



# Manual Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung

Zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken  
mittels generischer Leitfragen

**Herausgeber**

Konferenz HF

**Aktualisierung**

17.01.2013

**Projektleiter**

Dr. Andreas Schubiger

**Autor und Autorin**

Dr. Andreas Schubiger

Dr. Susan Rosen

---

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung und Ziel.....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Ausgangslage und Hintergrund .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Zielpersonen und Funktionen der Berufsfelddidaktik (BFD) .....</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung .....</b>	<b>9</b>
4.1	Konzeption einer Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung .....	9
4.2	Prozessmodell Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung .....	10
4.2.1	Kernkomponenten der Berufsfelddidaktik auf Makroebene .....	11
4.2.2	Die Entscheidungsfelder der Berufsfelddidaktik Mesoebene .....	13
4.2.3	Handlungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene .....	16
<b>5</b>	<b>Die generischen Leitfragen .....</b>	<b>19</b>
5.1	Allgemeine berufsfelddidaktische Leitfragen auf Makroebene .....	19
5.2	Spezifische berufsfelddidaktische Leitfragen auf Mesoebene .....	25
5.3	Spezifische berufsfeldorientierte Unterrichtsdidaktik auf Mikroebene .....	32
<b>6</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>41</b>
6.1	Glossar.....	41
6.2	Abbildungsverzeichnis.....	44
6.3	Tabellenverzeichnis.....	44
6.4	Literaturverzeichnis.....	45

---

## 1 Einleitung und Ziel

Das vorliegende Manual Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung ist im Rahmen des Projektes „Entwicklung und Implementierung eines generischen Modells der Berufsfelddidaktik/Fachdidaktik in der Höheren Berufsbildung, im Speziellen an Höheren Fachschulen“ entstanden (Konferenz HF als Träger des Projektes).

Dem Manual liegt eine detaillierte Dokumentation zugrunde. Diese wurde in folgenden Schritten erarbeitet:

- breite theoretische Auseinandersetzung mit der Berufsfelddidaktik
- Expertenhearing mit Prof. Dr. Dieter Euler (IWP)
- Expertenhearing mit Expertinnen und Experten der Anbieter von Lehrgängen für Lehrpersonen HF (PHSG, PHZH, PHZ, EHB)
- Validierung mit Vertreterinnen und Vertretern der Teilkonferenzen der Höheren Fachschulen

Ziel des vorliegenden Dokuments ist es, eine Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung einer berufsspezifischen Didaktik zu schaffen.

Der Titel „Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung – Zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken mittels generischer Leitfragen“, weist darauf hin, dass hiermit eine Rahmenkonzeption vorgestellt wird, die den verschiedenen Akteuren der Höheren Berufsbildung (Vertreter OdA, Lehrgangsverantwortliche von HF und Lehrpersonen der Höheren Fachschulen) mittels generischer Fragen eine Hilfestellung für berufsfelddidaktische Entscheidungen auf den verschiedenen Bildungssteuerungsebenen (Rahmenlehrplan, Schullehrplan, Unterrichtsplanung) geben soll.

Damit leistet die Berufsfelddidaktik einen Beitrag zur berufsspezifischen Planung, Steuerung und Qualitätssicherung von Bildungsprozessen in der Höheren Berufsbildung mit unterschiedlich qualifizierten Berufsbildungsverantwortlichen.

Der erste Teil des Dokumentes besteht aus einem Begründungsrahmen, welcher der Leserin und dem Leser einen Überblick über die Ausgangslage, die Hintergründe und die Ziele sowie Anwendungsbereiche und Funktionen der Berufsfelddidaktik bietet.

Der zweite Teil des Manuals besteht in der Darlegung des Verständnisses von Berufsfelddidaktik und einer Beschreibung ihrer Aufgaben auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Das Kernstück der Dokumentation beinhaltet die zentralen Leitfragen auf Makro-, Meso- und Mikroebene und leitet hierdurch zu berufsfelddidaktischen Reflexionen und Konzeptionen an.

---

## 2 Ausgangslage und Hintergrund

Mit der Einführung neuer Rahmenlehrpläne, verbundpartnerschaftlich erarbeitet durch die Organisationen der Arbeitswelt, die Höheren Fachschulen und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), wird durch das BBT (BBT 2011a) für die Höhere Berufsbildung ein Leitbild formuliert, das die beruflichen Kompetenzen in den Mittelpunkt aller berufspädagogischen Bemühungen rückt.

Die Höhere Berufsbildung ist im Berufsbildungsgesetz vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit 1. Januar 2004, explizit erwähnt<sup>1</sup>. Bildungssystematisch ist die Höhere Berufsbildung der Tertiärstufe 5B (ISCED: International Standard Classification of Education) zugeordnet. Die Stufe 5B umfasst die berufsorientierten und praxisorientierten Höheren Berufsausbildungen auf Tertiärstufe im Gegensatz zu den akademischen Ausbildungen der Hochschulen. Die Höhere Berufsbildung setzt sich gemäss Berufsbildungsgesetz aus den Berufsprüfungen, den Höheren Fachprüfungen und den Ausbildungen an Höheren Fachschulen zusammen. Sie schliessen an die duale respektive triale berufliche Grundbildung an. Berufsprüfungen und Höhere Fachprüfungen werden über Prüfungsordnungen mit Wegleitungen und die entsprechenden zentralen Prüfungen durch die Arbeitsorganisationen gesteuert. Bildungsinstitutionen bereiten lediglich auf die eidgenössischen Prüfungen vor (Vorbereitungskurse) und qualifizieren bei modularen Prüfungsordnungen gewisse Vorleistungen. Im Gegensatz dazu sind die Höheren Fachschulen schulgesteuert, das heisst, dass eine Schule nach der Akkreditierung ihrer Bildungsgänge auf der Basis der entsprechenden Rahmenlehrpläne die Abschlussprüfungen selbst abnimmt und die entsprechenden Diplome aushändigt.

Die Höhere Berufsausbildung zeichnet sich durch eine berufs- und praxisorientierte Lehre aus. Diese gründet auf Arbeitsprozess- und Kompetenzorientierung.

Die berufliche Grundbildung wie die Höhere Berufsbildung ist klar durch eine Top-Down (von oben nach unten) Steuerung gekennzeichnet. Diese lässt sich in etwa folgendermassen graphisch skizzieren:

---

<sup>1</sup> Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand 1. Januar 2013)

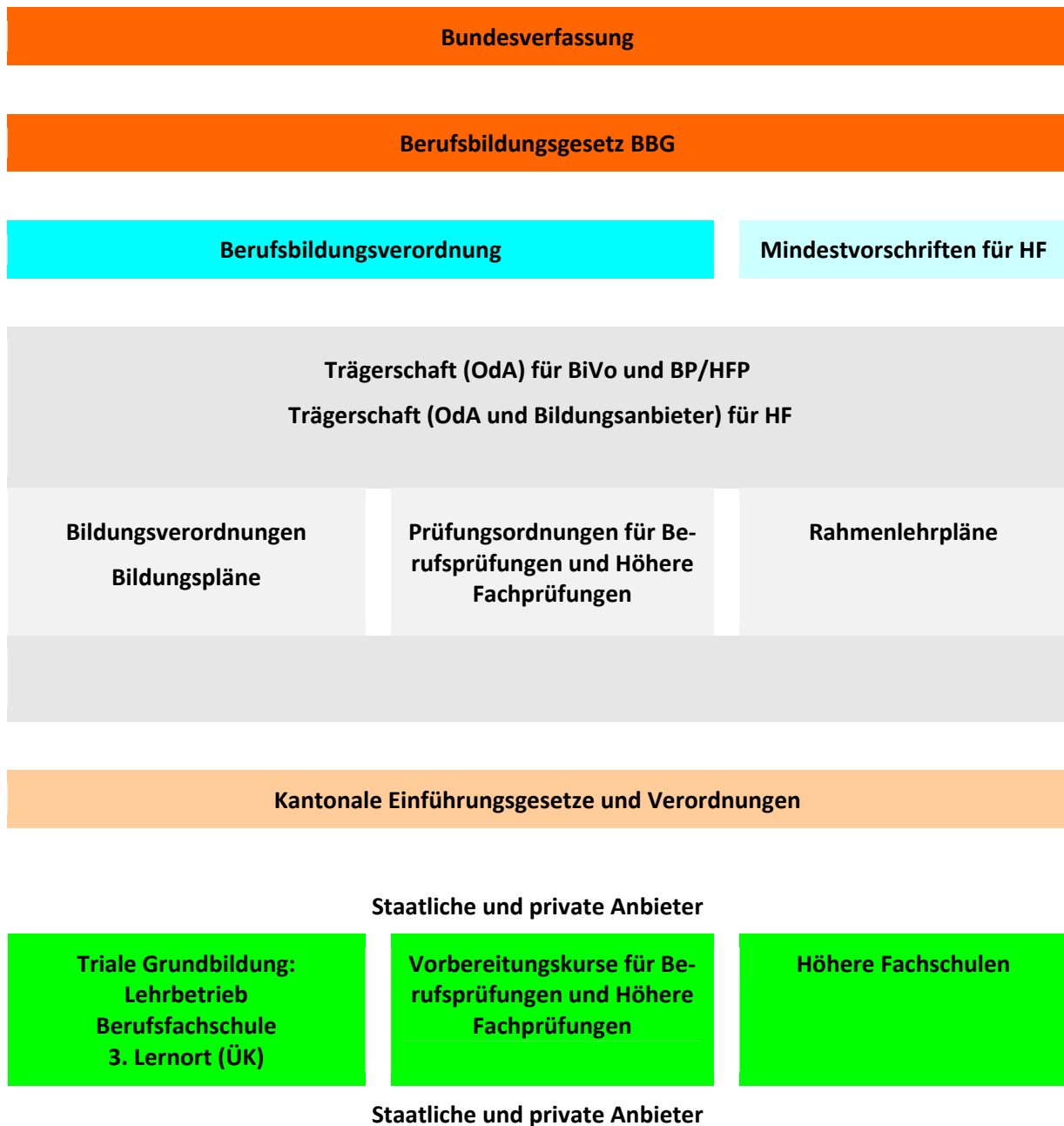


Abbildung 1: Berufsbildungssteuerung (Quelle: Schubiger 2010b: Unveröff. Präsentation)

Rahmenlehrpläne sind die Grundlage für die Entwicklung, die Anerkennung und die Qualitätssicherung von Bildungsgängen an Höheren Fachschulen. Sie werden gemeinsam mit den Bildungsganganbietern und den Organisationen der Arbeitswelt entwickelt. Diese bilden die jeweilige Trägerschaft und reichen ihren Rahmenlehrplan zur Genehmigung beim BBT (SBFI ab 2013) ein.

Die Rahmenlehrpläne orientieren sich mit ihren Arbeitsfeldern und Arbeitsprozessen am Situationsprinzip. Arbeitsfeld und Kontext beschreiben die beruflichen Situationen mit ihren Tätigkeiten, dem Kontext und den Akteuren, mit denen typischerweise zusammengearbeitet wird. Die Arbeitsprozesse ihrerseits decken das **Berufsprofil** vollständig ab (vgl. BBT 2011b).

Mit den Rahmenlehrplänen wird der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung normativ vorgegeben. **Kompetenzen** sollen an der Wirkung in der Berufstätigkeit gemessen werden. Ihre Gesamtheit befähigt die Absolventinnen und Absolventen zu Bewältigung der Arbeitssituationen

---

und ihren Arbeitsprozessen. Das Anforderungsniveau gibt an, auf welchem Grad der Selbstständigkeit, Komplexität, Unvorhersehbarkeit die Kompetenz erreicht werden soll. Alle Rahmenlehrpläne halten fest, dass in den Abschlussqualifikationsverfahren nicht nur Ressourcen geprüft werden dürfen, sondern auch kompetenz- und handlungsorientierte Prüfungsformen zur Anwendung kommen müssen.

Die Vernetzung von Theorie und Praxis in der Höheren Berufsbildung ist von zentraler Bedeutung. Über das Strukturelement „Koordination von schulischen und praktischen Bildungsteilen“ regeln die Rahmenlehrpläne eine systematische **Lernortkooperation** zwischen dem ersten und dem zweiten Lernort in der Höheren Berufsbildung. Ebenso gewinnt der dritte Lernort in der Höheren Berufsbildung über die Einführung laborähnlicher Lernorte zunehmend an Bedeutung: (techn. Labor, Skillslab, Simulationen, Übungsfirmen, fächerübergreifende Realprojekte etc.). Im Ausbau von praxisorientierten, ausserbetrieblichen Lernorten besteht in der Höheren Berufsbildung aber immer noch ein großes Potential.

Mit dieser Neuausrichtung verändern sich die berufspädagogischen Anforderungen an die Qualifikationen von Lehrpersonen in der Höheren Berufsbildung. Diese werden einerseits in der Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der Höheren Fachschule (MiVo-HF)<sup>2</sup> und andererseits im Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche<sup>3</sup> definiert. Im Rahmenlehrplan für Bildungsverantwortliche werden insbesondere die fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen eingefordert.

Lehrkräfte der Höheren Berufsbildung sind mehrheitlich nebenamtlich tätig. Das heisst, sie arbeiten oft hauptberuflich in ihrem Arbeitsfeld, woraus sie auch ihre Expertenerfahrung für den Unterricht mitbringen.

---

<sup>2</sup> Vom 15. März 2005.

<sup>3</sup> Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 1. Februar 2011, insbesondere Seite 42-48.

