

Glossar zum Lernfeld - Konzept

vorge stellt von
Norbert Wiese

Vorge stellt für das Studienseminar
für Berufliche Schulen
in Wiesbaden

Version: 29-12-2002

Glossar

Einleitung

Das Glossar soll die wesentlichen Begriffe im und um das Lernfeldkonzept umfassen und dabei als „Mininachschlagewerk“ Hilfe und Unterstützung bei der täglichen Arbeit in Seminar **und** Schule bieten. Daneben soll es, insbesondere in Hinblick auf Qualitätssicherung, dazu beitragen, bei Diskussionen um das Lernfeldkonzept und seine unterrichtliche Umsetzung, für Klarheit in der Benennung der maßgebenden Begriffe zu sorgen.

Die Begriffe verstehen sich als **Arbeitsdefinitionen**.

Kritik und Ergänzungen sind ausdrücklich erwünscht, denn das Glossar versteht sich u. a. – quasi in der Funktion eines Katalysators - als Anregung für eine (hoffentlich) rege und konstruktiv geführte Diskussion um die vorgestellten Begriffe. Demgemäß sind die Quellenangaben dergestalt formuliert worden, dass spätere Ergänzungen oder sonstige Änderungen unkompliziert vorgenommen werden können.

Anregungen und Empfehlungen für intensivere Nachforschungsarbeiten finden Sie am Ende des Glossars in den Literaturhinweisen.

Besonderer Dank gebührt Patricia Müller für die Gestaltung des Titelblattes.

Norbert Wiese , Dezember 2002

Anregungen, Ergänzungen und Änderungsvorschläge bitte an:

norbert.wiese.diez@t-online.de

Inhaltsverzeichnis

SCHLAGWORTE.....	5
ARBEITSPROZESS	5
AUSBILDUNGSBERUF.....	5
AUSBILDUNGSBERUFSBILD	6
AUSBILDUNGSORDNUNG.....	6
AUSBILDUNGSRAHMENPLAN	6
CURRICULUM	6
ENTSPRECHUNGSLISTE	6
FIMS (-KOMPETENZEN).....	7
GESCHÄFTSPROZESS.....	8
HANDLUNG(EN):.....	9
HANDLUNGSFELDER.....	9
HANDLUNGSKOMPETENZ	9
HANDLUNGSORIENTIERUNG	9
HANDLUNGSPRODUKT	10
INHALTE	10
IPEAKoB/IPEAKoB-ZYKLUS	11
KOMPETENZEN – QUALIFIKATIONEN - PERFORMANZ.....	11
KOORDINIERUNGSAUSSCHUSS.....	11
LEHR-/LERNARRANGEMENT	12
LERNFELD	12
LERNFELDKONZEPT.....	12
LERNSITUATIONEN	13
LERNORTKOOPERATION	14
PROBLEMRAUM (-DESIGN)	14
PROJEKT	15
PROJEKTUNTERRICHT	17
RAHMENLEHRPLAN	17
SCAFFOLDING	17
TEAM	17
UNTERAUSSCHUSS FÜR BERUFLICHE BILDUNG	17
ZEITRICHTWERT.....	18
ZIELFORMULIERUNG.....	18
LITERATURVERZEICHNIS.....	19

Schlagworte

Arbeitsprozess

„Arbeitsprozess i. w. S. bezeichnet die Abfolge von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten zum Erreichen bestimmter Zwecke. Im engeren Sinne sind Arbeitsprozesse auf die Produktion materieller Güter gerichtet. Diese korrespondieren in Unternehmen mit kaufmännischen Tätigkeiten des Geschäftsprozesses. Mit dieser Differenzierung wird in der Didaktik der Berufsbildung vielfach die summierende Bezeichnung Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen verwandt. Arbeitsprozessorientierung im Rahmenlehrplan hat die Funktion, das Lernen an fachsystematisch strukturierten Inhalten zu überwinden zugunsten eines Lernens, dessen Inhalte auf Arbeitsprozesse bezogen sind. Hierbei sollen Arbeitsprozesse wissenschaftlich fundiert verstanden werden. Dementsprechend sollen die Benennungen und Inhalte von Lernfeldern sich nicht an Teilgebieten wissenschaftlicher Fächer orientieren, sondern von Arbeitsprozessen in beruflichen Handlungsfeldern ausgehen und entsprechend strukturiert werden.

