

Aus: Andreas Fischer, Gabriela Hahn (Hrsg.): *Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 31-44 (leicht gekürzte bzw. veränderte Version; Internetveröffentlichung mit Genehmigung des Verlages)

## **Lernfelder in der Sozialpädagogik – Überlegungen zur Zukunft eines Curriculums**

Holger Küls

„Was wäre, wenn die Lernfelder der sozialpädagogischen Bildungsgänge im Jahr 2025 zukunftsorientiert konzipiert wären?“ Eine spannende Frage, die diesem Beitrag als Leitfrage zugrunde liegen soll und deren Erörterung den Charme hat, in dem Lese- und Lehrbuch „Schule – der Zukunft voraus“ von Andreas Fischer und Gabriela Hahn unter dem Leitkonzept eines positiven Extrem-Szenarios zu stehen. Daher müssen sich die Darlegungen nicht mit denkbaren Einschränkungen und Schwierigkeiten befassen, sondern können frei von realistisch-pessimistischen Analysen und der Auseinandersetzung mit möglicherweise hemmenden Faktoren ein didaktisch begründetes und sozialpädagogisch sinnvolles Modell entwerfen.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich dabei in erster Linie auf die curriculare Ebene von Lehrplänen in der Erzieher/innenausbildung. Letztere spielt in den sozialpädagogischen Bildungsgängen eine Vorreiterrolle und hat vor allem aufgrund der öffentlichen Diskussion frühkindlicher Bildung nach PISA als Sinnbild der Entwicklungsbedürftigkeit des deutschen Bildungssystems eine besondere Bedeutung erhalten.

Bevor ein zukunftsorientiertes sozialpädagogisches Curriculum als positives Szenario konstruiert oder zumindest konzeptionell angedeutet wird, macht es Sinn, die bisherige Lehrplanentwicklung – veranschaulicht am Beispiel der Entwicklung in Niedersachsen – zu rekonstruieren. Welche Überlegungen zu Lehrplänen gab es bisher in diesem Feld? Wie sieht der jetzige Stand der Curriculumentwicklung aus?

Gibt man sich mit dem Erreichten dann allerdings zufrieden, bleibt die Zukunftsfähigkeit der Lernfelder gefährdet, solange blinde Flecken die didaktische Sicht zu verzerren drohen. Daher erscheint als nächster Schritt die Dekonstruktion der heutigen Situation im Sinne einer didaktisch begründeten Kritik, des Enttarnens eventueller Unvollständigkeiten oder Verzerrungen und des konstruktiven Zweifelns an bisher unhinterfragten Prämissen unumgänglich.

Erst darauf aufbauend kann dann ein curriculares Modell skizziert werden, das wichtige didaktische Prinzipien aufnimmt und den Kompetenzerwerb mit Bezug auf die Erfordernisse beruflichen Handelns in der Sozialpädagogik unterstützt. Diese kurze Erläuterung des Aufbaus der vorliegenden Ausführungen orientiert sich, wie der Leser sicherlich gleich bemerkt haben wird, am Reflexionsmuster pädagogischen Denkens nach Kersten Reich (2005, S. 118

ff.). Seine auch in der Didaktik fruchtbare Perspektive des Konstruktivismus macht außerdem deutlich, dass es sich bei den folgenden theoretischen Erörterungen und Modellen nicht um *die eine Wahrheit* handelt, sondern um subjektiv in sozialen Interaktionen konstruiertes Wissen. Hilfreich und damit bewahrenswert ist dieses, wenn es hilft, die Anforderungen des Lebens besser zu meistern, d.h. im vorliegenden Fall sozialpädagogische Bildungsgänge zukunftsfähiger macht.

### **Rekonstruktion der curricularen Entwicklung sozialpädagogischer Bildungsgänge**

In der beruflichen Bildung haben sich inzwischen Kompetenzbeschreibungen als Zielkategorie von Lehr- und Lernprozessen durchgesetzt. Damit werden outputorientiert Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Bereitschaften zur Lösung beruflicher Aufgaben und Problemstellungen bezeichnet. Die konzeptionellen Schwierigkeiten dieser Zielkategorie sollen hier nicht weiter debattiert werden (vgl. Tenberg 2006, S. 77 ff.). Konsens ist dabei die Gliederung nach Fach-, Personal- (oder Human-) und Sozialkompetenzen. Es bedarf sicherlich keiner weiteren Diskussion, dass gerade in (früh- und sozial-) pädagogischen Berufen die *Personalkompetenz* etwa in Form von Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein sowie die *Sozialkompetenz* als „Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen“ (KMK 2007, S. 11) in enger Beziehung zur Fachkompetenz stehen. Bedingt wird dies dadurch, dass das berufliche Handeln hier im Wesentlichen aus ganzheitlichen Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen besteht. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abriss der curricularen Entwicklung in Niedersachsen auch die personale und soziale Ausrichtung der Lehrplanvorgaben immer wieder in den Blick genommen.

Curriculare Strukturen wie Lehrpläne können durch Persönlichkeits-, Wissenschafts- oder Situationsorientierung gekennzeichnet sein (Reetz/Seyd 2006). Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien von 1978 und 1989 orientierten sich ausgehend von dem Postulat der Wissenschaftsorientierung des Deutschen Bildungsrats (1970) vor diesem Hintergrund an wissenschaftlichen Disziplinen. Damit wurde eine fachsystematische Strukturierung der Lernziele leitend.