### 3 Zielpersonen und Funktionen der Berufsfelddidaktik (BFD)

Das Manual unterstützt folgende Akteure in ihrem entsprechenden Handlungsbereich:

<b>Anwenderinnen und Anwender der BFD</b>	<b>Aufgaben und Funktionen der BFD</b>
<i>Vertreter und Vertreterinnen der Teilkonferenzen</i>	Entwicklung und Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen
<i>Lehrgangsverantwortliche an Höheren Fachschulen</i>	Entwicklung von Schullehrplänen durch Umsetzung der Rahmenlehrpläne
<i>Lehrpersonen an Höheren Fachschulen</i>	Umsetzung der Schullehrpläne in konkrete Unterrichtsplanungen
<i>Ausbilder von Lehrpersonen an Höheren Fachschulen</i>	Entwicklung und Gestaltung von berufsfelddidaktischen Ausbildungselementen für angehende Lehrpersonen HF

Die Berufsfelddidaktik richtet sich sowohl an nebenberufliche und hauptberufliche Lehrpersonen als auch an Bildungsexperten auf Makroebene und Schulleitungen auf Mesoebene.

Abbildung 2 zeigt die Akteure und die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung mit ihren zentralen Aufgaben auf den verschiedenen Handlungsebenen. Durch die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene werden die unterschiedlichen Verantwortungs- und Aufgabenbereiche von Berufsbildungsexperten sichtbar (vgl. Dubs 2009, S. 44).



Abbildung 2: Die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung

Mit der Makro-, Meso- und Mikroebene werden die Aufgaben, Tätigkeiten und Funktionen innerhalb der Berufsfelddidaktik geordnet und definiert.

---

Auf *Makroebene* leitet die Berufsfelddidaktik dazu an, normative Grundlagen und didaktische Gestaltungsideen in Rahmenlehrplanvorgaben für die jeweilige Teilkonferenz HF überzuführen. Berufsfeldexperten sind die Vertreter der Teilkonferenzen HF und Träger-OdAs der Rahmenlehrpläne sowie Lehrende und Kursverantwortliche der Institutionen im Bereich der Teilkonferenzen. Sie entwickeln Rahmenlehrpläne für die entsprechende Teilkonferenz HF auf der Grundlage der Berufsfelddidaktik.

Auf der *Mesoebene* wird die Lehrplanentwicklung auf der Grundlage der Vorgaben in den Rahmenlehrplänen jeweils für die spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der entsprechenden Höheren Fachschulen der verschiedenen Teilkonferenzen ausgelöst.

Nebenberufliche und hauptberufliche Lehrpersonen und angehende Lehrpersonen an Höheren Fachschulen entwickeln auf der *Mikroebene*, auf der Basis von Lehrplanentscheidungen, eine berufsfieldorientierte Unterrichtsdidaktik zur Analyse, Planung, Durchführung und Qualitätssicherung von Bildungsveranstaltungen.

Bei der vorliegenden Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung handelt es sich um ein Konzept, das erstens eine Ausgangsdefinition von „Berufsfelddidaktik“ anbietet (vgl. Kap. 4.1). Hierdurch werden ihre Aufgaben und Funktionen sichtbar. Zweitens liefert die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung konkrete Handlungsanweisungen für berufsfelddidaktisches Handeln.



---

## 4 Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung

### 4.1 Konzeption einer Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung

Ausgangs- und Bezugspunkt beruflicher Bildung ist weniger das Fach, sondern vielmehr ein Berufsfeld. Berufsfelddidaktische Entscheidungen sind sowohl auf konkrete berufliche Anforderungen und Bedingungen als auch auf die in der Zielgruppe liegenden Voraussetzungen und Bedingungen auszurichten (vgl. Kuhlmeier/Uhe 1998, S. 115; vgl. Euler/Hahn 2007, S. 129ff.). Dieser ganzheitliche Anspruch einer beruflichen Bildung erfordert im didaktischen Entscheidungsprozess ein disziplinübergreifendes Vorgehen, das zur Aufklärung und Bewältigung beruflicher Lebenssituationen beiträgt (vgl. Euler/Hahn 2007, S. 130).

Mit der Orientierung an Berufsfeldern ergibt sich für die zu entwickelnde Berufsfelddidaktik ein doppelter Handlungsbezug: die Unterrichtspraxis und die berufliche Praxis. Eine Berufsfelddidaktik muss die Unterrichtspraxis und die berufliche Praxis erreichen.

Im Sinne dieses Verständnisses wird die Berufsfelddidaktik wie folgt verstanden:

*Eine Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung wird als Analyse- und Planungshilfe für die Steuerung, Auswahl und Umsetzung beruflicher Bildungsprozesse verstanden.*

*Sie gibt Auskunft über Voraussetzungen, Bedingungen und Perspektiven des Lehrens und Lernens im Kontext beruflicher Bildung, ohne dabei nur auf den einen Lernort Schule zu fokussieren und ohne dabei nur auf die Lehrform Unterricht festgelegt zu sein.*

*Sie hat die Funktion, einen Lebens- und Praxisbezug für das berufliche Lernen herzustellen sowie eine in ganzheitlichen Lernprozessen begründete Kompetenz zu fördern.*

*Sie hat den Anspruch, sich nicht nur auf bestehende Tatbestände und Bedingungen zu beschränken, sondern sich dem Bestehenden gegenüber kritisch zu stellen sowie Alternativen und Weiterentwicklungen aufzuzeigen. Damit wohnt ihr ein emanzipatorisches Moment inne, indem sie auf die Befähigung zur Mitgestaltung von Lebens- und Arbeitswelt angelegt ist.*

*Sie erfüllt diese Anforderungen, indem sie aus einer mehrperspektivischen Sichtweise Fragen generiert, die den Ansprüchen der beruflichen Praxis und den Ansprüchen der schulischen Praxis gleichermassen zu entsprechen versucht.*

*Sie entfaltet ihre Wirksamkeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene und leitet Berufsbildungsverantwortliche an, Bildungsprozesse zu entwickeln.*

*Gleichfalls übernimmt sie eine Vermittlungs- und Brückenfunktion, indem sie zwischen der Sachlogik (Fachlichkeit), der Psychologik (das Lernen) und der Situationslogik (Praxis) verhandelt.*

4.2 **Prozessmodell Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung**

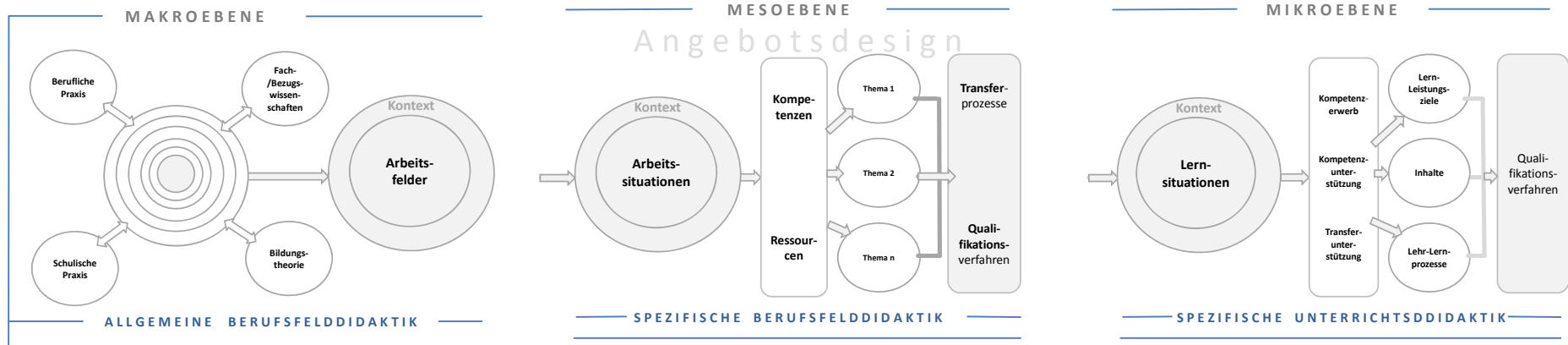


Abbildung 3: Prozessmodell Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung

---

Die Aufgabe der Berufsfelddidaktik besteht darin, Berufsbildungsexperten in der Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierter Berufsbildungsprozesse zu unterstützen.

Auf **Makroebene** erfüllt die Berufsfelddidaktik die Funktion eines „Operators“, indem sie unter Berücksichtigung der vier Kernkomponenten (berufliche und schulische Praxis und ihre wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Ansprüche) Leitfragen generiert. Die Leitfragen sind auf die Identifikation relevanter Arbeitsfelder für die Höhere Berufsbildung ausgerichtet. Auf dieser Ebene können z.B. Rahmenlehrpläne entwickelt und analysiert werden. Dabei gilt es auch, die berufsbildungspolitischen Intentionen des Gesetzgebers schul- und berufsfeldspezifisch aufzunehmen und zu konkretisieren.

Mit den übergreifenden Festlegungen der allgemeinen Berufsfelddidaktik können für die spezifischen Berufsfelder entsprechende Konkretisierungen entwickelt werden. Die spezifische Berufsfelddidaktik steuert diesen Prozess über Leitfragen auf **Mesoebene** (curriculare Ebene). Über die Reflexion und Beantwortung der Leitfragen können Bildungsverantwortliche Bildungsangebote, wie z.B. Schullehrpläne entwickeln. Berufsbildungsverantwortliche treffen Entscheidungen in folgenden Feldern:

- Festlegung und Beschreibung des Angebotsdesigns (Begründungsrahmen und die formalen Anforderungen an den Bildungsgang)
- Beschreibung relevanter Arbeitssituationen, die durch Arbeitsprozesse strukturiert werden.
- Legitimierte Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten (Themen).
- Beschreibung beruflicher Kompetenzen (einschliesslich ihrer Ressourcen), die zur erfolgreichen Bewältigung der beschriebenen Arbeitsprozesse erforderlich sind.
- Beschreibung kompetenzorientierter Transferprozesse.

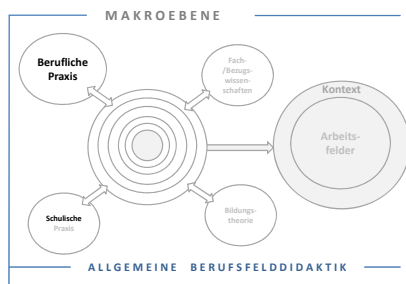
Auf der **Mikroebene** (Unterrichtsebene) steuern Leitfragen die Umsetzung von Lehrplanvorgaben. Lehrpersonen treffen Entscheidungen in folgenden Handlungsfeldern:

- Überführung relevanter Arbeitsprozesse in Lernsituationen und -prozesse. Didaktische Reduktion auf das Elementare (grundlegende Sachverhalte) oder Typische (exemplarische Situationen) ohne den Sinn des Ganzen oder des Einzelnen zu verzerren.
- Beschreibung und Konkretisierung von Kompetenzerwerb (Lernen) und Kompetenzunterstützung (Lehren).
- Analyse von Lern- und Leistungszielen.
- Legitimierte Auswahl und Aufbereitung der Inhalte unter Verwendung curricularer Prinzipien
- Analyse und Planung von Vermittlungshilfen und Interaktionsprozessen, bezogen auf die jeweilige berufspädagogische Situation und den jeweiligen Lernvoraussetzungen.
- Analyse und Konzeption transferunterstützender Angebote
- Beschreibung und Festlegung kompetenzorientierter Qualifikationsverfahren

#### 4.2.1 Kernkomponenten der Berufsfelddidaktik auf Makroebene

Die allgemeine Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung hat ihren Bezugspunkt im Arbeitsfeld, das in einem sozioökonomischen und kulturellen Kontext eingebettet ist.

Aus vier Funktionsfeldern generiert sie Fragen: Berufliche Praxis, Fach-/Bezugswissenschaften, Schulische Praxis und Bildungstheorie, die zu berufspädagogischen Auseinandersetzungen anleiten sollen.

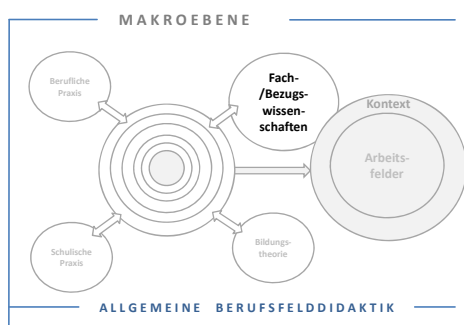


### Berufliche Praxis

Eine Berufsfelddidaktik hat ihren Bezugspunkt im Berufsfeld. Sie generiert Fragen, die zur Erfassung der bestehenden Berufswirklichkeit und ihrer Bewältigung anleiten sollen. Die Situation zum Ausgangspunkt didaktischer Entscheidungen zu machen, entspricht dem **Situationsprinzip**<sup>4</sup>.

Für die Planung von Bildungsangeboten ist die Handlungsfeldanalyse ganz zentral. Ziel ist es, die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der praktischen Berufsausübung möglichst genau zu erfassen (vgl. Mari-

ner/Hämmerle 2010).



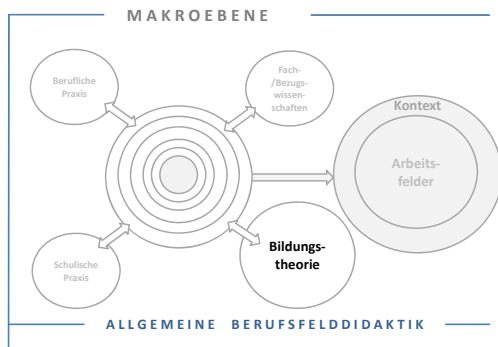
### Fach- und Bezugswissenschaften

Wissenschaftliche Disziplinen leisten einen wichtigen Beitrag, praktische Lebenssituationen erfassbar zu machen. Eine Berufsfelddidaktik greift auf Fachwissenschaften zurück, um sich wissenschaftlich zu fundieren. Fachwissenschaften werden im Hinblick auf die pädagogische Tätigkeit als Bezugswissenschaften, Hintergrundwissenschaften oder Basiswissenschaften bezeichnet (vgl. Bonz 1998, S. 271).