Arbeitsprozesse in technischen Berufsfeldern lassen sich mit der Ablaufstruktur eines sozio-technischen Handlungssystems als Ergebnis einer systematischen Rekonstruktion des Denkens und Handelns des Menschen in Bezug auf Technik, verstanden als zielorientierte Gestaltung der Umwelt mit materiellen Mitteln beschreiben. Gestaltung der Umwelt durch Technik vollzieht sich von der Gestaltungsidee über Konstruktion, Herstellung und Gebrauch von Apparaten, Maschinen und Geräten bis hin zu ihrer Entsorgung, und zwar zunehmend auf der Basis von Erkenntnissen einschlägiger Wissenschaften und unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden. Theoretische Bezugspunkte für die Ablaufstruktur sind fachwissenschaftliche Konzepte aus der Allgemeinen Technologie und der Konstruktionswissenschaft. Als Modellvorstellung wird angenommen, dass berufliche Handlungskompetenz sich im denkenden und handelnden Umgang mit Technik in den Phasen *Planen, Entwickeln, Fertigen, Verteilen, Nutzen, Beseitigen* entfaltet und dass diese Handlungskompetenz sich insbesondere im Prozess theoretischer *Aufklärung und Anleitung von Praxis* entwickelt. Weiterhin wird angenommen, dass dieser Prozess sich in den Dimensionen des *Verstehens* von Technik und des *Gestaltens* von Technik sowie in deren Verknüpfung vollzieht und dass er durch *Sprache* strukturiert und vermittelt wird. Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz wäre demnach zu deuten bzw. zu konzipieren als Prozess der Aneignung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bis zum Niveau theoriegeleiteten, selbstständigen und verantwortlichen Verstehens und Gestaltens von Technik einschließlich deren ökologischer und gesellschaftlicher Implikationen.“¹

Ausbildungsberuf

„Der Rechtsbegriff ‚staatlich anerkannter Ausbildungsberuf‘ findet sich erstmals im Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.08.1969. Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe sind rechtlich fixierte Ausbildungsgänge mit Prüfungsanforderungen. Sie sind Konstrukte, die sich einerseits an den Tätigkeits- und Funktionsbereichen von Wirtschaft und Verwaltung und andererseits an berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Vorgaben orientieren. Derzeit gibt es rund 355 anerkannte Ausbildungsberufe, die in einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegebenen, jährlich aktualisierten Verzeichnis aufgelistet sind (Stand: Oktober 1999). Nach der hier verwendeten Klassifizierung sind 69 der insgesamt 88 Berufsgruppen mit anerkannten Ausbildungsberufen besetzt. Entwickelt werden diese Berufe im Rahmen eines

¹ aus Müller/Zöllner (2001), S. 75

mehrstufigen Verfahrens unter Federführung des BIBB. Beteiligt sind daran der Bund, die Länder, die Arbeitgeber und die Gewerkschaften. Sachverständige der Ausbildungspraxis werden hinzugezogen. Die Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen wird sichergestellt.“²

Ausbildungsberufsbild

„Anerkannte Ausbildungsberufe weisen eine je spezifische Profilierung auf, die charakterisiert ist durch die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, das Arbeitsgebiet und die beruflichen Fähigkeiten. Im Ausbildungsberufsbild spiegeln sich – inhaltlich gesehen – die Kenntnisse und Fertigkeiten wider, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (BBiG § 25, 2).“³

Ausbildungsordnung

„Ausbildungsordnungen (AO) und Rahmenlehrpläne (RLP) bilden die strukturelle und inhaltliche Grundlage für die Berufsausbildung im dualen System. Formal sind sie niedergelegt als Rechtsverordnungen, welche die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf am Lernort Betrieb regeln. Ausbildungsordnungen werden unter Beteiligung der Sozialpartner vom zuständigen Bundesministerium (i. d. R. Bundesministerium für Wirtschaft) im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erlassen.