In den „Vorläufigen Richtlinien für den für den Unterricht an Fachschulen – Sozialpädagogik –“ von 1978, die nach einem längeren und breit angelegten Arbeitsprozess entstanden sind, wurden bezogen auf die Lerninhalte der einzelnen Fächer wie Pädagogik, Psychologie, Jugendhilfe, Didaktik und Methodik mit Übungen und der so genannten Medienfächer wie Kinder- und Jugendliteratur und Natur- und Sachkunde etc. detaillierte Angaben zu Lernzielen und Zeitbedarf der jeweiligen Themen gemacht. Spielräume für die Umsetzung durch die zuständigen Konferenzen und Lehrkräfte ergaben sich nur dadurch, dass die Reihenfolge der Lernziele variabel war und auch die Zeitansätze Vorschlagscharakter hatten. Außerdem waren methodische Hinweise, Hinweise zu Arbeitsmitteln und Literatur in den Schulen zu erarbeiten. Ansätze einer Persönlichkeits- oder Situationsorientierung lagen nicht vor.

Dem folgte elf Jahre später ein überarbeiteter Lehrplan. Die Fächerstruktur blieb weitgehend erhalten, nur dass die allgemeinbildenden Fächer wie Deutsch etc. ausgeklammert wurden. Die einzelnen Lerninhalte und Lernziele waren weder im Umfang noch in der zu bearbeitenden Reihenfolge festgelegt, so dass der jeweils das Fach unterrichtenden Lehrkraft größere Gestaltungsspielräume bei der Planung und Durchführung des Unterrichts blieben. Allein die Stundenzahl des Faches für die zweijährige Ausbildung wurde vorgegeben. Die Lerninhalte

und -ziele ließen zudem verschiedene Wege der Umsetzung offen und gaben z.B. nicht bestimmte konkret benannte pädagogische Theorien und Modelle als Lerngegenstand vor.

Diese Rahmenrichtlinie enthielt im Gegensatz zu ihrer Vorgängerin auch erste zaghafte Ansätze einer Situations- und Persönlichkeitsorientierung in Form einiger allgemeiner Vorbe-merkungen. Hier wird zudem bezogen auf die Unterrichtsgestaltung „eine gezielte Orientierung an Praxissituationen“ gefordert und im Hinblick auf die (berufliche) Persönlichkeitsentwicklung eine Reihe übergreifender Bereitschaften und Fähigkeiten formuliert. Allerdings blieb es bei diesen eher unverbindlichen bzw. die unterrichtliche Praxis wenig bindenden Bemerkungen.

Schon 1998 gab es wieder neue Rahmenrichtlinien für die Fachschule – Sozialpädagogik –, die mit den Entwicklungsaufgaben eine zusätzliche didaktische Dimension einbrachten, die erstmalig spezifisch auf das Feld sozialpädagogischer Ausbildungsgänge bezogen ist. Die Entwicklungsaufgaben gehen zurück auf ein Konzept von Gruschka (1985), das vor allem in NRW Anwendung fand (und auch noch heute findet, vgl. Müller-Neuendorf 2006). Das Ziel, professionelle und kompetente Erzieherin zu werden, wird nach dieser Rahmenrichtlinie in der prozesshaften und subjektbezogenen Bearbeitung von vier Entwicklungsaufgaben erreicht. Lernziele und -inhalte sind diesen zugeordnet und fächerübergreifend angelegt.

Faktisch gelang die Umsetzung dieser Rahmenrichtlinie in Niedersachsen nur bedingt. Die Lehrkräfte haben weiterhin ihre Inhalte aus ihrem jeweiligen Fach eigenständig vermittelt, ohne dass der Gedanke des fächerübergreifenden und entwicklungsorientierten Lernens sich nachhaltig durchsetzen konnte. Vielleicht hat auch nur die Zeit gefehlt, um diesen neuen didaktischen Ansatz zu realisieren. Denn schon zwei Jahre später wurden durch das Kultusministerium in einem curricularen Intermezzo die Entwicklungsaufgaben zu Fächern gemacht, so dass die Lerninhalte der Rahmenrichtlinien von 1998 ohne eine Zuordnung zu den Bündelfächern Pädagogik/Psychologie, Sozialpädagogik und Sozialpädagogische Medien bearbeitet werden sollten.

Dann kamen 2002 die aktuell gültigen *lernfeldorientierten* Rahmenrichtlinien für die seit Mitte der 1990er Jahre in Berufsfachschule Sozialassistentin/Sozialassistent, Schwerpunkt Sozialpädagogik, und Fachschule Sozialpädagogik zweistufig gegliederte Ausbildung zur Erzieherin. Inzwischen verfügen nahezu alle Bundesländer über am Lernfeldkonzept ausgerichtete Lehrpläne, verwenden dabei aber unterschiedliche Bezeichnungen wie z.B. Handlungsfelder, Themenfelder oder Lernmodule und im Detail verschiedene didaktisch-methodische Strukturen. Unabhängig von der jeweiligen Ausgestaltung des Lehrplans sind grundsätzlich folgende didaktische Prinzipien bundesweit in allen curricularen Vorgaben verankert, die in Richtung des Lernens in Lernfeldern weisen (vgl. Küls 2009):