Weil sich der fachwissenschaftliche Hintergrund eines Berufsfeldes oft aus mehreren Fachwissenschaften als Bezugswissenschaften zusammensetzt, wird nicht nur von einer traditionellen Fachdisziplin als Bezugsdisziplin gesprochen. In ihrer Funktion können sie zwar keine direkten Vorgaben für den Unterricht machen, z.B. Lernziele generieren (vgl. Bonz 1998, S. 275). Wohl aber sind Lernziele nur in Verbindung mit fachlichen Inhalten realisierbar.

Eine wesentliche berufsfelddidaktische Aufgabe besteht darin, zu fragen, ob und wie die relevanten Fach- und Bezugswissenschaften Erkenntnisse über die zu bewältigende Lebenssituation liefern (vgl. Euler/Hahn 2007, S. 131).

<sup>4</sup> Situationsprinzip und Wissenschaftsprinzip bilden Leitprinzipien für die Auswahl von Inhalten (vgl. Lipsmeier 2000; Clement 2001; Euler/Hahn 2007; Reetz/Seyd 1995)

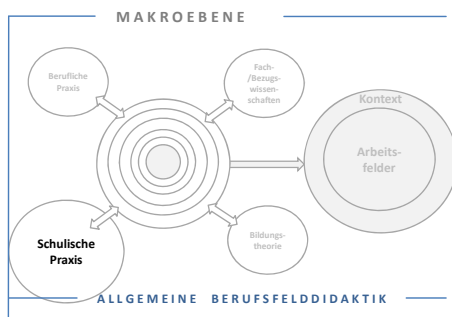


## Bildungstheorie

Unabhängig davon, ob wir unterrichten, diagnostizieren, therapieren, forschen, beraten oder begleiten, immer greifen wir auf Vorstellungen zurück, die wir vom Menschen haben (vgl. Mutzeck 2005, S. 49; Schlee 1988, S. 11f.). Wir haben Annahmen und Sichtweisen, die uns implizit leiten und uns somit keinen voraussetzungsfreien Zugang zum Menschen erlauben. Das zugrundeliegende Menschenbild ist integraler Bestandteil des Bildungsverständnisses.

In der beruflichen Bildung geht es um Kompetenzentwicklung und um berufliche Qualifikationen. Jede einzelne Person durchläuft verschiedenste Ausbildungen. Diese sollen in einem bestimmten Zeitraum zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht und durch Prüfungen bestätigt werden. Soll berufliche Bildung aber nicht nur einen ökonomischen Sinn haben und soll sie nicht nur auf die Erfüllung der inhaltlichen Anforderungen des jeweiligen Handlungsfeldes vorbereiten, dann muss sie auf einen Bildungsbegriff hingeordnet werden (vgl. Badry 1994, S. 64). Daraus folgt, dass berufliche Bildung auch immer ein „Moment der Kritik“ (Reetz 1990) im Sinne der Persönlichkeitsbildung beinhalten muss. Persönlichkeitsbildung wird verstanden als Verschränkung von Bildung und Qualifizierung. Die individuelle Bezugsnorm, d.h. der Rekurs auf die Entfaltung des Individuums bietet den Bildungsverantwortlichen eine normative Orientierung.

Dem **Persönlichkeitsprinzip** entsprechend orientiert sich die Auswahl, Legitimierung und Strukturierung von beruflichen Curricula an den Bedürfnissen der Individuen mit Betonung der Persönlichkeitsentwicklung. So werden neben situativen Anforderungen ebenso die Bedingungen der Studierenden bei der Curriculumentwicklung grundgelegt (Reetz/Seyd 1995, S. 210ff).



## Schulische Praxis

Die schulische Praxis hat sich mit den Konsequenzen curricularer Entscheidungen auf bildungspolitischer, unterrichtsorganisatorischer, methodischer, struktureller, inhaltlicher und lehr-lernpraktischer Ebene gleichzeitig auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der Lehrplangestaltung sind insbesondere folgende Fragen zentral: 1. Sollen die Bildungsinhalte die Grundlage für sachgerechtes und fachlich begründetes Handeln in beruflichen Situationen bilden (Fachsystematik - Wissenschaftsprinzip)? 2. Sollen die Bildungsinhalte einen direkten Bezug zur beruflichen Handlungssituation aufweisen (Handlungssystematik - Situationsprinzip)? 3. Welche Wissens- und Vermittlungsformen werden für den Aufbau von Kompetenzen benötigt: Fachkompetenz oder Handlungskompetenz, Arbeitsprozesswissen oder theoretisches Zusammenhangwissen, Schlüsselqualifikationen oder fundiertes Fachwissen (vgl. Clement 2001, S. 10).

### 4.2.2 Die Entscheidungsfelder der Berufsfelddidaktik Mesoebene

Die spezifische Berufsfelddidaktik setzt auf der Mesoebene an und umfasst fünf Felder, in denen jeweils legitimierte und begründete berufsfelddidaktische Entscheidungen getroffen werden (vgl. Abbildung 4). Auf dieser Ebene werden die auf Makroebene formulierten Ansprüche konkretisiert.

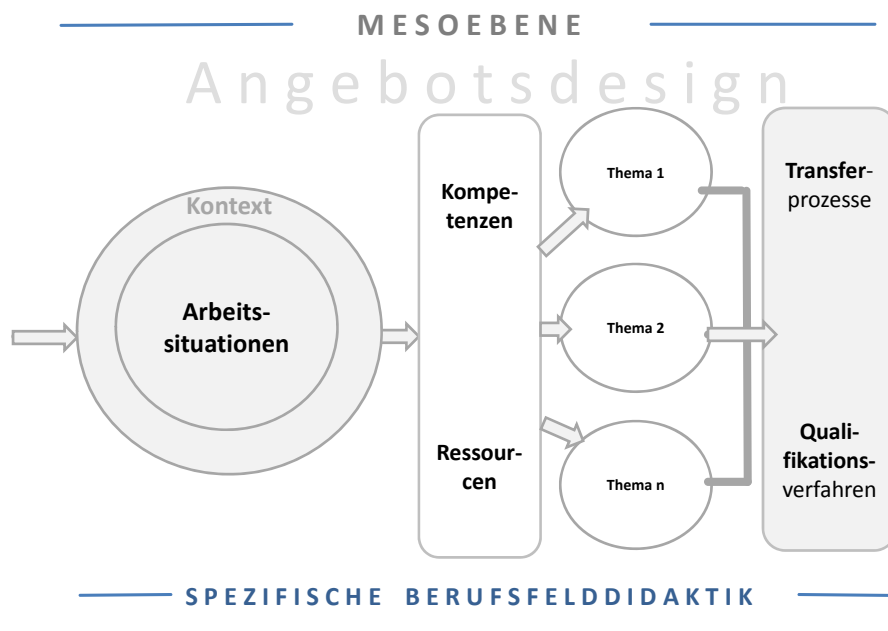


Abbildung 4: Die Entscheidungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mesoebene

### Arbeitssituationen

Das berufliche Handeln des Menschen findet in Arbeitssituationen statt. Situationen können als ‚Orte‘ bezeichnet werden, „an denen menschliche Handlungsfähigkeit eingefordert ist, an denen sie sich äußert, an denen sie sich bewährt oder scheitern kann.“ (Kaiser 1985, S. 35).

Als Arbeitssituationen werden demnach jene Situationen bezeichnet, die typischerweise von Absolventinnen und Absolventen der Höheren Berufsbildung zu bewältigen sind. Arbeitssituationen können zu einer Situationsklasse gruppiert werden, wenn Situationen vergleichsweise ähnliche charakteristische Grundmuster aufweisen resp. deren Bewältigung ähnliche Ressourcen erfordert. Für die Beschreibung der Arbeitssituationen können – je nach Beruf – folgende Strukturmerkmale herangezogen werden: z.B. eindeutige Bezeichnung der Arbeitssituation, die beteiligten Personen, die auszuführenden Tätigkeiten und Normen, also Bestimmungen, die bei der Tätigkeitsverrichtung beachtet werden müssen (vgl. Schubiger 2010c, S. 20). In den Arbeitssituationen werden Arbeitsprozesse abgebildet, denen jeweils Themen zugrunde liegen und Ressourcen und Kompetenzen zugeordnet werden.

### Kompetenzen

Den Arbeitsprozessen werden jeweils berufliche Kompetenzen zugeordnet. Im Verständnis des französischen Arbeitspsychologen Guy Le Boterf (1997) werden Kompetenzen aus Ressourcen (Wissen, Haltungen, Erfahrungen, Fertigkeiten) generiert und in konkreten Situationen (Praxis) unter Beweis gestellt. In diesem Sinne bezeichnet Kompetenz ein Potential, bestimmte Alltags- und Arbeitssituationen mit Hilfe von Ressourcen in der Praxis bewältigen zu können.

### Ressourcen

Für jeden Arbeitsprozess werden die zu seiner Bewältigung erforderlichen Ressourcen aufgeführt. Ressourcen werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen beschrieben.

Als Kenntnisse werden alle wissensbezogenen Elemente bezeichnet, die zur Bewältigung der entsprechenden Arbeitsprozesse wichtig sind. Dazu gehören Theorien, Begriffe, Regeln und Daten.

---

Als Fertigkeiten werden die durch Übung erreichten Routinen bezeichnet, die in Anwendungssituationen schnell abgerufen werden können. Sie umfassen sowohl motorische als auch kognitive Fertigkeiten.

Haltungen bezeichnen Einstellungen, Werte und Normen, die das Handeln in den entsprechenden Arbeitssituationen steuern (vgl. Schubiger 2010c, S. 21).

### **Themen**

Fakten, theoretische Grundlagen Gesetzmässigkeiten, Zusammenhänge werden in Bezug zur Situation angemessen berücksichtigt.

Für die curriculare Arbeit empfiehlt Dubs (2000, S. 23) bei der Konstruktion von Lehrplänen eine Kombination aus disziplinerorientierten und fächerintegrativen Lerngebieten vorzunehmen. Erstere ermöglichen den Aufbau eines Struktur- und Orientierungswissen im Gesamtzusammenhang und letztere begünstigen den Aufbau von in Anwendungskontexten vernetztem Handlungswissen.

### **Transferprozesse – einschliesslich Lernortkooperation**

Eine wichtige Aufgabe der Höheren Berufsbildung besteht darin, Bildungsangebote so zu konzipieren, dass sie den Praxistransfer<sup>5</sup> unterstützen. Aus dem jeweiligen Transferverständnis ergeben sich auf Makro-, Meso- und Mikroebene unterschiedliche Anforderungen an die Berufsbildungsverantwortlichen. Transferprozesse können aus lernpsychologischer und lernorganisatorischer Perspektive reflektiert werden. Lemke definiert Transfer als „psychosozialen Prozess“, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von einer Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfasst, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss (Generalisierung). Zum anderen umfasst er alle Interventionen, vor, während und nach der Bildungsmassnahme, die zur Einübung von Veränderung und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind (vgl. Lemke 1995, S. 7). Transfer umfasst gleichermaßen das Verständnis, Lerngegenstände aus der Praxis für die Praxis fruchtbar zu machen. Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) umschreiben den Transfer als „aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, um aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten.

Transfer beinhaltet aber auch die abgestimmte Koordination von schulischen und praktischen Bildungsbereichen, welche mit einer Lernortkooperation realisiert werden kann. Wie Lernortkooperation verstanden wird, welche Ziele sie verfolgt, inwieweit sie strukturell eingebettet ist und organisatorisch realisiert werden kann, ist vom Lernortkooperationsverständnis abhängig. Landwehr (2002, S. 39) unterscheidet vier Varianten:

**Koexistenz:** Schule und Betrieb funktionieren als in sich geschlossene Systeme nebeneinander mit ihren je eigenen Zielen und Inhalten.

**Koordination:** Die beiden Lernorte existieren auch hier mehrheitlich nebeneinander. Jedoch erfolgt bei dieser Variante eine Abstimmung der verschiedenen Konzepte.

**Kooperation:** Die beiden Lernorte nehmen gegenseitige Absprache mit zeitlicher Koordination der Inhalte vor. Die gemeinsame Weiterentwicklung wird angestrebt.

**Integration:** Die beiden Lernorte verfügen über ein lernortübergreifendes Konzept. Gemeinsame Entwicklung und Verantwortung werden anvisiert.

---

<sup>5</sup> Wie der Kompetenzbegriff, so ist auch der Transferbegriff „*theorielerativ*“. Das bedeutet, dass die inhaltliche Füllung des Begriffes von der zugrunde gelegten Transfertheorie abhängig ist.

## Qualifikationsverfahren

In der beruflichen Bildung werden die Kompetenzen im Rahmen von Qualifikationsverfahren geprüft. Dies setzt voraus, dass die zu erreichenden Qualifikationen den Ansprüchen des beruflichen Handlungsfeldes entsprechen und gemäss den normativen Vorgaben im Rahmenlehrplan konkretisiert und schulspezifisch beschrieben werden.

### 4.2.3 Handlungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene

Auf der Mikroebene werden die auf Mesoebene getroffenen didaktischen Entscheidungen konkretisiert. Das Spezifische der unterrichtlichen Praxis besteht darin, die curricularen Prinzipien aufzunehmen und sie in die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen zu überführen.