Inhaltlich bilden Ausbildungsordnungen die Grundlage für eine bundeseinheitliche Berufsausbildung. Ihre Ausgestaltung soll die Anpassung an technische, ökonomische und gesellschaftliche Erfordernisse und Entwicklungen ermöglichen. Das BBiG (§ 25) bestimmt, dass in der Ausbildungsordnung mindestens festgelegt ist: die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die während der Ausbildung zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) sowie die Prüfungsanforderungen.“⁴

Ausbildungsrahmenplan

„Der Ausbildungsrahmenplan ist Bestandteil jeder Ausbildungsordnung (AO). Nach §3 AO beinhaltet er eine ‚Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung‘. Der Ausbildungsrahmenplan findet sich als Anlage in der jeweiligen Ausbildungsordnung.“⁵

Curriculum

„Der Fachbegriff ‚Curriculum‘ wurde 1967 von S. B. Robinsohn in die erziehungswissenschaftliche Diskussion wieder eingeführt. Er verdrängte den bis dahin geläufigen Begriff des ‚Lehrplans‘ vor dem Hintergrund der damaligen Diskussion um neue Formen der didaktischen Gestaltung von Unterricht. Im Konzept der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne ist dem ursprünglich von Robinsohn entwickelten Ansatz der Situationsanalyse insofern Rechnung getragen worden, als Lernfelder zu entwickeln sind, die an Handlungsfeldern des Berufes ausgerichtet sind. (WB, S. 168)“⁶

Entsprechungsliste

„Die Entwicklung von Profilen staatlich anerkannter Ausbildungsberufe setzt eine inhaltliche Abstimmung zwischen den jeweiligen Ausbildungsordnungen (Bundesseite) und den zugehörigen Rahmenlehrplänen

² aus Müller/Zöllner (2001), S. 76

³ aus Müller/Zöllner (2001), S. 76

⁴ aus Müller/Zöllner (2001), S. 76

⁵ aus Müller/Zöllner (2001), S. 77

⁶ aus Müller/Zöllner (2001), S. 77

(Länderseite) voraus. Das Verwaltungsverfahren hierzu ist in einem ‚Gemeinsamen Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern(-senatoren) der Länder‘ vom 30.05.1972 geregelt.

Das Verfahren sieht vor, dass die notwendige Abstimmung in gemeinsamen Sitzungen von Sachverständigen des Bundes und der Länder herbeigeführt wird. Inhaltliche Grundlage der Beratungen ist eine sogenannte Entsprechungsliste, die einen Abgleich der Inhalte von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan ermöglicht.“⁷

FIMS (-Kompetenzen)

(Unterschied Kompetenzen ↔ Qualifikationen s. dort).

„Berufliche Handlungskompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen – diese verdeutlichen die jeweilige Akzentuierung und Zielsetzung in der Berufsausbildung.“⁸ Eine „geschlossene Konzeption“⁹ liegt bisher noch nicht vor, die Abgrenzung einzelner Teil- und Teil-Teil-Kompetenzen ist weder einheitlich noch trennscharf.

Im Rahmen dieser Arbeit werden vier berufliche Teil-Kompetenzen benannt, wobei die in den RLP benannte „Personalkompetenz“ hier „Individualkompetenz“ genannt wird. Dabei steht „FIMS“ als (pragmatische) Abkürzung für „**F**achliche, **I**ndividual-, **M**ethoden- und **S**ozial-Kompetenzen“.

F Fachkompetenz (durch erfolgreiches kognitiv-motorisches Lernen):

sie „bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.“¹⁰

„Unter fachlicher Kompetenz wird verstanden, dass der Auszubildende die in der Prüfungsordnung vorgegebenen Qualifikationen erreicht. Das bedeutet den Erwerb von Fertigkeiten, verbunden mit funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen.

Es gelten als

Funktionale Qualifikationen: Genauigkeit; Ausdauer; Selbstständige Aktivität; Selbstkontrolle; Selbststeuerung

Extrafunktionale Qualifikationen: Arbeiten in Gruppen; gruppendynamisches Verhalten; soziale Mobilität; soziologische Sensibilität; Kommunikationsfähigkeit.“¹¹

I Individualkompetenz (durch erfolgreiches kognitiv-motorisches Lernen):