- handlungsorientierter Unterricht
- berufliche Handlungssituationen als Kontext der Lehr-Lern-Arrangements unter Betonung fächerübergreifenden Lernens
- Betonung des Theorie-Praxis-Bezuges
- eigenätiges bzw. selbstverantwortliches Lernen

Das Grundprinzip des Lernfeldkonzeptes besteht darin, den Unterricht in der beruflichen Ausbildung an den Arbeits- und Handlungsprozessen des jeweiligen Berufes zu orientieren. Das berufliche Handeln soll leitend werden für das Lernen in der Schule. Die KMK wollte und will damit seit 1996 die Berufsausbildungen in der Bundesrepublik Deutschland einer Vereinheitlichung näher bringen. Damals sollten im Bereich der *dualen Berufsausbildung* für

alle Bundesländer weitgehend einheitliche Ordnungsmittel in Form von Rahmenlehrplänen bzw. daraus abgeleiteten Rahmenrichtlinien geschaffen und das Lernen in Schule und Betrieb einander angeglichen werden.

Neben dieser eher bildungspolitischen Begründung gab es vor allem auch gewichtige bildungstheoretische Überlegungen, die zur Einführung der Lernfelddidaktik geführt haben: Die beruflichen Tätigkeiten werden zunehmend komplexer, und das im Hinblick auf einen rasanten Wandel der Berufs- und Arbeitswelt. Damit besteht die Notwendigkeit, sich immer wieder neu auf Veränderungen einzustellen, also zu lernen. Damit wird lebenslanges Lernen unabdingbar in der modernen Berufswelt. Diese Entwicklungen führten dazu, dass schon seit längerem der fachorientierte Unterricht mit seiner Wissenslastigkeit hinterfragt ist und abgelöst werden sollte durch Unterrichtsformen, die die Eigentätigkeit und den Praxis- und Berufsbezug in den Vordergrund rücken. Es konnte nicht mehr darum gehen, Faktenwissen anzuhäufen, sondern es musste darum gehen, berufliche Problemlösungskompetenz zu erwerben (zum Lernfeldkonzept in der Sozialpädagogik vgl. Jaszus/Küls 2010).

Schon mit Beginn der 1990er Jahre hatte das dazu geführt, die Handlungsorientierung zum leitenden didaktischen Unterrichtskonzept in der beruflichen Bildung zu machen. Das Lernfeldkonzept sollte nun das handlungsorientierte Lernen auf der curricularen Ebene unterstützen, indem es berufsorientiertes und ganzheitliches Lernen fokussiert (Müller/Bader 2004, S. 90). Es ist vor allem das didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung*, das durch die entsprechende curriculare Vorgabe des Lernfeldkonzeptes unterstützt werden sollte und soll. Handlungsorientierung lässt sich durch eine Reihe von Bestimmungsgrößen definieren (Schelten 2008, S. 47):

- komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiet
- handlungssystematisches Vorgehen
- integrierter Fachunterrichtsraum
- kooperatives und kommunikatives Lernen
- integrative offene Leistungsfeststellung
- unterstützende Lehrerrolle
- Selbststeuerung und Freiheitsgrade
- innere Differenzierung

Hier zeigt sich, dass die Handlungsorientierung wichtige Konzepte der pädagogischen Psychologie wie „Problemorientiertes Lernen“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 639 ff.; Pätzold 2002, S. 36-42), „situiertes Lernen“ (Schnotz 2006, S. 122 ff.), „kooperatives Lernen“ und „offenes und selbstgesteuertes Lernen“ (Reinmann/Mandl 2006, S. 645 f.) aufnimmt.

Diese Entwicklungen bilden den Hintergrund für die heutige curriculare Situation in Niedersachsen, die zu Rahmenrichtlinien mit den hinlänglich bekannten jeweils acht Lernfeldern geführt haben. Diese sollen die relevanten Handlungsfelder in der Sozialpädagogik bzw. in der Kinder- und Jugendhilfe als zentralem Tätigkeitsfeld von Erzieher/innen abdecken und durch handlungsorientierte Lehr-Lernprozessgestaltung den notwendigen Kompetenzerwerb gewährleisten. Diese curriculare Vorgabe ist *situationsorientiert*, weil es sich vor dem genannten Hintergrund an beruflichen Handlungssituationen ausrichtet.

## **Dekonstruktion curriculärer Strukturen sozialpädagogischer Bildungsgänge**

Es stellt sich nun die Frage, wie die aktuelle curriculare bzw. didaktische Situation in der Erzieherinnenausbildung einzuschätzen ist. Vor allem ist dabei nach Reich (2008, S. 141 ff.) zu fragen, was an Auslassungen vorliegt, was andere Blickwinkel ergeben könnten, was unter Umständen zu ergänzen ist und wie sich daraus konstruktive Schlussfolgerungen ziehen lassen.

Trotz aller vielleicht berechtigten Kritik zeigen sich auch deutliche Vorteile des Lernfeldkonzeptes für die Erzieher/innenausbildung. So hat eine Projektgruppe des Studiengangs Master LBS Sozialpädagogik der Leuphana-Universität in einem Lehrforschungsprojekt auf der Grundlage empirischer Experten- und Expertinneninterviews herausgefunden, dass das Lernen in Lernfeldern bessere Möglichkeiten bietet, Theorie-Praxis-Verknüpfungen zu realisieren und die Schüler/innen der Fachschulen handlungsorientierter auszubilden (Grohe u.a. 2009, S. 274). Damit werden wesentliche Zielsetzungen dieses curricularen Konzepts umgesetzt.