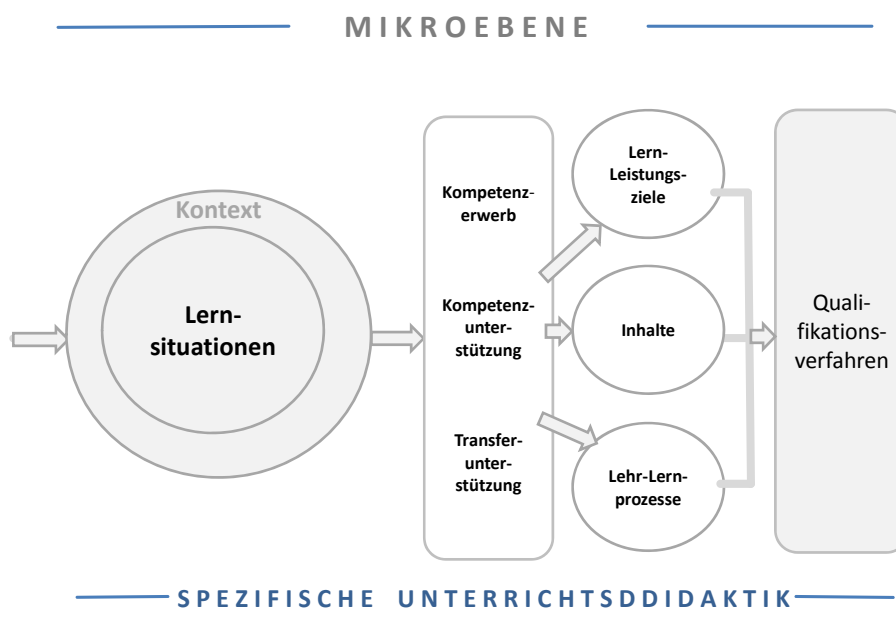


Abbildung 5: Die Handlungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene

### Lernsituationen

Lernsituationen orientieren sich am Berufsbildungsziel und bezeichnen didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Arbeitssituationen. Die Aufgaben auf der Mikroebene bestehen in der konkreten Ausgestaltung der Lernsituation. Dazu gehört beispielsweise die zentrale Frage, was als Ausgangsbasis für die Planung konkreter Lernsituationen gewählt werden soll (z.B. berufliche Schlüsselprobleme).

### Kompetenzerwerb und Kompetenzunterstützung

Kompetenzentwicklung geschieht einerseits über bewusste organisierte Lernprozesse (formales, institutionalisiertes Lernen) und andererseits über eine eher unbewusste Sozialisation (informelles, implizites Lernen). Die individuellen Lebens- und Lerngeschichten der Studierenden sowie die Einflüsse der verschiedenen Lernorte bestimmen die Art und Weise, wie sich die Studierenden mit Bildungsgegenständen auseinandersetzen und wie sie Kompetenzen erwerben.

Kompetenzentwicklung kann über abgestufte Kompetenzanforderungen unterstützt und sichtbar gemacht werden. Das setzt wiederum den Einsatz von sogenannten Kompetenzmodellen voraus, die zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgaben vermitteln sollen (BMBF 2007, S. 71). Um diese Vermittlungsfunktion übernehmen zu können, müssen sie zwei Ansprüchen genügen: Zum einen müssen sie das Gefüge der zu bewältigenden beruflichen Anforderungen beschreiben. Das er-



---

folgt, indem die angestrebten Lernergebnisse als Kompetenzen ausgewiesen werden („Komponentenmodell“). Zum anderen müssen wissenschaftlich fundierte Kompetenzstufen entwickelt werden, anhand derer die Lernentwicklungen und Lernergebnisse der Studierenden differenziert erfasst werden können („Stufenmodell“) (BMBF 2007, S. 74). Kompetenzstufen als zentrale Elemente von Kompetenzmodellen beschreiben somit den Weg vom Wissen zum Handeln und Können. Für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen bedeutet dies, den Aufbau des Wissens bzw. das Verhältnis von Wissen und Können zu klären.

### **Transferunterstützung**

Transferprozesse müssen so früh wie möglich, bereits zu Beginn des Lernprozesses, einsetzen. Hierzu sind Massnahmen erforderlich, die den Aufbau transferwirksamen Wissens unterstützen. Dazu zählen beispielsweise: Einbezug der Praxis, handlungsorientierte Unterrichtsformen, intelligente Übungsmöglichkeiten und transferorientierte Lernaufgaben.

### **Lern- und Leistungsziele**

Die Lern- und Leistungsziele müssen mit den Bildungszielen und Kompetenzen stimmig sein. Lern- und Leistungsziele umschreiben ganz konkret den zu erzielenden Lernerfolg, der in Bezug auf den einzelnen Studierenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen Situationen beurteilt wird. Die Zielbeschreibungen werden aus subjektiver Sicht formuliert und beinhalten eine Inhalt-, Verhaltens- und Situationskomponente. Auf dieser Grundlage werden Inhaltsentscheidungen getroffen. Dabei ist stets darauf zu achten, dass sich die Zielbeschreibungen nicht primär an der berufs- und beschäftigungsorientierten Verwertbarkeit und damit ausschliesslich an arbeitsmarktpolitischen Zielvorstellungen orientieren, sondern dass sie gleichsam das Persönlichkeitsprinzip mit aufnehmen.

### **Inhalte**

Berufliche Bildung beabsichtigt berufliche Kompetenzen anzubahnen und berufliche Situationen zum Ausgangspunkt von Lehr-Lernprozessen zu machen. Hieraus ergeben sich hohe Anforderungen an die Auswahl und Legitimation von berufsbezogenen Inhalten. Mit Hilfe des Wissenschafts- und Situationsprinzip können Inhalte legitimiert und begründet ausgewählt werden. Die Leit- und Bildungsziele bilden hierbei den normativen Bezugsrahmen, weil mit ihnen der Frage nach dem Bildungsgehalt eines Themas nachgegangen resp. geklärt werden kann, ob ein Thema als ein Bildungsinhalt ausgewählt werden kann oder nicht.

### **Lehr-Lern-Prozesse**

Mit der Lehr- und Lernprozessgestaltung werden Organisations- Interaktions- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, einschliesslich begründeter, aufeinander aufbauender Lernsequenzen, Methoden und Medien, bezeichnet.

Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass dieser den Blick sowohl auf die zu vermittelnden Theorie der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin als auch auf die Handlungsanforderungen des Berufes lenkt (Schelten 2004, S. 179f.). Theorien können einerseits für die Lösung von praktischen Problemen oder als Grundlage für sachgerechtes und fachlich begründetes Handeln in beruflichen Situationen herangezogen werden (deduktiv). Theorien können aber auch aus der Bearbeitung praktischer Probleme entwickelt werden (induktiv).

Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung werden Lehr-Lernprozesse gefordert, die handlungsorientierte Prinzipien in sich aufnehmen und auf Entwicklung einer beruflichen Kompetenz ausgerichtet sind. Beim handlungsorientierten Lernen werden die Lehr-Lernprozesse so gestaltet, dass sie am Prinzip des Handelns in konkreten beruflichen Situationen (Situationsprinzip) ansetzen und so den Erwerb von Kompetenzen fördern (Dubs 2000, S. 16). Somit nimmt das Prinzip der Handlungsorientierung gleichsam das Situations- und Persönlichkeitsprinzip in sich auf. Lernprozesse handlungsorientiert ausrichten, meint ein „Lernen für das Handeln“ und ein „Lernen durch Handeln“ zu ermöglichen (KMK 2007, S. 12). Hierdurch lassen sich kompetenzorientierte Bildungsprozesse anre-

gen. Ein handlungsorientierter Unterricht ist nach Schelten (2004; 2010) durch folgende Bestimmungsgrößen gekennzeichnet:

- Komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiet (vs. isolierte Tätigkeiten)
- Handlungssystematisches Vorgehen (vs. Systematik der Fachdisziplin)
- Integrierter Fachunterrichtsraum (Skillslabs, Labor)
- Kooperatives und kommunikatives Lernen (Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit)
- Integrative, offene Leistungsfeststellung
- Beratende Lehrerrolle
- Selbststeuerung und Freiheitsgrade
- Innere Differenzierung (Lerntempi, Kompetenzniveau)

### **Qualifikationsverfahren**

Kompetenzorientierte Lehr-Lernprozesse bedürfen veränderter Prüfungsformen. Entsprechend sind auch die Prüfungen kompetenzorientiert anzulegen. Kompetenzen sind aber nie direkt beobachtbar, sondern nur indirekt über kriteriengestützte Beobachtungen von Handlungen erschliessbar. Qualifikationsverfahren setzen daher sowohl bei den Ressourcen als auch bei den Kompetenzen und Performanzen an. Qualifikation wird demzufolge als externe Prüfung und Legitimation von erworbenen Ressourcen, Kompetenzen und Performanzen verstanden. Unter Performanz wird die aktuelle Leistung einer Person verstanden. Sie kann direkt ermittelt oder beobachtet werden (vgl. Schubiger 2013).

## 5 Die generischen Leitfragen

Die generischen Leitfragen werden auf Makro-, Meso- und Mikroebene angesiedelt und in tabellarischer Form aufgelistet (vgl. Tabellen 1 bis 3).

Auf der Vertikalen sind die Aufgaben-, Entscheidungs- und Handlungsfelder – der jeweiligen Ebene entsprechend – aufgelistet. Auf der Horizontalen werden diesen Feldern die Handlungsschritte Analyse, Gestaltung und Qualitätssicherung zugeordnet.

Der Handlungsschritt Analyse leitet über Fragen zur Analyse und Erhebung fundierter Daten zum Berufsfeld, seinen zukünftigen Entwicklungen und innewohnenden Potenzialen an.

Der Handlungsschritt Gestaltung beinhaltet Planung und Durchführung und schlägt Strategien vor, um zu Analyseresultaten zu gelangen.

Der Handlungsschritt Qualitätssicherung ermöglicht eine leitfragengestützte Überprüfung der Konsistenz und Kohärenz der Bildungskonzepte von theoretischen und praktischen Bildungsanteilen.

### 5.1 Allgemeine berufsfelddidaktische Leitfragen auf Makroebene

Basierend auf den im Kapitel 7 beschriebenen Kernkomponenten der Berufsfelddidaktik und dem Leitfaden Rahmenlehrpläne der Höheren Fachschule (BBT, 2011b) werden auf Makroebene Aufgabenfelder (MA1 bis MA8) und Leitfragen abgeleitet (vgl. Abbildung 6 und Tabelle 1).

- MA1** Normative Vorgaben
- MA2** Berufsprofil
- MA3** Arbeitsfeld/Kontext
- MA4** Qualifikationsanforderungen
- MA5** Kompetenzprofil
- MA6** Fach-/Bezugswissenschaften
- MA7** Lernortkooperation
- MA8** Qualifikationsverfahren

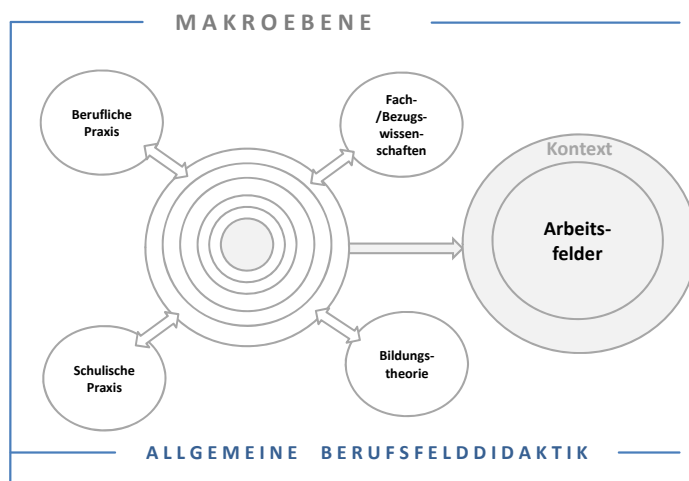


Abbildung 6: Die Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Makroebene

## Makroebene

<div style="text-align: center;"><b>Handlungs-</b> <b>schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Aufga-</b> <b>benfeld</b></div>	<b>Makroanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>MA1</b> <b>Normative Vorgaben</b>	<p>Für welchen Bildungsgang soll ein Berufsprofil entwickelt werden? Welche Vorgaben bilden die normativen Grundlagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Gesetze bilden die Grundlage?</li> <li>• Welche Mindestanforderungen müssen erfüllt werden?</li> <li>• Auf welche europäischen und nationalen Programme und Standards muss rekuriert werden?</li> </ul> <p>Worauf soll Bezug genommen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf die Tätigkeiten in einem Beruf</li> <li>• auf ein Berufsfeld</li> <li>• auf einen Bildungsgang als allgemeine Größe (z.B. Technik)</li> </ul>	<p>Bildungsverantwortliche analysieren und identifizieren die für den jeweiligen Bildungsgang prototypischen Arbeitsfelder mit ihren gegenwärtigen und potentiellen beruflichen Anforderungen (Berufsfeldanalyse). Auf dieser Grundlage und unter Berücksichtigung normativer Grundlagen entwickeln sie ein Berufsprofil und ein Anforderungsprofil und überführen die Erkenntnisse in einen Rahmenlehrplan.</p>	<p>Werden die für die Einleitung und Durchführung des Anerkennungsverfahrens RLP Verantwortlichen benannt?</p> <p>Werden die Zeitabstände für die Revisionen des RLP angegeben?</p> <p>Werden die für die Überwachung Verantwortlichen benannt?</p>
<b>MA2<sup>6</sup></b> <b>Berufsprofil und Berufsbildungsziel</b>	<p>Was ist der Berufsbildungsauftrag? (Bildungsverständnis, Menschenbild, Mandat)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Worauf gehen die Anfänge des Berufes zurück?</li> <li>• Welche historischen Momente schufen die ersten Grundlagen und Bedingungen für die Entstehung des Berufes (z.B. Zeitalter der Aufklärung, Industrialisierung, Demokratisierung)</li> <li>• Was sind (ursprüngliche) Ziele und Aufgaben des Berufsfeldes?</li> <li>• Welchen humanen, gesellschaftlich-politischen, ökologischen, ökonomischen Beitrag sollen Berufsangehörige leisten?</li> </ul> <p>Welche Ausrichtung soll der Bildungsgang haben (generalistisch oder professionsorientiert)? Welche Anschluss- und Weiterbildungsmöglichkeiten bietet der Bildungsgang (z.B. Spezialisierungen)?</p>	<p>Bildungsverantwortliche führen Berufsfeldanalysen (demografisch, institutionell, personell) in Bezug zur aktuellen Ist-Situation (Gegenwartsbezug) und zur potentiellen Entwicklung einer Situation (Zukunftsbezug) durch. Hierzu setzen sie geeignete Verfahren und Forschungsmethoden ein (z.B. DACUM, Expec™).</p>	<p>Deckt sich das Berufsprofil mit dem aktuellen und potentiellen Bedarf der Arbeitswelt?</p>

<sup>6</sup> Die Fragen innerhalb dieses Aufgabenfeldes sind vornehmlich entnommen aus: BBT (2006/2011): Leitfaden Rahmenlehrpläne der Höheren Fachschulen.