Sie „bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“¹²

⁷ aus Müller/Zöller (2001), S. 77

⁸ aus Ott (2000), S. 185

⁹ aus Ott (2000), S. 185

¹⁰ aus KMK-Handreichungen (2000), S. 9

¹¹ aus Ott (2000), S. 185

¹² aus KMK-Handreichungen (2000), S. 9; dort als „Personalkompetenz“ bezeichnet

Außerdem manifestiert sie sich in „Urteils-, Entscheidungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit (Verantwortungsfähigkeit), bezogen auf Eigeninitiative (Selbstständigkeit und Selbststeuerung) und Arbeitseinsatz (Konzentration und Ausdauer).“¹³

M Methodenkompetenz (durch erfolgreiches methodisch-operatives Lernen):

„Unter Methodenkompetenz wird die Fähigkeit verstanden für die bei der Lösung der gestellten Ausbildungsaufgaben auftretenden Situationen selbstständige Lösungswege zu finden, anzuwenden und über deren generelle Anwendbarkeit zu reflektieren.

Im Einzelnen geht es vor allem um Selbstlernfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Weckung des Berufsinteresses, Flexibilität.“¹⁴

Sie „bedeutet die Beherrschung fachspezifischer Verfahren oder Prozesse, die einen eigenständigen Erwerb von Wissen und Kenntnissen ermöglichen, bezogen auf Arbeitsmethodik (Zielorientierung, Lern- und Arbeitstechniken, Medieneinsatz) und Problemlösefähigkeit (Problemanalyse, Kreativität, Lerntransfer).“¹⁵

S Sozialkompetenz (durch erfolgreiches sozial-kommunikatives Lernen):

Sie „bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“¹⁶

Außerdem wird unter Sozialkompetenz verstanden „die Fähigkeit des/der Auszubildenden [...] in Teams unterschiedlicher sozialer Struktur (im Hinblick auf Alter, Herkunft, Qualifikation) gruppenorientiertes Verhalten zu zeigen.“¹⁷ „Sie bedeutet Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (Teamfähigkeit), bezogen auf Gesprächsführung, Gruppenarbeit, Konfliktmanagement und Präsentationstechniken.“^{18,19}

Geschäftsprozess

„Ein Geschäftsprozess beschreibt die materiellen, wert- und informationsbezogenen Transaktionen in sog. Wertketten. Dies sind zusammenhängende Ablaufschemata von Tätigkeiten, die zur Erreichung einer unternehmerischen Zielsetzung (typischerweise Gewinn) beitragen. Als Beispiele gelten „Auftragsabwicklung“ im Sinne eines Ablaufs „vom Kunden zum Kunden“ oder auch der „Kundenservice“ oder die „Eingangslogistik“. Der Geschäftsprozess ist dabei nicht zu verwechseln mit organisatorischen Funktionseinheiten, die nämlich i. d. R. spezialisierte Tätigkeiten zu unterschiedlichen Wertketten beitragen können. So ist die Funktion „Einkauf“ in allen o. g. Wertketten unterschiedlich eingebunden. Geschäftsprozessorientierung im Rahmenlehrplan hat die Funktion, das Lernen an fachsystematisch strukturierten Inhalten zu überwinden zugunsten eines Lernens, dessen Inhalte auf Geschäftsprozesse bezogen sind. Hierbei sollen Geschäftsprozesse wissenschaftlich fundiert verstanden werden. Dementsprechend sollen die Benennungen und Inhalte von Lernfeldern sich nicht an Teilgebieten wissenschaftlicher Fächer orientieren,

¹³ aus Ott (2000), S. 219

¹⁴ aus Ott (2000), S. 186

¹⁵ aus Ott (2000), S. 219

¹⁶ aus KMK-Handreichungen (2000), S. 9

¹⁷ aus Ott (2000), S. 186

¹⁸ aus Ott (2000), S. 219

¹⁹ ausführlichere Beschreibungen der vorgenannten Kompetenzen finden sich auch in Müller/Zöllner (2001), S. 42 ff sowie in Fast (2000)

sondern von Geschäftsprozessen in beruflichen Handlungsfeldern ausgehen und hierbei im Besonderen Kommunikationsstrukturen berücksichtigen.“²⁰

Handlung(en):

Eine genaue, trennscharfe Abgrenzung der Begriffe „Verhalten, Tätigkeit und Handlung“ ist schwierig.