Daneben gibt es aber auch Aspekte, die aus der Perspektive sozialpädagogischer Bildungsgänge problematisch erscheinen. Zum einen kann es bei einer überzogenen Sicht handlungsorientierter Lehr-Lernprozessgestaltung zu einer didaktischen Engführung kommen. Die Betonung der Handlungsorientierung insbesondere in handlungssystematischer Ausrichtung birgt die Gefahr, dass eine linear-zielgerichtete Vermittlung wesentlicher Fachinhalte etwa in Form von Grundlagen- oder Überblickswissen zu kurz kommt. Darauf verweisen auch Ergebnisse aus dem erwähnten Lehrforschungsprojekt (Grohe u.a. 2009, S. 274). Dabei handelt es sich aber um ein Missverständnis. Die Notwendigkeit fachsystematischen Lernens muss hier nicht weiter begründet werden. Es ist und war immer klar, dass fachsystematisches Lernen in handlungsorientierten Unterricht integriert werden muss (Tenberg 2006, S. 213). Das ist sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch in der Didaktik der beruflichen Bildung die „state of art“.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus dem spezifischen Verständnis beruflichen Handelns, das leitend für das Lernen in Lernfeldern ist, wie es in der Berufspädagogik begriffen wird. Und das hat unmittelbare didaktische Konsequenzen. Dem Lernfeldkonzept liegt ein Handlungsbegriff zugrunde, der sich nicht eins zu eins auf die sozialberuflichen Bildungsgänge übertragen lässt. Hiermit wird ein zentraler Punkt einer kritischen Sicht der aktuellen curricularen Situation angesprochen, der im Weiteren etwas genauer erläutert werden muss.

Dazu ist es wichtig, das konkrete berufliche Handeln genauer in den Blick zu nehmen. Eine Didaktik in der beruflichen Bildung wird durch das Berufsfeld mit beeinflusst, wofür ausgebildet wird. So bezieht sich die Fachdidaktik in der Berufspädagogik nach Tenberg (2002, S. 274) nicht auf ein Fach bzw. auf eine oder zwei Bezugswissenschaften, sondern auf ein Berufsfeld, von dem man ausgeht, dass man es durch eine daran angelehnte Didaktik in den Griff bekommt. Von daher sind die spezifischen Bedingungen, Aspekte und Faktoren des jeweiligen Berufsfeldes bei der Entwicklung curriculärer Strukturen zu berücksichtigen (vgl. Küls 2009).

Der Unterricht in Lernfeldern hat, wie schon gesagt, seine Wurzeln in den dualen Ausbildungen im gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich, die durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet sind. Die Lernfelder beziehen sich *erstens* auf Berufsfelder, die durch gut identifizierbare Technologien bzw. Arbeits- und Geschäftsprozesse beschrieben werden können. Schaut man sich die Tätigkeitszusammenhänge etwa in einer Bank, einem

handwerklichen Beruf, im Bürobereich eines Betriebes etc. an, zeigen sich berufliche Aufgaben, die relativ gut abgrenzbar und deutlich abbildbar sind. Man denke etwa an die Einrichtung eines Kontos, das Einsetzen eines Fensters, die Vorbereitung einer Einkaufsentscheidung – klar abgrenzbare berufliche Handlungszusammenhänge. *Zweitens* orientiert sich unter handlungstheoretischer Perspektive das berufliche Handeln dabei im technischen wie auch im kaufmännischen Bereich paradigmatisch am Subjekt-Objekt-Schema, d.h. das Handeln des Berufstätigen ist auf ein Objekt gerichtet. So geht es bei dem Einrichten eines Kontos um einen klar umrissenen Gegenstand bzw. Vorgang. Der Kunde steht in seiner Kundenrolle vor dem Tresen. Natürlich ist er auf einer ethischen Ebene als Subjekt zu betrachten – aber beruflich gesehen erscheint er in seiner Rolle als Kunde als Objekt des Handelns. Verhält er sich spontan im Widerspruch zu seiner Kundenrolle, liegt eine Störung vor – und der Chef oder der Sicherheitsservice wird gerufen. Beim Einsetzen eines Fensters bzw. der Vorbereitung einer Einkaufsentscheidung verhält es sich ebenso.

Die beiden genannten Merkmale beruflichen Handelns treffen in dieser Weise für die Tätigkeit einer Erzieherin nicht durchgehend zu. Ein wesentliches Merkmal sozialpädagogischen Handelns ist gerade seine strukturelle Vielschichtigkeit und Komplexität. Die Erzieherin ist, wie Gruschka (u.a. 1995, S. 64) sagt, mit der ganzen Vielfalt, Offenheit, dem „ganzen geregelten Chaos“ pädagogischer Handlungssituationen konfrontiert. Hierzu muss man sich nur einmal kurz in einen Gruppenraum eines Kindergartens während einer Freispielphase setzen und schauen, auf wie viel Ebenen eine Erzieherin parallel handeln muss. Es geht dabei – und das durchzieht jede berufliche Situation einer Erzieherin – um vielschichtige, gleichzeitig ablaufende Beziehungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse, die sich gerade nicht in Handlungsroutinen bzw. Handlungssystematiken abbilden lassen, die deutlich voneinander abgrenzbar sind.