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: left;">Aufgabenfeld</div>	Makroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MA3<sup>7</sup></b>  <b>Arbeitsfeld und Kontext</b>	<p>„Welche Berufe oder beruflichen Tätigkeiten können sinnvoll unter didaktischen Aspekten als Einheit betrachtet werden (Gautschi 2011) ?“          Welche Aufgaben und Tätigkeiten kennzeichnen das Arbeitsfeld mit seinem Kontext und seiner Entwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was wird produziert resp. welche Dienstleistungen werden erbracht?</li> <li>• Für wen wird produziert resp. eine Dienstleistung erbracht?</li> <li>• Was tun Absolventinnen und Absolventen heute in diesem Arbeitsfeld?</li> <li>• Welche Arbeitsmaterialien/Medien werden für die Erfüllung dieser Tätigkeiten benötigt?</li> <li>• Welche Entwicklungsperspektiven sind für die Absolventinnen/Absolventen absehbar?</li> <li>• Mit wem arbeiten die HF Absolventinnen und Absolventen typischerweise zusammen? Wie lässt sich das professionelle Umfeld beschreiben?</li> <li>• Wie kann das ökologische, kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeld beschrieben werden?</li> <li>• In welchem Verhältnis stehen die HF Absolventinnen und Absolventen zu den Beteiligten?</li> <li>• Welche Akteure sind an den Arbeitsprozessen beteiligt?</li> </ul> <p>z.B. weitere Berufsgruppen/Professionen, Bildungsteilnehmende, Kunden, Patienten Bewohner, Klienten, usw.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aufgaben und Funktionen erfüllen die Akteure?</li> <li>• Welche Arbeitsprozesse bilden das Arbeitsfeld angemessen ab?</li> </ul>	Bildungsverantwortliche leiten aus den Ergebnissen der Berufsfeldanalyse den Bildungs- und Handlungsbedarf ab.	<p>Wird das Berufsbild klar umschrieben?</p> <p>Berücksichtigt die Beschreibung des Berufsbildes gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen und Anforderungen?</p> <p>Wird das Berufsfeld in den sozioökonomischen und kulturellen Kontext eingebettet?</p> <p>Wird das Berufsbildungsziel auf einem relativ hohem Abstraktionsniveau definiert?</p>

<sup>7</sup> Die Fragen innerhalb dieses Aufgabenfeldes sind vornehmlich entnommen aus: BBT (2006/2011): Leitfaden Rahmenlehrpläne der Höheren Fachschulen.

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: left;">Aufga- benfeld</div>	Makroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MA4<sup>8</sup></b>  <b>Qualifikations- anforderungen</b>	<p>Worin liegen die beruflichen Anforderungen und Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft?</p> <p>Welche Kompetenzbereiche und Kompetenzen werden für die erfolgreiche Bewältigung der beschriebenen Arbeitssituationen resp. -prozesse erforderlich?</p> <p>Wie werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche gewichtet bzw. priorisiert (z.B. Lern- und Kommunikationskompetenzen und Management- und Führungskompetenzen)?</p> <p>Welche Bildungsbereiche sollen in welchen zeitlichen Anteilen definiert werden (z.B. grundlegende, allgemeine Kompetenzen; branchenspezifische Kompetenzen; fachspezifische und führungsspezifische Kompetenzen)?</p> <p>Welchen Grad an Selbständigkeit und Verantwortung sollen Absolventinnen und Absolventen erreichen (Anforderungsniveau an die Qualifikation einer Person) (EQR)?</p>	<p>Gegenwarts- und Zukunftsbeurteilung der Arbeitssituation prüfen und bestimmen.</p> <p>Unterschiedliche Kompetenzbereiche für den Bildungsgang definieren. Prüfen und festlegen, welche Kompetenzen für die Bewältigung der Arbeitssituation erforderlich und welche erwerbbar sind?</p> <p>Zeitgefäße festlegen.</p>	<p>Werden die Arbeitssituationen durch Arbeitsprozesse konkretisiert und strukturiert?</p> <p>Werden den Arbeitsprozessen jeweils die beruflichen Kompetenzen zugeordnet, die eine erfolgreiche Bearbeitung der beschriebenen Arbeitsprozesse ermöglichen?</p>

<sup>8</sup> Die Fragen innerhalb dieses Aufgabenfeldes sind vornehmlich entnommen aus: BBT (2006/2011): Leitfaden Rahmenlehrpläne der höheren Fachschulen.

<div style="text-align: center;"><b>Handlungs- schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Aufga- benfeld</b></div>	<b>Makroanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>MA5<sup>9</sup></b>  <b>Kompetenzprofil</b>	<p>Welche grundlegenden und allgemeinen Kompetenzen sollen in dem jeweiligen Arbeitsfeld erworben werden?</p> <p>Welche spezifischen (branchen-, führungsspezifisch) Kompetenzen sollen für welche Situationen und Prozesse entwickelt werden?</p> <p>Über welche Kompetenzen sollen die Absolventinnen/Absolventen verfügen, um komplexe Arbeitssituation zu bewältigen?</p> <p>Wie hoch wird die Dynamik der Veränderung in der Situation eingeschätzt und welche Kompetenzen werden für den Umgang mit ihr benötigt?</p> <p>Wie hoch wird der Anteil der Intransparenz und der Grad der Unvorhersehbarkeit weiterer Entwicklungen in der Situation eingeschätzt und welche Kompetenzen werden für den Umgang mit diesen erforderlich?</p> <p>Werden die Absolventinnen/Absolventen Verantwortung für Teil- oder Gesamtprozesse übernehmen?</p> <p>Wie hoch wird der Grad der Selbständigkeit innerhalb der Prozesse im Hinblick Entscheidung, Ausführung und Problemlösung sein.</p> <p>Wie hoch wird das Innovationspotential eingeschätzt?</p>	<p>Bildungsverantwortliche führen Kompetenzanalysen durch und definieren die zu erwerbenden Kompetenzen.</p>	<p>Sind Bildungsauftrag und Kompetenzen konsistent formuliert?</p> <p>Werden die angestrebten Qualifikationen innerhalb eines Berufsfeldes als Abschlüsse der berufsbildenden, nichthochschulischen Tertiärstufe klar positioniert?</p>

<sup>9</sup> Die Fragen innerhalb dieses Aufgabenfeldes sind vornehmlich entnommen aus: BBT (2006/2011): Leitfaden Rahmenlehrpläne der höheren Fachschulen.

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: left;">Aufgabenfeld</div>	Makroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MA6</b> <b>Korrespondierende Fach-/ Bezugswissenschaften</b>	Auf welche Wissenschaften/Disziplinen ist die Teilkonferenz angewiesen, um berufliche Lebenssituationen beschreiben, erklären und um Vorhersagen machen zu können und Handlungen auszuführen und zu reflektieren?	Bildungsverantwortliche legen die für die entsprechende Teilkonferenz relevanten Fach- und Bezugswissenschaften fest.  Beispiele: Teilkonferenz Technik, Fachrichtung Gebäudetechnik: Physik, Chemie, Mathematik (RLP Technik 2011, 8.4.2).	Ist die Kohärenz von Bildungsauftrag und Wissenschaft gewährleistet?
	Welche Fachtermini finden im jeweiligen beruflichen Handlungsfeld Anwendung?  In welchem Bedeutungshorizont stehen die berufsspezifischen Begrifflichkeiten?	Die Frage erörtern, in welchem Bedeutungshorizont die innerhalb der Teilkonferenzen resp. Fachrichtungen verwendeten Fachtermini stehen. Hinzuziehung und/oder Entwicklung von konsistenten Theorien als Referenzrahmen.	
<b>MA7</b> <b>Lernortkooperation</b>	Welche qualitativen und quantitativen Mindestanforderungen müssen im Hinblick auf Lernortkooperation erfüllt werden?	Mindestanforderungen an eine Lernortkooperation definieren:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Form der Kooperation (z.B. Koordination, Kooperation, Integration).</li> </ul> Lehr-Lernformen unter Berücksichtigung der Studiengangsform (Vollzeitstudium/berufsbegleitendes Studium).	Ist das Zusammenwirken der Lernorte i.S.d. Entwicklung der angestrebten Kompetenzen optimal vorgeschrieben? Begünstigen die Rahmenbedingungen eine systematische Lernortkooperation?
	Wie können Bildungsanbieter fehlende Lernortkooperationen kompensieren?	Auswahl und Implementierung von transferförderlichen Bildungsangeboten (z.B. Einrichtung von Laboren in Technik und Wirtschaft).	
<b>MA8</b> <b>Qualifikationsverfahren</b>	Welche Qualifikationen sollen am Ende der Ausbildung erreicht werden? Welche prüfungsrelevanten rechtlichen Regelungen müssen festgelegt werden?  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Form, Zeitpunkt der Leistungsbewertung</li> <li>• Bedingungen der Zulassung zur Prüfung</li> <li>• Ausgestaltung der Prüfungsteile</li> </ul> Beurteilungsverfahren	Prüfungsmodalitäten festlegen, die mit dem System Höhere Fachschule vereinbar sind.	Ist das Qualifikationsverfahren auf die Bildungsziele sowie deren Anforderungsniveau abgestimmt?

Tabelle 1: Leitfragen auf Makroebene



## 5.2 Spezifische berufsfelddidaktische Leitfragen auf Mesoebene

Auf Mesoebene (curriculare Ebene) werden Konkretisierungen vorgenommen, wodurch die übergreifenden berufsfelddidaktischen Erkenntnisse spezifiziert werden.

Die spezifische Berufsfelddidaktik steuert diesen Prozess über Leitfragen, um die Entwicklung eines Lehrplanes basierend auf der Analyse, Einschätzung und Umsetzung von Rahmenlehrplänen in Gang zu setzen. Der Lehrplan ist ein zentrales Steuerungsinstrument. Die Entwicklung und Darlegung von Lehrplaneinheiten vollzieht sich in spezifischen Entscheidungsfeldern.

Berufsbildungsverantwortliche treffen Entscheidungen in folgenden Feldern:

- ME1** Festlegung des Angebotsdesigns
- ME2** Beschreibung relevanter Arbeitssituationen, die durch Arbeitsprozesse strukturiert werden
- ME3** Beschreibung beruflicher Kompetenzen (einschliesslich ihrer Ressourcen), die zur erfolgreichen Bewältigung der beschriebenen Arbeitsprozesse erforderlich sind
- ME4** Legitimierte Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten (Themen)
- ME5** Beschreibung kompetenzorientierter Transferprozesse
- ME6** Festlegung von Qualifikationsverfahren