Im Rahmen dieser Arbeit gelten Handlungen als „zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen.“²¹ Darüber hinaus sind sie „Verhaltensweisen, die Maßnahmen und Sachen bewusst einsetzen, um ein Ergebnis zu erreichen.“²² „Handlungen“ sind prozesshaft und in der Regel eingebunden in das Modell der „Vollständigen Handlung“ (s. „IPEAKoB-Zyklus“)

Merkmale von Handlungen sind:

Handlungen sind zielgerichtet, d. h. im Regelfall steht am Anfang eine mehr oder weniger offen formulierte Problemstellung – möglichst aus dem Bereich der beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse.

Handelnde Schüler denken selber über die Problemstellung nach, entwickeln, überprüfen, bewerten, reflektieren die eigenen Vorschläge und Entwürfe, probieren aus, ob die eigenen Vorschläge realisierbar sind, modifizieren gegebenenfalls ihre Vorgehensweise.

Zumindest teilweise tragen die Schüler dabei Mitverantwortung an/für die Lehr- und Lernprozesse.

Handlungsfelder

„Handlungsfelder sind zusammenhängende Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung berufliche Lernprozesse qualifizieren sollen. Handlungsfelder verknüpfen berufliche, gesellschaftliche und individuelle Anforderungen (WB, S. 281). Durch didaktische Reflexion und Aufbereitung entstehen aus den Handlungsfeldern, die an der gegenwärtigen und zukünftigen Berufspraxis der Auszubildenden orientiert sind, Lernfelder in den Rahmenlehrplänen.“²³

Handlungskompetenz

„Die Erlangung von Handlungskompetenz ist das Leitziel der schulischen Berufsausbildung im dualen System. Dabei wird Handlungskompetenz verstanden als ‚Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personal- (Human-) kompetenz und Sozialkompetenz‘ (Handreichungen KMK, S. 9).“²⁴

Anm. des Autors: Im Rahmen dieser Arbeit wird Handlungskompetenz beschrieben durch die Dimensionen FIMS (s. dort); dabei wird die hier angesprochene „Humankompetenz“ als „Individualkompetenz“ bezeichnet.

Handlungsorientierung

„Auf der bildungspolitischen Leitbildebene manifestiert sich Handlungsorientierung in den neueren Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Richtziel ‚berufliche Handlungskompetenz‘. Dieses umfassende Ziel soll in der Berufsausbildung durch die Bearbeitung komplexer beruflicher

²⁰ aus Müller/Zöllner (2001), S. 77

²¹ aus Aebli (1983), S. 182

²² aus Aebli (1983), S. 185

²³ aus Müller/Zöllner (2001), S. 78

²⁴ aus Müller/Zöllner (2001), S. 78

Aufgabenstellungen erreicht werden, zu deren Bewältigung Fach-, Personal- (Human)- und Sozialkompetenz sowie kommunikative Kompetenz, Lern- und Methodenkompetenz als integrale Bestandteile der o. g. Dimensionen erforderlich sind. (Bader, R. 2000)

Didaktisch-curricular wird das Prinzip des handlungsorientierten beruflichen Situationsbezuges zum Mittelpunkt curricularer Auswahl- und Strukturierungsentscheidungen. Die Rahmenlehrpläne gehen grundsätzlich vom Leitprinzip Handlungsorientierung aus. (WB, S. 216 f.)

Auf der didaktisch-unterrichtlichen Ebene soll entsprechend der Zielsetzung der Berufsausbildung der Unterricht ,an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik ausgerichtet werden, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt. [...] Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen.' (Handreichungen KMK, S. 10)²⁵

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“²⁶

Handlungsprodukt

Der Begriff „Handlungsprodukt“ versteht sich als konkretes Ergebnis und Ziel von Handlungen bzw. von Handlungsprozessen. Dabei geht es aber nicht nur um ein „Endprodukt“ einer Lernaufgabe, sondern auch um mögliche „Zwischenerzeugnisse“ als Ergebnisse einzelner Handlungsphasen, auf die hin die Schüler ihre Handlungen ausrichten. Dabei sind die Orte, an denen die Schülerhandlungen durchgeführt werden , nicht auf die Schule alleine beschränkt. Vielmehr können Handlungsprodukte an allen möglichen Lernorten erzeugt werden, also z.B. auch im Ausbildungsbetrieb oder im überbetrieblichen Ausbildungszentrum. Dabei geht die hier vorgestellte Definition über die folgende ausdrücklich hinaus: „Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit.“²⁷