Hier klingt auch schon an, dass das Subjekt-Objekt-Schema nicht in der angedeuteten Weise greift. Pädagogische Interaktionen sind ganzheitlich und durchgehend sozialisierend (Karsten 2003, S. 362). Eine Erzieherin beeinflusst fast zu jedem Zeitpunkt die Entwicklung und Sozialisation der Kinder bzw. Jugendlichen, mit denen sie es zu tun hat. Diese treten dabei als spontan agierende Subjekte auf, d.h. ihr Verhalten orientiert sich nicht an festen Rollen, sondern Kinder und Jugendliche agieren mit ihrer ganzen Persönlichkeit unvorhersehbar in der jeweiligen Situation. Man denke z.B. an ein vierjähriges Mädchen, das in der Ecke des Gruppenraums steht und weint. Das Weinen kann sehr unterschiedliche Gründe haben, die von außen oder/und durch inneres Erleben bedingt sind. Was immer an Gefühlen bei dem Mädchen dahinter steht und wodurch sie auch immer ausgelöst wurden, es liegt ein einmaliges und ganzheitliches Verhalten vor.

Was hier nur kurz angerissen werden kann, hat deutliche Folgen für die curriculare Diskussion. Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und das handlungssystematische Lernen etwa nach der Leittextmethode sind sinnvoll und ausreichend, wenn für einen Beruf ausgebildet wird, der sich in gut abgrenzbare und beschreibbare Arbeits- und Geschäftsprozesse fassen lässt und der dem Subjekt-Objekt-Schema folgt. Das reicht für sozialpädagogische Bildungsgänge allerdings nicht aus. Die skizzierten beruflichen Situationen einer Erzieherin erfordern weitere didaktische Prinzipien.

Eine Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik muss neben der Handlungsorientierung und integrierter fachsystematischer Sequenzen vor allem einer ausgewiesenen *Persönlichkeitsorientierung* in der Ausbildung mehr Raum geben – und zwar weit über das hinaus, was als Personalkompetenz oder Humankompetenz im Rahmen des Leitziels berufliche Handlungskompetenz in der KMK-Handreichung für Rahmenlehrpläne (KMK 2007) gemeint ist.

## **Bedingungen der Konstruktion von Lernfeldern – Skizzen einer Weiterentwicklung**

Damit kommt der Beitrag zum dritten Teil seiner Ausführungen, zum Versuch einer konkreten Antwort auf die Frage: „*Was wäre, wenn die Lernfelder der sozialpädagogischen Bildungsgänge im Jahr 2025 zukunftsorientiert konzipiert wären?*“ Dabei wird es nicht darum gehen, inhaltlich angemessene Lernfelder zu formulieren. Vielmehr sollen auf der Basis der vorangehenden kritischen Anmerkungen Überlegungen zur Weiterentwicklung einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik erörtert werden, die bei der Konstruktion zukunftsorientierter Lernfelder die besondere Bedeutung der Persönlichkeitsorientierung in sozialpädagogischen Bildungsgängen fokussieren. Einiges wird sich dabei nur andeuten lassen und eher Fragen aufwerfen, die es dann in weiteren Diskussionen zu klären gilt. An anderer Stelle lassen sich genauere Hinweise geben und begründen, wie Lernfelder zukunftsorientiert das Lernen in der Sozialpädagogik gestalten können.

In der beruflichen Bildung ist davon auszugehen, dass 2025 ein Europäische Qualifikationsrahmen existiert, der „die Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen verbessert und erleichtert“ (Richard 2007, S. 275). Dem wird ein deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) korrespondieren, der ein kompetenzbasiertes Übersetzungsinstrument für die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme in Europa darstellen wird (a.a.O., S. 275 ff.). Gedacht ist dies als ein integrierendes System von Berufs- und Hochschulausbildung. Damit zeigt sich auch eine Lösung in der derzeitigen Diskussion um die „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung“ (vgl. Diller/Rauschenbach 2006). So können die verschiedenen Kompetenzanforderungen im Tätigkeitsfeld der Erzieherin im System unterschiedlicher Niveaustufen des DQR differenziert aufgenommen werden.

Relevant für den vorliegenden Zusammenhang ist aber vor allem, dass in diesem Kontext Curricula *kompetenzbasiert* zu entwerfen sind. Lernfelder entsprechen in ihrer Grundstruktur schon jetzt dieser Vorgabe, da sie als Ziel der Lernprozesse Handlungskompetenzen ausweisen, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind. Daher eignet sich dieses curriculare Strukturelement für die angesprochenen Entwicklungen, da sie „gute Voraussetzungen dafür schaffen, dass ihre Beschreibung innerhalb der acht Niveaustufen differenziert und modularisiert erfolgen kann“ (Richard 2007, S. 277).

Vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen sozialpädagogischen Handelns ist es wichtig, dass bei der Output-Orientierung der Lehrplangestaltung die besondere Bedeutung personeller, sozialer und kommunikativer Kompetenzen berücksichtigt wird. Auch diese lassen sich in Form von Lernfeldern beschreiben.