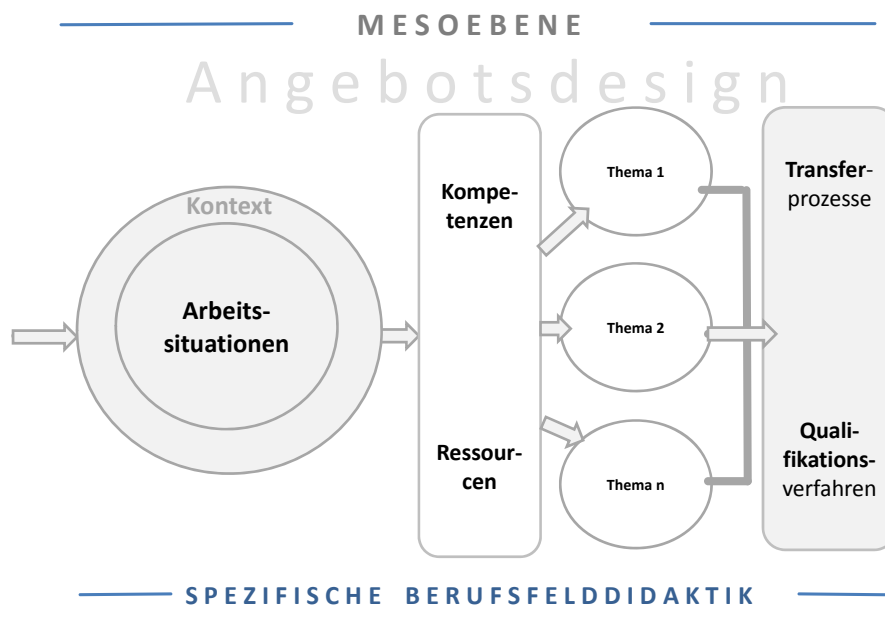


Abbildung 7: Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Mesoebene

## Mesoebene

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: center;">Entschei- dungsfeld</div>	Mesoanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>ME1</b> <b>Angebotsdesign</b>	In welches Bildungsverständnis werden die Bildungsangebote eingebettet?	Begründungsrahmen verfassen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufsbildungsverständnis</li> <li>• Kompetenzverständnis</li> <li>• Transferverständnis</li> <li>• Lernverständnis</li> </ul>	Es liegt ein schriftliches Angebotsdesign vor. Es beinhaltet einen berufsfelddidaktischen Begründungsrahmen und die formalen Anforderungen an den jeweiligen Bildungsgang.
	Wie lange und in welcher Form soll die Ausbildung insgesamt dauern? Aus welchen Bildungsteilen soll der Bildungsgang bestehen?	Ausbildungsdauer und -form des Bildungsganges festlegen (Vollzeit/berufsbegleitend). Festlegung und Gewichtung geeigneter Lerngefäße: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsenzunterricht</li> <li>• Selbständiges Lernen</li> <li>• Angeleitetes Selbststudium</li> <li>• Lernkontrollen und Qualifikationsverfahren (Teilprüfungen, Abschlussprüfungen)</li> <li>• Praxisbezogene Arbeiten</li> </ul>	
	Welche Bildungsangebote sollen in welchen Bildungsteilen in welchem zeitlichen Umfang ausgewiesen werden?	Verteilung der Lernstunden auf die Lerngefäße. Zeitliche Anteile und Abfolge innerhalb des Bildungsganges definieren.	
	Welche Bildungsangebote können ihrer Bedeutung nach in einem bestimmten Grundlagenfach und welche ihrer Relevanz nach in einer bestimmten Handlungssituation ausgewählt werden?	Auswahl und Beurteilung von Strukturierungsformen: (a) Kontinuierliche, fächergebundene Anordnung der Bildungsangebote (Fachorientierung), (b) Diskontinuierliche, konzentrische Anordnung von Bildungsangeboten (Fachübergreifend: Modul, Lernfeld, Kasuistik).	
	In welcher Reihenfolge/Beziehung stehen die Bildungsangebote zueinander innerhalb der Gesamtbildung?	Entscheiden, welche Inhalte vorausgesetzt (Zugangsvoraussetzungen) und angeschlossen werden (Anschlussmöglichkeiten).	
	Wie werden die Ausbildungsinhalte sequenziert? Wie werden die Inhalte auf die Semester/Kurstage aufgeteilt? Wie oft und wann sollen die Präsenztage stattfinden? Wie können die Präferenzen der Studierenden berücksichtigt werden?	Bedeutung/Gewichtung der einzelnen Bildungsangebote erfassen (quantitativ/qualitativ).	
	Wie erfolgt die Koordination der Bildungsteile?	Die Bildungsteile sind Bestandteile der Gesamtbildung und sinnvoll miteinander zu koordinieren.	
	In welcher Weise sollen die Bildungsangebote dokumentiert und dargelegt werden?	Darlegungseinheiten definieren und Layout bestimmen.	

<div style="text-align: center;">Handlungsschritt</div> <div style="text-align: center;">Entscheidungsfeld</div>	Mesoanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>ME2</b> <b>Arbeitssituation</b> <b>einschliesslich</b> <b>Arbeitsprozesse</b>	<p>Welche im Rahmenlehrplan (RLP) beschriebenen Arbeitssituationen und –prozesse sind für den Bildungsgang relevant (für den der Lehrplan entwickelt werden soll)?</p> <p>Welche im RLP beschriebenen Arbeitssituationen und Arbeitsprozesse können unverändert übernommen werden?</p> <p>Entsprechen die Arbeitssituationen den regionalen Bedürfnissen?</p> <p>Welche relevanten Arbeitssituationen sind im RLP nicht aufgelistet?</p> <p>Welche Arbeitssituationen bedürfen einer Veränderung?</p> <p>Welche Arbeitssituationen und Arbeitsprozesse sollten neu beschrieben werden?</p>	<p>Die Relevanz einer Arbeitssituation resp. eines Arbeitsprozesses wird vor dem Hintergrund des Berufsbildungsauftrages beurteilt.</p> <p>Konkretisierung von Arbeitssituationen resp. -prozesse unter Berücksichtigung folgender Situationsmerkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akteure (Wer?)</li> <li>• Aufgaben und Tätigkeiten (Was?)</li> <li>• Umfeld und Bedingungen (Wo?)</li> <li>• Interaktion (Mit wem?)</li> <li>• Verantwortungsbereiche (Wofür?)</li> <li>• Ressourcen/Medien/Materialien (Womit?)</li> </ul>	<p>Repräsentieren die Arbeitssituationen und –prozesse die reale Berufswelt, für die ausgebildet werden soll?</p> <p>Spiegeln sich im Lehrplan die relevanten Arbeitssituationen und -prozesse wider?</p>

<div style="text-align: center;">Handlungsschritt</div> <div style="text-align: center;">Entscheidungsfeld</div>	Mesoanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>ME3</b> <b>Ressourcen und</b> <b>Kompetenzen</b>	<p>Welche Kompetenzen sind für die Bewältigung der Arbeitssituation erforderlich, welche erwerbbar? Welche im Rahmenlehrplan beschriebenen Kompetenzen können unverändert übernommen werden?</p> <p>Welche Kompetenzbeschreibungen bedürfen der Anpassung resp. Veränderung oder Erweiterung oder Ergänzung?</p>	<p>Kompetenzen beschreiben, definieren und konkretisieren unter Berücksichtigung folgender Kompetenzmerkmale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situationsbezug</li> <li>• Bei Grundlagenfächern: Bezug zu einem anderen Fach</li> <li>• Bezug zum Verhalten</li> <li>• Bezug zum Wissen</li> </ul>	<p>Leisten die Kompetenzen einen Beitrag zur Erfüllung des Berufsbildungszieles?</p>
	<p>In welchen Lerngefäßen/Bildungsteilen können welche Kompetenzen entwickelt werden?</p>	<p>Bildungsteile und ihre Gewichtung innerhalb der einzelnen Lerngefäße festlegen. Z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsenzunterricht</li> <li>• Selbständiges Lernen</li> <li>• Angeleitetes Selbststudium</li> <li>• E-Learning</li> <li>• Projektlernen</li> <li>• Lernkontrollen und Qualifikationsverfahren (Teilprüfungen, Abschlussprüfungen)</li> <li>• Selbständig lernzielgesteuerte Tätigkeit am Arbeitsplatz</li> <li>• Begleitete lernzielgesteuerte praktische Tätigkeit</li> </ul>	<p>Ist die Kohärenz der Bildungsteile gewährleistet? Ermöglichen sie den Erwerb und die Vertiefung beruflicher Kompetenzen?</p>
	<p>Welche Kompetenzen können in eine konkret, beobachtbare und messbare Form überführt werden (z.B. in Form von Leistungszielen oder Lernergebnissen oder Fertigkeiten)?</p>	<p>Ein eindeutiger Gegenstand, ein Thema, auf das sich das Ziel bezieht, wird benannt.</p> <p>Ein beobachtbares Endverhalten resp. sichtbares Verhalten, das die Studierenden am Ende der Bildung in diesem Zusammenhang zeigen sollen, wird mit einem Verb beschrieben (nicht beobachtbar sind: wissen/kennen).</p> <p>Hilfsmittel, die den Studierenden in der Handlungssituation oder an der Prüfung zur Verfügung stehen, werden benannt.</p> <p>Beurteilungsmassstäbe werden gesetzt (quantitativ oder qualitativ Beschreibung einer guten Leistung).</p>	

<div style="text-align: center;"><b>Handlungs- schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Entschei- dungsfeld</b></div>	<b>Mesoanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>ME4 Themen</b>	Welche im Rahmenlehrplan be- schriebenen Themen können über- nommen werden?	Legitimierte Auswahl von Lern- inhalten unter Hinzuziehung von Wissenschafts- und Situa- tionsprinzip.	Sind die Themen an eine kompetenzorientierten be- ruflichen Bildung konsistent ausgerichtet?
	Welche Lerninhalte werden in Be- zug auf die Erfüllung beruflicher Anforderungen gegenwärtig und zukünftig benötigt? Welche Bedeutung haben diese Inhalte für die Bewältigung berufli- cher Situationen? Welche Bedeutung haben die Inhal- te für die Bedürfnisse und Interes- sen der Studierenden? Welche Inhalte ermöglichen ein Lernen in vollständigen Handlun- gen?	Auswahl und Beurteilung von Lerninhalten in Bezug auf. Sequenzierung der Inhalte.	

Handlungsschritt Entscheidungsfeld	Mesoanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>ME5</b> <b>Transfer</b> <b>einschliesslich</b> <b>Lernortkooperation</b>	Welche Bildungsbereiche/Koordinationsinstrumente stehen zur Verfügung?	Bildungsbereiche und ihre zeitlichen Anteile in Bezug auf die gesetzlich geforderten Lernstunden definieren. Z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Ausbildung</li> <li>• Simulator</li> <li>• Werkstatt</li> <li>• Atelier</li> <li>• Labor</li> <li>• Skillslab</li> </ul>	Die Koordination der Lernorte ist im Lehrplan geregelt. Die Bildungskonzepte der jeweiligen Lernorte sind kohärent. Das Konzept erfüllt die gesetzlich vorgeschriebenen Mindestanforderungen.
	Welche Anforderungen und Verantwortung sollen schulische und praktische Bildungsteile erfüllen/tragen?	Die Verantwortungsbereiche der einzelnen Bildungsbereiche klar deklarieren. Personelle und strukturelle Anforderungen klar definieren, z.B. Anforderungen an den Betrieb: Anforderungen an die Fachkräfte, die die Studierenden begleiten; Anforderungen an reale Projekte, Anforderungen an die Begleitung der Studierenden etc.	
	Welche Aufgaben übernehmen welche Bildungsbereiche?	Aufgabenteilung zwischen den Bildungsbereichen, die sich auch aus den institutionellen Bedingungen ergeben, ausloten. Konzepte für die Lernortkooperation entwickeln und transferförderliche Massnahmen darlegen: z.B. Angeleitetes Selbststudium, Kollegiale Praxisberatung, Tandemarbeit, Fallstudienarbeit, Projektarbeit, Simulationen, Übungen etc.	
	Werden unterschiedliche Anspruchsniveaus der Transferaufgaben berücksichtigt?	Anspruchsniveau von Transferaufgaben (vgl. Schubiger i.Vorb.): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Komplexität: einfach – komplex</li> <li>• Vorhersehbarkeit: berechenbar – unberechenbar</li> <li>• Zusammenarbeit: Einzelarbeit – Teamarbeit</li> <li>• Verantwortlichkeit: Vorgabe – eigenverantwortlich</li> </ul>	

Handlungsschritt Entscheidungsfeld	Mesoanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
ME6 Qualifikationsverfahren	Welche der im Rahmenplan dargestellten Kompetenzen müssen geprüft werden?	Die zu prüfenden Kompetenzen curricular fixieren.	Korrespondenz mit den normativen Vorgaben? Sind die Qualifikationsverfahren auf die Bildungsziele sowie deren
	Welche Rahmenplanvorgaben müssen zwingend curricular aufgenommen werden und welche erlauben eine schulspezifische Konkretisierung resp. eigenständige Regelung?	Prüfungsmodalitäten festlegen im Hinblick auf: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalt, Form, Zeitpunkt der Leistungsbewertung</li> <li>• Zulassungsbedingungen zur Prüfung</li> <li>• Ausgestaltung der Prüfungsteile</li> <li>• Beurteilungsverfahren</li> <li>• Bestehensregelung</li> <li>• Konsequenzen bei Nichterfüllung der geforderten Leistungen</li> <li>• Rechtsschutz und Rekursverfahren</li> </ul> Dokumente, die das Qualifikationsverfahren regeln, entwickeln, z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotionsordnung</li> <li>• Prüfungsreglement</li> <li>• Diplomexamen</li> </ul>	Anforderungsniveaus abgestimmt?

Tabelle 2: Leitfragen auf Mesoebene

### 5.3 Spezifische berufsfeldorientierte Unterrichtsdidaktik auf Mikroebene

Die spezifische berufsfeldorientierte Unterrichtsdidaktik entwirft Leitfragen, die zur Konkretisierung von Lehrplanvorgaben anregen. Berufliche Anforderungssituationen werden im Lichte eines gemeinsamen Bildungsauftrages (von Schule und Betrieb) in Lehr-Lernsituationen überführt.

Vor dem Hintergrund unterschiedlich qualifizierter Lehrpersonen im Neben- und Hauptamt bedarf die Einführung und Anwendung der BFD-Standards auf Mikroebene der didaktischen Koordinationsleistung auf Leitungsebene. Es müssen Möglichkeiten ausgelotet werden, die die Verantwortlichkeiten zur Gestaltung von Bildungsprozessen regeln.