Mögliche Handlungsprodukte sind:

Bild, Zeichnung, Grafik, Folienbild, Collage, Comic, Vortrag, Lesung, Lerngespräch, Reportage, Modell, Ausstellung, Liste, Talkshow, Expertenbefragung, Spiel, Theaterstück, Dia-/Beamervortrag, Film, Zeichnung, Pläne, Wandzeitung, Fest/Feier etc.²⁸

Inhalte

„Den Lernfeldern sind neben Zielformulierungen und Zeitrichtwerten Inhalte zugeordnet. Die Inhaltsangaben erfüllen folgende Anforderungen:

- Didaktisch begründet wird eine Auswahl berufsfachlicher Inhalte so getroffen, dass der Mindestumfang beschrieben wird, der zur Erfüllung des Ausbildungszieles im Lernfeld erforderlich ist.
- Die berufsfachlichen Inhalte sind so strukturiert, dass ein sachlogischer Aufbau innerhalb eines Lernfeldes sowie über die Gesamtheit aller Lernfelder erkennbar ist.

²⁵ aus Müller/Zöllner (2001), S. 78

²⁶ aus Meyer (1987) Theorieband, S. 214

²⁷ aus Meyer (1987) Praxisband, S. 158

²⁸ s. a. Meyer (1987) Praxisband, S. 158 ff

- Der Abstraktionsgrad der Inhalte ist so gehalten, dass eine inhaltliche Abstimmung mit der Ausbildungsordnung möglich ist und die Rahmenlehrpläne in den Ländern unmittelbar von den Berufsschulen ohne weitere Konkretisierung übernommen werden können. (Handreichungen KMK, S. 16)

Die ausgewählten Inhalte sind offen für neue berufliche, technische und gesellschaftliche Entwicklungen insgesamt und ermöglichen eine schulspezifische Umsetzungen nach den Prinzipien der Regionalisierung und Flexibilisierung.“²⁹

Sie müssen von der Lehrperson, die Lernsituationen generieren möchte, in der Regel in berufliche Handlungen eingekleidet werden, damit Schülerhandeln innerhalb von Lernsituationen überhaupt möglich werden kann.

IPEAKoB/IPEAKoB-Zyklus

IPEAKoB steht als Abkürzung für „**Informieren - Planen - Entscheiden - Ausführen - Kontrollieren – Bewerten**“ und repräsentiert damit das Modell der „Vollständigen Handlungen“ in 6 Phasen (in Erweiterung des Modells von z. B. „Planen - Durchführen – Evaluieren“ mit 3 Phasen).

Jede der sechs Phasen gibt innerhalb des Gesamtzyklus‘ eine Teil-Handlung des Gesamtprozesses wieder. Mögliche Teil-Teil-Handlungen können in den IPEAKoB-Zyklus durch das Einführen von Unterzyklen in die einzelnen Phasen implementiert werden.³⁰

Kompetenzen – Qualifikationen - Performanz

„**Kompetenz** bezeichnet den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Demgegenüber wird unter **Qualifikation** der Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, verstanden (vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II)“³¹.

Weiterhin „bezeichnen **Qualifikationen** konkrete Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung einer Arbeitstätigkeit erforderlich sind, während **Kompetenzen** auf den Lernenden als Subjekt zielen und seine Befähigung bzw. Disposition meinen sich Qualifikationen anzueignen und mit ihnen eigenverantwortlich handelnd umzugehen.“³²

Performanz steht für die Fähigkeit, die erworbenen Kompetenzen im praktischen Einsatz adäquat, d. h. bezogen auf die beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse, angemessen anwenden zu können.