Bezogen auf sozialpädagogische Bildungsgänge ist dabei außerdem darauf zu achten, dass das Lernen in Lernfeldern wirklich das Berufsfeld vollständig in den Blick nimmt. Das Lernfeldkonzept hat einen methodischen Schwerpunkt. Sein Grundanliegen, das handlungsorientierte Lernen zu unterstützen, führt dazu, dass die inhaltliche Seite der curricularen Entwicklung in der Sozialpädagogik manchmal zu kurz kommt. Lernfelder nehmen ihren Ausgang von beruflichen Handlungsfeldern. Das geschieht aber bundesweit sehr heterogen. Es fehlt weitgehend an einer empirischen Berufsfeldforschung, die verdeutlicht, was eine Erzieherin in welchem Umfang tut – und welche Kompetenzen sie hierfür benötigt.

Angesichts der heutigen Probleme einer curricularen Divergenz bezogen auf die Lehrplansituation in der Erzieher/innenausbildung (KÜLS 2008) ist hier ein bundesweiter Rahmenlehrplan von Nöten, der zum einen fundiert die zu erwerbenden Kompetenzen beschreibt und zum anderen zu deren Realisierung aus sozialpädagogischer Sicht grundlegende didaktische Prin-

zipien und Strukturen vorschlägt. Ein solcher Rahmenlehrplan sollte als Basis ein *didaktisches Konzept* haben, das eine Lehr-Lernprozessgestaltung im ausgewogenen Mix wissenschaftsorientierter, situationsorientierter und vor allem persönlichkeitsorientierter Perspektiven ermöglicht. Und dies muss sich auf Ergebnisse einer Berufsfeldforschung beziehen, die aufklärt, was eine Erzieherin eigentlich tut und welche Anforderungen sich ihr im Berufsfeld stellen.

Damit sind die Ausführungen bei einem wesentlichen Problemzusammenhang angelangt. Eine zukünftige Erzieherin wird nur dann Professionalität im Rahmen der Ausbildung erreichen, wenn sie sowohl berufliche Handlungskompetenz im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt als auch sich in ihrer Persönlichkeit entwickelt, d.h. ihre berufliche Identität ausbaut, ihre Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit voranbringt und lernt, ihre Person und ihre Persönlichkeit als wesentliche Dimension ihres Berufes zu verstehen. Nur so ist sie für Situationen gerüstet, wie sie bezogen auf das weinende Mädchen oder den aggressiven Jugendlichen angedeutet wurden. Dazu bedarf es *persönlichkeitsorientierter didaktischer Ansätze*. Diese werden im Lernfeldkonzept aber, wie sich in der vorangehenden kritischen Sicht auf die derzeitige curriculare Situation zeigt, aber nicht genügend berücksichtigt. Wie aber könnten diese aussehen und im Rahmen zukünftiger Lernfelder aufgenommen werden?

Schon in den 1980er Jahren wurden wesentliche Grundgedanken zu einer Didaktik der Sozialpädagogik formuliert. Ein Blick auf die Ergebnisse des Berufskolleg-Versuchs von Gruschka (1985) sowie auf Überlegungen zur Sozialdidaktik von Karsten, Krüger, Dittrich und anderen weisen den Weg (Karsten 2003). Er zeigt drei didaktische Prinzipien auf, die der Ausbuchstabierung einer persönlichkeitsorientierten Didaktik in der Sozialpädagogik Richtung geben können (vgl. Jaszus/Küls 2010 und Küls 2009):

- *integrale Persönlichkeitsentwicklung* als Bestandteil beruflicher Sozialisationsprozesse zur Erzieherin
- *Rekonstruktion sozialpädagogischer Theorien* ausgehend von Problemsituationen der Praxis
- das Prinzip des *doppelten pädagogischen Bezuges*

Gerade das didaktische Prinzip des *doppelten pädagogischen Bezuges* wird in seiner Bedeutung in sozialpädagogischen Bildungsgängen zu wenig beachtet und kann gar nicht genug unterstrichen werden. Die Wirksamkeit des Modelllernens oder sozialen Lernens ist unumstritten (Schermer 2006). In der Allgemeinen Didaktik wird es aber eher im Kontext der Entwicklung von Sozialkompetenz, der Vermittlung von Normen und Werten sowie dem Einüben von demokratischen Regeln thematisiert. Seine zentrale Relevanz für die pädagogische Ausbildung besteht allerdings darin, dass es unmittelbar fachlich bedeutsam ist. Damit Lernende später Kinder und Jugendliche als ganze Personen wahrnehmen, die in einem bestimmten kulturellen Kontext eingebunden sind, Wertschätzung benötigen, in bedeutsamen Interaktionen ihr Wissen selbstständig und kritisch konstruieren etc., müssen sie dies ebenfalls in ihrer Ausbildung erfahren. Lehrer/innen und Dozent/innen sollten dies daher vorleben und vormachen, wie auch in aktuellen Beiträgen aus Sozialkonstruktivistischer Sicht betont wird (Eitel 2009). So ist es zum Beispiel erforderlich, dass sich das Lehrer/innenteam auf eine gemeinsame Philosophie des Lehrens und Lernens einigt, die sowohl die Ausbildungssituation kennzeichnet als auch das Lernen der Kinder in sozialpädagogischen Einrichtungen angemessen unterstützt. Eitel (a.a.O.) weist zudem auf die Bedeutung einer Kultur der Diskursivität im Team, des Umgangs mit Diversität im Sinne von Inklusion, der Entwicklung von Gemeinschaft zur Stützung kritischer Diskussion und der kritischen Evaluation des eigenen pädagogischen Tuns als Grundlage und Modell des Lernens in einer guten Ausbildung hin. Damit wird