Auf Mikroebene dient die spezifische berufsfeldorientierte Unterrichtsdidaktik als Analyse- und Planungsinstrument zur

- MI1** Transformation relevanter Arbeitsprozesse in Lernsituationen und -prozesse. Didaktische Reduktion auf das Elementare (grundlegende Sachverhalte) oder Typische (exemplarische Situationen) ohne den Sinn des Ganzen oder des Einzelnen zu verzerren
- MI2** Beschreibung und Konkretisierung von Kompetenzerwerb (Lernen) und Kompetenzunterstützung (Lehren)
- MI3** Analyse und Konzeption transferunterstützender Angebote
- MI4** Analyse und Formulierung von Lern- und Leistungszielen
- MI5** Legitimierte Auswahl und Aufbereitung der Inhalte unter Verwendung der berufsspezifischen Terminologie
- MI6** Analyse und Planung von Vermittlungshilfen und Interaktionsprozessen, bezogen auf die jeweilige berufspädagogische Situation und den jeweiligen Lernvoraussetzungen
- MI7** Beschreibung und Festlegung und Ausgestaltung kompetenzorientierter Qualifikationsverfahren

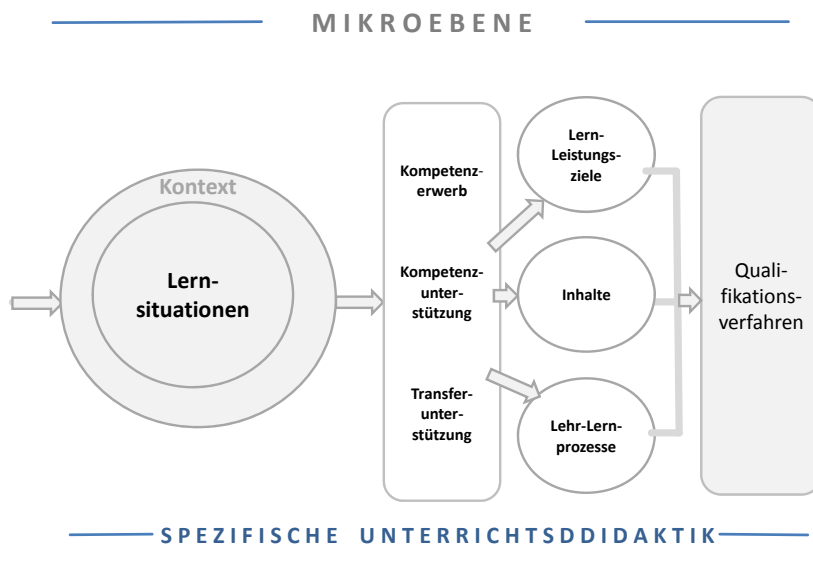


Abbildung 8: Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene





<div style="text-align: center;"><b>Handlungs-</b> <b>schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Ent-</b> <b>scheidungs-</b> <b>feld</b></div>	<b>Mikroanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>MI2</b> <b>Kompetenzerwerb und</b> <b>Kompetenzentwicklung</b>	Welche Aussagen macht der Lehrplan in Bezug auf die zu erreichenden Kompetenzen vor dem Hintergrund der ausgewählten Arbeitssituation resp. des Fachinhaltes?	Kompetenzen für die Bewältigung der Arbeitssituation beschreiben.	Sind die Kompetenzen mit dem Berufsbildungsziel stimmig?  Sind die Lernziele konkret und beobachtbar formuliert?
	Welche personellen, zeitlichen, räumlichen Voraussetzungen sind für den Erwerb der Kompetenz förderlich? Über welche Lernvoraussetzungen (z.B. Vorerfahrungen, Vorwissen, Wollen, Können) verfügen die Studierenden? Über welche Lehrvoraussetzungen verfügen die Lehrpersonen?	Bedingungsanalyse vornehmen.	
	Wie können im Unterricht die Kompetenzen stufenweise entwickelt werden? Welche Modelle kommen in Frage?	Anwendung von Kompetenzmodellen, -stufen.	
	An welchen Lernorten sollen sich die Kompetenzen entwickeln (in Referenz zum Lehrplan)?	Kompetenz lernortspezifisch entwickeln.	
	Wie soll der Lernerfolg im Hinblick auf die Lernziele überprüft werden?	Kompetenzorientierte Lernerfolgskontrollen festlegen.	

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: center;">Hand- lungsfeld</div>	Mikroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MI3</b> <b>Transferunterstützung</b>	Welche Aussagen macht der Lehrplan in Bezug auf den Transfer?	Lehrplanvorgaben in Bezug auf den Transfer im Hinblick auf die eigene didaktische Planung präzisieren.	Sind die Lernprozesse auf Transfer ausgerichtet? Sind die Aufgaben problemhaltig und realistisch? Sind die Aufgaben auf andere Situationen übertragbar?
	Welche beruflichen Anforderungen lassen sich in praxisnahe und kompetenzorientierte Transferaufgaben überführen? Welche Lerninhalte können als komplexe, problemhaltige und authentische Aufgaben konzipiert, erteilt und kontrolliert werden? Welche Lerninhalte/Aufgaben eignen sich, Situationen zu simulieren resp. unter authentischen Bedingungen praktisch zu erproben?	Lernmöglichkeiten von Bildungsbereichen und Arbeitsmaterialien ausloten. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Ausbildung</li> <li>• Simulator</li> <li>• Werkstatt</li> <li>• Atelier</li> <li>• Labor</li> <li>• Skillslab</li> </ul>	
	Mit welchen Transferinstrumenten können die Ziele erreicht werden?	Begründete Auswahl an Transferinstrumenten. z.B. Skillslab, Fallstudie, Projekt, Problem based Learning, Berufsbezogene Erkundungsprojekte, Lernwerkstatt, social support etc.	
	Welche Instrumente können zur Reflexion und Beurteilung von Lern- und Transferprozessen eingesetzt werden?	Begründete Entscheidung über Reflexions-, Beurteilungs- und Feedbackinstrumente. Z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernjournal</li> <li>• Portfolio</li> <li>• Etc.</li> </ul>	
	Welches Anspruchsniveau sollen die Transferaufgaben erfüllen (Komplexität, Unvorhersehbarkeit, Verantwortlichkeit, Zusammenarbeit)?	Anspruchsniveau in Abhängigkeit von persönlichen Lernvoraussetzungen und betrieblichen Anforderungen definieren.	

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: center;">Hand- lungsfeld</div>	Mikroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MI4</b> <b>Lern- und</b> <b>Leistungsziele</b>	Welche Aussagen macht der Lehrplan in Bezug auf die Lernziele?	Lernziele auf der Grundlage von ausgewählten Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen formulieren.	Erfüllen die Ziele des Unterrichtes die im Lehrplan definierten Angaben bezüglich des Berufsprofils und der zu erreichenden Kompetenzen? Werden die Lernvoraussetzungen im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele ausreichend berücksichtigt?
	Welche Kompetenzen können/sollen in Leistungsziele oder Lernergebnissen oder Fertigkeiten konkret, beobachtbar und messbar beschrieben werden?	Ziele haben einen Bezug zur Arbeitssituation oder zu einem anderen Fach. Ziele so konkret formulieren, dass erkennbar wird, welches Verhalten für die Ausübung der berufstypischen Tätigkeit notwendig wird. Ziele so konkret formulieren, dass deutlich wird, welches Wissen für ein erfolgreiches Bewältigen der Arbeitssituation notwendig wird. Ziele so formulieren, dass sie dem Anforderungsniveau der im Lehrplan definierten Kompetenzen entsprechen.	
	An welchen Lernorten sollen welche Lernziele erreicht werden?	Lernorte zur Zielerreichung definieren.	
	Welche Lernziele können wie schrittweise erreicht werden (Grad der Selbständigkeit, Anspruchsniveau, Komplexität)?	Lernschritte und zeitlichen Rahmen festlegen. Beispiele: Vom Einfachen zum Schweren – vom Bekannten zum Neuen und umgekehrt – vom Konkreten zum Abstrakten und umgekehrt – vom Einzelnen zum Komplexen und umgekehrt.	
	Welche Lernziele ermöglichen eine Unterstützung des Lehr-Lernprozesses?	Lernziele z.B. im Sinne der Ermöglichungsdidaktik vor dem Hintergrund eines gemässigt-konstruktivistischen Lernverständnisses formulieren.	

<div style="text-align: center;"><b>Handlungs-</b> <b>schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Entschei-</b> <b>dungsfeld</b></div>	<b>Mikroanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>MI5</b> <b>Inhalte</b>	<p>Welche Aussagen macht der Lehrplan in Bezug auf die Inhalte?</p>	<p>Inhalte nach aktuellem Wissensstand entsprechend der Lehrplanvorgaben und des Ausbildungszieles auswählen und mit den Taxonomiestufen kennzeichnen.</p>	<p>Spiegeln sich die Inhalte im Lehrplan wider? Inhaltsauswahl und Kompetenzformulierungen auf Kohärenz überprüfen: Z.B. worum geht es bei der Situationsauswahl (vgl. Euler 2007):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• um die unreflektierte Nachahmung der bestehenden Praxis (Tradierung des Bestehenden),</li> <li>• um die kritische Reflexion der vorfindlichen Praxis,</li> <li>• oder um die Weiterentwicklung und Gestaltung der bestehenden Praxis?</li> </ul>
	<p>Welche Fakten, theoretische Grundlagen Gesetzmässigkeiten, Zusammenhänge und Begriffe werden in Bezug zur Erfüllung beruflicher Anforderungen gegenwärtig und zukünftig benötigt (Wissenschaftsprinzip)? Welche Bedeutung hat der jeweilige Inhalt für die Bewältigung beruflicher Situationen (Situationsprinzip)? Welche Bedeutung haben die Inhalte für die Bedürfnisse, Motive und Interessen der Studierenden (Persönlichkeitsprinzip)? Wie erfolgt der Umgang mit dem Spannungsfeld von Allgemeingültigkeit und Situationsspezifität?</p>	<p>Didaktische Reflexion der Inhaltsauswahl in Bezug auf Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip.</p>	
	<p>Sind die vermittelten Inhalte aktuell und praxisrelevant? Haben die Praxisbeispiele exemplarische Funktion? Sind die eingesetzten Praxisbeispiele praxisrelevant? Entsprechen die Komplexität und der Schwierigkeitsgrad der vermittelten Inhalte dem Anforderungsniveau der Praxis. Sind die Inhalte an die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden angepasst (z. B. Vorwissen, Anspruchsniveau, Aufgabenschwierigkeiten, Sprache, Anwendungsbeispiele)?</p>	<p>Inhalte wählen, mit deren Hilfe beruflicher Aufgaben gelöst und Theorien erarbeitet werden können. Komplexe, problemhaltige und authentische berufliche Aufgaben formulieren. Inhalte wählen, die ein Lernen in vollständigen Handlungen ermöglichen (IPERKA).</p>	<p>Tragen die Lerninhalte zur Kompetenzentwicklung bei?</p>
	<p>Welche Generalisierungen resp. grundlegende Orientierung über berufsrelevante Wissensbestände bieten die ausgewählten Inhalte?</p>	<p>Bezug zu anderen Fächern bilden resp. einen Bezug zur Arbeitssituation schaffen.</p>	
	<p>Werden die eingesetzten Lernstunden den Mindestanforderungen und den Vorgaben des Lehrplans gerecht?</p>	<p>Bildungsanteile mit Lernstunden versehen.</p>	

<div style="text-align: center;"><b>Handlungs-</b> <b>schritt</b></div> <div style="text-align: center;"><b>Hand-</b> <b>lungsfeld</b></div>	<b>Mikroanalyse</b>	<b>Gestaltung</b>	<b>Qualitätssicherung</b>
<b>MI6</b> <b>Lehr-Lernprozesse</b>	Welche Aussagen macht der Lehrplan in Bezug auf die Lernprozesse?	Lehrplan in Bezug auf Aussagen zur Lernprozessgestaltung untersuchen.	Sind die Methoden so ausgewählt, dass sie zur Zielerreichung führen? Können die Methoden die Arbeitsrealität widerspiegeln? Können die Methoden den Arbeitsplatz mit Lernmöglichkeiten anreichern (z.B. Projekt, Lerninseln)? Können die Methoden den Lernplatz mit Arbeitsmöglichkeiten anreichern (Fallstudie, Leittextmethode)? Knüpfen die Methoden an das Erfahrungswissen der Studierenden an?
	Welche Lehr-/Lernarrangements ermöglichen ein Lernen anhand authentischer Probleme und authentischer Situationen? Welche Lehr-/Lernarrangements, vermögen dieselben Inhalte in mehreren verschiedenen Kontexten zu lernen und das Gelernte auf andere Problemstellungen zu übertragen? Werden die Methoden und Medien entsprechend der zu entwickelnden beruflichen Kompetenzen zweckmässig ausgewählt und zielführend eingesetzt? Werden problemorientierte und kooperative Methoden im Unterricht angemessen berücksichtigt? Passen die fachspezifischen und themenspezifischen Materialien und Medien zu den zu entwickelnden Kompetenzen?	Aufgaben- und arbeitsplatzbezogene Ausbildungsmethoden wählen, die an das Erfahrungswissen anknüpfen und den Lerntransfer begünstigen.	
	Unterstützen die eingesetzten Materialien und Medien die berufliche Praxis?	Entscheiden, mit Hilfe welcher realen Arbeitsmittel und Arbeitsformen Arbeitssituationen und -prozesse realisiert, simuliert oder abgebildet werden können.	
	Welche räumlichen, zeitlichen, personellen Rahmenbedingungen wirken sich günstig resp. ungünstig auf das Lernen aus?	Analyse und Einschätzung der Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengrösse, Zeitgefässe, Raumgestaltung, Raumgrösse etc.).	