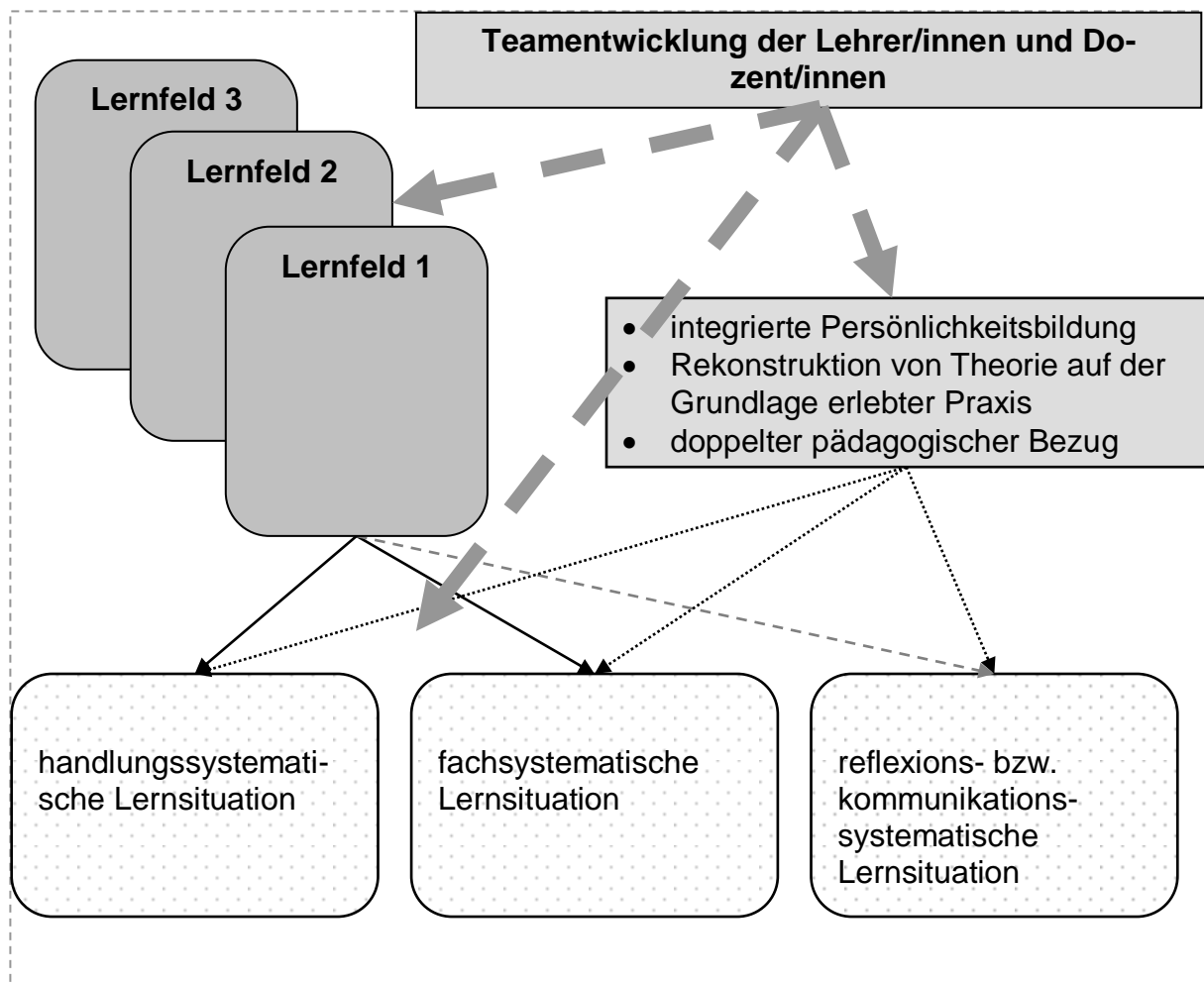
*Teamentwicklung* auch aus dieser Perspektive zu einem wesentlichen Bestandteil des Lernens in zukunftsorientierten Lernfeldern der Sozialpädagogik.

2025, so das *positive Szenario*, wird diese Herausforderung gemeistert sein. So werden Lernfelder vorliegen, die die realen beruflichen Anforderungen und Handlungsfelder der Erzieherin abbilden – abgesichert durch eine empirische Berufsfeldforschung. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden als Fach-, Personal- und Sozialkompetenzen beschrieben und deren Aneignung durch situations-, fach- und persönlichkeitsorientierte Lehr-Lernprozessgestaltung unterstützt.

In einem letzten Gedankengang soll versucht werden, die Richtung zu verdeutlichen, die eine mögliche Integration der didaktischen Konzepte nehmen könnte. In diesem Modell wird das Lernfeldkonzept als Rahmen genutzt. Wesentlich ist dann, dass die weitere konzeptionelle Arbeit an der Lehr-Lernprozessgestaltung Aspekte der Persönlichkeitsorientierung angemessen berücksichtigt. Das könnte wie folgt aussehen (vgl. Küls 2009):

1. Die Handlungskompetenzen einer Erzieherin werden als Fach- und in enger Verzahnung damit als Personal- und Sozialkompetenzen *in Lernfeldern* beschrieben.
2. Die entsprechend zu erarbeitenden Makrosequenzen oder *Lernsituationen* sind aber nicht allein handlungssystematisch gefasst. Sie können bzw. müssen an bestimmten Stellen fachsystematisch sowie kommunikationssystematisch gestaltet sein. Bei Letzteren steht die Reflexion selbst erlebter pädagogischer Situationen oder auch von Situationen in der Klasse im Vordergrund.
3. Die Planung, Konzeption und Durchführung des konkreten Unterrichts, der Mikrosequenzen, muss dabei durchgehend die aufgeführten didaktischen Prinzipien der *Integralen Persönlichkeitsentwicklung*, der *Rekonstruktion von Theorie ausgehend von erlebter Praxis* und das *Prinzip des doppelten pädagogischen Bezugs* berücksichtigen.

Auf diese Weise ließe sich das Lernen in Lernfeldern sozialpädagogisch reflektiert weiter entwickeln und auf die spezifischen Bedingungen sozial- und elementarpädagogischer Handlungsfelder beziehen. Das folgende Schaubild versucht, die dargestellten einzelnen Elemente zusammenzufassen:



## Fazit

Natürlich bleiben noch jede Menge Fragen offen. So wurde in dem diesem Beitrag zugrunde liegenden Workshop von Studierenden kritisch auf die Problematik der Beurteilung von Lernleistungen bzw. der Lernfortschrittskontrolle beim Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen verwiesen. Vor allem auch die unterrichtliche Umsetzung der drei zuletzt genannten didaktischen Prinzipien harret noch der weiteren Ausbuchstabierung und ist in engem Zusammenhang mit Team- und partizipativer Unterrichtsentwicklung zu sehen. Aber ein Weg zu zukunftsorientierten Lernfeldern sozialpädagogischer Bildungsgänge ist aufgezeigt. Die Planung, Konzeption und Durchführung von Unterricht wird sich 2025 am dargestellten didaktischen Modell orientieren und die entsprechenden curricularen Vorgaben werden dafür Räume und Möglichkeiten eröffnen.

Nachdem dann einige Jahre das Lernen in Lernfeldern erprobt worden ist, wird dabei das *Sozialpädagogische* genauer in den Blick genommen. Die Lernfelder sind weiterentwickelt im Sinne einer persönlichkeitsorientierten Didaktik. Vor allem der Zusammenhang des Lernens in der Ausbildung mit dem späteren beruflichen Handeln – der *doppelte pädagogische Bezug* in sozialpädagogischen Bildungsgängen – wird in der Erzieher/innenausbildung genauer analysiert und konstruktiv in die Lehr-Lernprozessgestaltung aufgenommen. Vielleicht handelt es sich hierbei um das wichtigste Lernfeld.

## Literatur

- Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld: Bertelsmann
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI-Verlag
- Eitel, Andreas (2009): Sozialkonstruktivismus als gemeinsame Basis. *Kinderzeit* 3, S. 20-22
- Grohe, Carolin u.a. (2009): Welche Didaktik braucht die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung? Bericht des Projektstudiums zum niedersächsischen Lernfeldkonzept in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Unveröffentlichter Projektbericht. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden – Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. 2 Bände. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Gruschka, Andreas/Hesse-Lenz, Cordula/Michely-Weirich, Hildegard/Schomacher, Hedwig (1995): Aus der Praxis lernen. Arbeitsbuch für die Ausbildung in Erziehungsberufen. Lehrerband. Berlin: Cornelsen
- Jaszus, Rainer/Küls, Holger (Hrsg.) (2010): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart: Holland und Josenhans
- Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in der Berufsbildung für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus-Press, S. 350-374
- Küls, Holger (2008): Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? *Die Berufsbildende Schule* 60 (3), S. 81-84
- Küls, Holger (2009): Lernen in Lernfeldern – kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1983.html> (24.10.2009)
- Müller-Neuendorf, Manfred (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig? In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Pätzold, Günter (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften, 2. überarb. u. akt. Auflage, S. 227-259
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 4. Aufl.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Wiedenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel, Berlin: BeltzPVU, 5. vollständig überarb. Aufl.
- Richard, Bodo (2007): Deutscher Qualifikationsrahmen – kompetenzbasiertes Übersetzungsinstrument zwischen den Qualifikationssystemen unterschiedlicher Staaten. *Die Berufsbildende Schule (BbSch)* 59 (10), S. 275-279
- Schelten, Andreas (2008): Leitfaden zur Vorlesung Einführung in die Berufspädagogik. <http://www.lrz-muenchen.de/~scheltenpublikationen/pdf/lfeinfberufspaed.pdf> (23.02.2009)
- Schermer, Franz J. (2006): Soziales Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin: BeltzPVU, 3. überarb. und erw. Aufl., S. 724-729
- Schnotz, Wolfgang (2006): Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim, Basel, Berlin: BeltzPVU

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK 2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/handreich.pdf> (10.01.2010)

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK 2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002). <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rvfachschul.pdf> (10.01.2010)

Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Hamburg und Bad Heilbrunn: Verlag Handwerk und Technik und Klinkhardt Verlag

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2232.pdf>  
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*