<div style="text-align: center;">Handlungs- schritt</div> <div style="text-align: center;">Hand- lungsfeld</div>	Mikroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MI7</b> <b>Qualifikationsverfahren</b>	Entsprechen die vorgesehenen Qualifikationsverfahren den Vorgaben des Lehrplans? Ist die Auswahl der Prüfungsmethoden geeignet, um die Kompetenzen und Bildungsziele zu überprüfen?	Festlegen, welche Bereiche/Facetten der beruflichen Kompetenzen mit welchen Prüfungsformen bewertet werden sollen.	Werden die normativen Vorgaben hinsichtlich des Qualifikationsverfahrens eingehalten? (BBG, MiVo, RLP)? Erfüllen die Qualifikationsverfahren die Gütekriterien der Objektivität, Validität, Reliabilität, Fairness und Ökonomie?
	Umfasst das Qualifikationsverfahren Prozessprüfungen, d.h. Prüfungen, die nicht nur einen Stoff, eine Fertigkeit oder ein Wissen prüfen, sondern die Arbeitsweise, das Vorgehen, die Kooperation, das Suchverhalten, die Strukturierungsfähigkeit? Sind die Aufgaben oder Teilaufgaben auf Grund der Komplexität der Aufgabenstellung eingestuft (taxiert)? Ist ein geeigneter Mix im Sinne der Aktualität und Praxisrelevanz sichergestellt? Welche Formen der Bewertung sollen angewendet werden (Noten, Wortbewertungen)? Werden mehrere Kriterien eingesetzt, um Leistungsbeurteilungen zu differenzieren?	Mindestanforderungen erfüllen: Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> <li>• stimmig mit den curricularen Zielen</li> <li>• ermöglichen eine Einschätzung der Leistung und des Lernerfolgs</li> <li>• sie sind auf die Überprüfung von Kompetenzen ausgerichtet</li> <li>• auf ein Handlungsziel ausgerichtet</li> <li>• subjektbezogen</li> <li>• Handlungsstruktur</li> <li>• Gegenstandsbezug</li> <li>• selbständig</li> <li>• soziale Eingebundenheit</li> <li>• regelgeleitet</li> <li>• Selbstreflexion</li> </ul> Festlegen, in welcher Form die Studierenden über die Prüfungen informiert werden (Informationsveranstaltung, schriftlich) sollen.	
	Welche Anforderungen an Prüfungsverfahren und -instrumente müssen erfüllt werden? Welche Bezugsnormen sollen Masstab der Beurteilung werden?	Bezugsnormen für Leistungsbewertungen festlegen (sozial, sachlich-kriteriumsorientiert, individuell). Methoden und Instrumente für Beurteilungssituationen festlegen (Kriterien, Rolle, formativ oder summativ).	

Handlungsfeld Handlungsschritt	Mikroanalyse	Gestaltung	Qualitätssicherung
<b>MI7</b> <b>Qualifikationsverfahren</b>	<p>Welche Kriterien gelten bei der Konstruktion von Prüfungsverfahren?</p> <p>Auf welche Lerngegenstände/Inhalte soll sich das Qualifikationsverfahren beziehen?</p> <p>Welches Ergebnis wird vom Studierenden erwartet?</p> <p>Was ist das mit der Aufgabenstellung verbundene Gesamtziel?</p> <p>Welches Teilverhalten ist zur Erreichung des Gesamtzieles erforderlich?</p> <p>In welchem Leistungsbereich soll das Qualifikationsverfahren durchgeführt werden?</p> <p>Welche Informationen liegen vor für die Aufgabenkonstruktion und Aufgabenanalyse?</p> <p>Werden die erforderlichen Verfahren beherrscht?</p> <p>Wie erfolgt die Rückmeldung von Prüfungsleistungen an die Studierenden?</p>	<p>Kriterien für die Konstruktion von Prüfungsverfahren formulieren.</p>	
	<p>Wie können Fehler für den Lernfortschritt produktiv genutzt werden?</p>	<p>Fehlerkultur implementieren.</p>	

**Tabelle 3: Leitfragen auf Mikroebene**



---

## 6 Verzeichnisse

### 6.1 Glossar

#### Arbeitssituationen

Die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung folgt dem Primat der Situation. Ausgangspunkt für berufsfelddidaktische Entscheidungen bilden konkrete berufliche Anforderungen und Bedingungen, mit denen Studierende konfrontiert werden sowie deren Persönlichkeits- und Lebenssituationen.

Die Beschreibung von Arbeitssituationen beinhaltet:

- Akteur (wer?)
- Konkrete Tätigkeiten (macht was?)
- Umfeld (wo?)
- Umgang mit Ressourcen (womit?)
- Interaktion (mit wem?)
- Verantwortungsbereich (wofür?)

#### Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung (ausführlicher siehe hierzu Seite 9ff.)

Die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung soll zur Aufklärung und Bewältigung beruflicher Lebenssituationen beitragen.

Sie vermittelt zwischen den Ansprüchen beruflicher Praxis und ihrer Bezugswissenschaften, der schulischen Praxis und ihren bildungstheoretischen und berufspädagogischen Ansprüchen gleichermaßen.

Sie bietet eine Orientierungs- und Reflexionshilfe für die Steuerung, Auswahl und Umsetzung beruflicher Bildungsprozesse auf allen Handlungsebenen.

#### Informelles Lernen

Zu den Kompetenzentwicklungsprozessen gehören auch informell erworbene Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit erworben werden und nicht unmittelbar in Lernprozessen lehrbar oder vermittelbar sind.

#### Kompetenzmodelle / Kompetenzstufen

Kompetenzstufen bilden die zentralen Elemente von Kompetenzmodellen. Sie beschreiben den Weg vom Wissen zum Können.

Beispiel (in Anlehnung an Dreyfus & Dreyfus):

Novize	Orientierungs- und Überblickswissen
Fortgeschrittener Anfänger	Praxiswissen
Kompetente Personen	Zusammenhangswissen
Könnner	Detail- und Funktionswissen
Experte	Fachliches Vertiefungswissen

Kompetenz in der Höheren Berufsbildung

Kompetenz bezeichnet ein Potential, bestimmte Alltags- und Arbeitssituationen mit Hilfe von Ressourcen in der Praxis bewältigen zu können (Le Boterf).

Kompetenzbeschreibungen beinhalten...:

- a. einen Bezug zur Arbeitssituation,
- b. ein Aktionsverb, das eine konkrete Tätigkeit beschreibt,
- c. das Wissen, das für die Ausführung der Tätigkeit benötigt wird.

Makroebene

Mesoebene

Mikroebene

Mit dieser Unterscheidung werden Handlungsebenen der Höheren Berufsbildung eingeführt. Hierdurch sollen die unterschiedlichen Verantwortungs- und Aufgabenbereiche von Bildungsverantwortlichen geordnet und definiert werden.

Outcomeorientierung

Outcomeorientierung bedeutet, berufliche Bildung an Lernergebnissen zu orientieren. Das setzt die transparente Darlegung der Lernergebnisse voraus. Lernergebnisse machen eine Aussage darüber, was ein Lernender/eine Lernende nach abgeschlossenem Lernprozess wissen und können sollte.

Performanz

Das sichtbare kompetente Handeln wird als Performanz verstanden.

Performanz ist die Anwendung der Kompetenz.

Persönlichkeitsprinzip

Beim Persönlichkeitsprinzip sind die individuellen Bedingungen und Bedürfnisse der Lernenden in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung vordergründig. Dieses Prinzip stellt aber kein eigenständiges Leitprinzip für die Auswahl beruflicher Bildungsinhalte dar.

Ressourcen

Kompetenzen umfassen Ressourcen wie Wissen, Fertigkeiten Erfahrungen und Haltungen. Sie bilden die Grundlage für den Kompetenzerwerb. Die kompetente Bewältigung beruflicher Situations-

---

	<p>onen setzt die Aneignung, Mobilisierung sowie den situationsgerechten, kombinierten und korrekten Einsatz der Ressourcen voraus.</p>
Situationsprinzip	<p>Ein Leitprinzip für die Auswahl von Bildungsinhalten.</p> <p>Beim Situationsprinzip werden Bildungsinhalte aus der Beschreibung und Analyse relevanter Handlungssituationen generiert.</p>
Transfer	<p>Die Phase des Transfers zielt auf eine dauerhafte Verfügbarkeit neuer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in anderen Fächern und der Praxis. Das Neue muss in Prozessen des Anwendens, des Übens und des Übertragens auf andere Situationen dauerhaft gesichert werden. (Vgl. Schubiger 2013, S. 5).</p>
Transformation	<p>Transformation wird in einem didaktischen Sinne als „Überführung“ verstanden. Es geht bspw. um die Überführung von Arbeitssituationen in Lernsituationen. Dies geschieht über didaktische Leitfragen.</p>
Wissenschaftsprinzip	<p>Ein Leitprinzip für die Auswahl von Bildungsinhalten.</p> <p>Beim Wissenschaftsprinzip werden Bildungsinhalte und Themen aus der wissenschaftlichen Systematik abgeleitet. Rahmenlehrpläne und Schullehrpläne orientieren sich an der Sachlogik der jeweiligen Disziplin.</p>

## 6.2 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Berufsbildungssteuerung (Quelle: Schubiger 2010b: Unveröff. Präsentation) .....	5
Abbildung 2: Die Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung .....	7
Abbildung 3: Prozessmodell Berufsfelddidaktik der Höheren Berufsbildung.....	10
Abbildung 4: Die Entscheidungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mesoebene .....	14
Abbildung 5: Die Handlungsfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene .....	16
Abbildung 6: Die Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Makroebene.....	19
Abbildung 7: Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Mesoebene .....	25
Abbildung 8: Aufgabenfelder der Berufsfelddidaktik auf Mikroebene.....	32

## 6.3 **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Leitfragen auf Makroebene .....	24
Tabelle 2: Leitfragen auf Mesoebene.....	31
Tabelle 3: Leitfragen auf Mikroebene .....	40

---

## 6.4 Literaturverzeichnis

- Badry, E. (1994): Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In: Dies/Buchka/Knapp (Hrsg.): Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. 2. überarb. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 29-86.
- Bonz, B. (1998): Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Ders./Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. S. 268-287.
- SR 412.10 Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand 1. Januar 2013) (Verfügbar: [http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412\\_10.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html); Zugriff 08.01.2013).
- SR 412.101 Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003 (Stand 1. Januar 2013)(Verfügbar: [http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412\\_101.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101.html); Zugriff 08.01.2013).
- SR 412.101.61 Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen vom 11. März 2005 (Stand 1. Januar 2013) (Verfügbar: [http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412\\_101\\_61.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_101_61.html); Zugriff 08.01.2013).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2011a): Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche. Bern (Verfügbar: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; Zugriff 08.01.2013).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2011b): Leitfaden Rahmenlehrpläne der höheren Fachschulen. Bern (Verfügbar: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; Zugriff 08.01.2013).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1990): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. (Verfügbar: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) ;Zugriff 12.07.2012;].
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2011): Bildungsabschlüsse 2010. Sekundarstufe II und Tertiärstufe. Neuchâtel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. (Verfügbar: <http://www.bmbf.de/press/3230.php>; Zugriff: 16.02.2012).
- Clement, U. (2001): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. Karlsruhe. (Verfügbar: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010021732016/1/ClementHabil.pdf>; Zugriff: 18.06.2012).
- Dormann, F. (2006). Rechtsgrundlagen für die Praxis der Berufsbildung. Luzern: DBK.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S. E. (1986). Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press. (Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- 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. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15 – 32.
- Dubs, R. (2005): Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Bern: H.E.P.

- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Studierenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D.; Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. aktual. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ertl-Schmuck, R.; Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Gautschi, P. (2011): Fachdidaktik im berufskundlichen Studiengang an der PH Zürich. Stand: 5. Dezember 2011. Verfügbar über: [http://www.zhsf-edu.ch/webautor-data/302/Fachdidaktik\\_BK.pdf](http://www.zhsf-edu.ch/webautor-data/302/Fachdidaktik_BK.pdf) [Zugriff: 16.02.2012; 09:35]
- Groebe, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (Fassung von September 2007). Verfügbar über: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf) [Zugriff: 09.01.2013]
- Kuhlmeier, Werner; Uhe, Ernst (1998): Fachdidaktik Bau- Holz- und Gestaltungstechnik. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. S. 103 – 132.
- Landwehr, N. (2002): Der dritte Lernort. In: Goetze, W. et al.: Der dritte Lernort. Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung. Bern: H.E.P.
- Le Boterf, G. (1997). De la competence à la navigation professionnelle. Paris: Les Editions d' Organisation.
- Lemke, S.G. (1995): Transfermanagement. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lipsmeier, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier A.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 66.
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mariner, M.; Hämmerle, P. (2010): Grundlage für die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung. Mit der Berufsfeldanalyse den Bildungsbedarf erheben. In: Netzwerk 1/10. S. 21-25. (Verfügbar: <http://www.ectaveo.ch/page105.htm>; Zugriff: 21.02.2012)
- Mutzeck, W. (2005): Von der Absicht zum Handeln – Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. S. 79 – 97.
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Ders., Reitmann, T. (Hrsg.) Schlüsselqualifikationen. Dokumentationen des Symposiums in Hamburg ‚Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?‘. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 16 – 35.

---

Reetz, L.; Seyd, W. (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 203 – 219.

Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. 3. vollst. neu bearb. Aufl., Wiesbaden / Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schelten, A. (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4. überarb. u. aktualisierte Aufl., Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schlee, J. (1988): Ausgangspunkte des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Menschenbildannahme: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N. et al.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag, S. 11 – 17.

Schubiger, A. (2002). Pädagogische Qualitätsentwicklung an einer Höheren Fachschule. Hagen: Fernuniversität Hagen. Unveröffentlichte Magisterarbeit.

Schubiger, A. (2010a). Methodenkompetenzentwicklung von Lehrenden und Studierenden. Ein Weg vom Wissen zum kompetenten Handeln. Saarbrücken: SVH.

Schubiger, A. (2010b): Unveröff. Präsentation. Zentrum für berufliche Weiterbildung. St. Gallen.

Schubiger, A. (2010c): Teilmodul 1.9: Berufsfelddidaktik der beruflichen Grundbildung und Höheren Berufsbildung. Zentrum für berufliche Weiterbildung.

Schubiger, A. (2013): Lehren und Lernen. Bern: Hep Verlag.