Koordinierungsausschuss

„Bund-Länder-Koordinierungsausschuss „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“. Antrags-, Beratungs- und Einvernehmensgremium für die Neuordnung der Berufsausbildung. Mitglieder sind von der Bundesseite Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des zuständigen Fachministeriums (i. d. R. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), von der Länderseite die Beauftragten der Kultusminister und -senatoren der Länder im Bund-Länder-Koordinierungsausschuss ‚Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne‘ sowie als Beobachter Vertreter des Bundesinstituts für Berufsbildung.“³³

²⁹ aus Müller/Zöllner (2001), S. 79

³⁰ im Gegensatz zu früheren Versionen ist die Abkürzung „IPEAKA“ aus rein formalistischen Gründen in „IPEAKoB“ umbenannt worden: bei der Arbeit mit dem Zyklus ergaben sich gelegentlich Verwechslungen der beiden „A“-Phasen, so dass eine Umbenennung sinnvoll erschien. Das „o“ nach dem „K“ dient lediglich dem besseren Aussprechen der Abkürzung „IPEAKoB“ !

³¹ aus KMK-Handreichungen (2000), S. 9

³² aus Ott (2000), S. 185

³³ aus Müller/Zöllner (2001), S. 79

Lehr-/Lernarrangement

„Lehr-/Lernarrangements berücksichtigen Aspekte der Kognitions- und Handlungspsychologie, der systemorientierten Betriebswirtschaftslehre sowie eingeführte didaktische Konzepte für die berufliche Aus- und Weiterbildung an den verschiedenen Lernorten in verschiedenen Institutionen. Sie gehören zum Bereich der Unterrichts- bzw. Ausbildungsmethoden. Beispiele von Lehr-/Lernarrangements sind: Experimente, Planspiele, Fallstudien, Szenarien, Zukunftswerkstätten, Leittexte, Projekte, Lernbüros, Übungsfirmen ...

Sie sind darauf gerichtet, die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz didaktisch-methodisch zu unterstützen. Lehr-/Lernarrangements sollten handlungsorientiert sein und damit Raum für Aktivitäten und Aktionen der Schüler gewähren; das Lernen sollte anhand praxisbezogener sinnvoller Problemstellungen erfolgen. Mit Hilfe der System- und Handlungsperspektive für die Lehr-/Lernprozesse sollten Kasuistik und Systematik des Unterrichts in eine Balance gebracht werden.“³⁴

Ein Lehr-/Lernarrangement stellt die Situierung einer Lernsituation dar, wobei eine Vielzahl von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind, wie z. B. Klein-/Großschrittigkeit im Lernfortschritt, erforderliche/mögliche handlungsleitende Hilfestellungen (scaffolding), Handlungsprozesse/-produkte, Phasierung, Aktions- und Sozialformen, Zeiten, Termine, Inputs, Medien, Örtlichkeiten, Lernorte, Lernpartner, Lernressourcen etc.

Lernfeld

„Lernfelder sind für den Unterricht in der Berufsschule didaktisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie stellen an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientierte thematische Einheiten dar, die durch Zielformulierungen, Inhalte und Zeitrichtwerte beschrieben sind (Handreichungen KMK, S. 14). Sie verbinden ausbildungsrelevante berufliche, gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge unter dem Aspekt der Entwicklung von Handlungskompetenz (Arbeitspapier LSW, S. 5). „Lernfelder sollen Theorie-Praxis-Verknüpfungen zwischen der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung unterstützen. Gleichzeitig ermöglichen sie, durch ihre Offenheit und ihre abstrakte Inhaltsformulierung neue Inhalte schneller in die schulische Ausbildung einzubeziehen und diese damit dem Innovationsdruck flexibel anpassen zu können. Die im Lernfeld gegebene Handlungsorientierung soll nicht zuletzt auch die Motivation der Auszubildenden fördern“ (Müller/Zöllner, bbS 2/00, S. 62).

Lernfelder orientieren sich am Lebensraum der Schülerinnen und Schüler.“³⁵

Lernfelder sind nicht notwendigerweise thematisch an feste Handlungsfelder geknüpft. Obwohl sie bereits „didaktisch“ aufbereitet sind, müssen bei der Generierung von Lernsituationen die jeweils intendierten Kompetenzen durch didaktische Analyse begründet werden.

Lernfeldkonzept

„Seit 1996 sind die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK) nach dem Lernfeldkonzept strukturiert. Das Lernfeldkonzept stellt keine eigenständige Didaktik im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Theorie und Praxis beruflichen Lernens dar. Es unterstützt jedoch handlungsorientiertes Lernen in beruflichen Bildungsgängen, indem es berufsorientiertes und ganzheitliches Lernen fokussiert. „Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne stellen für eine qualifizierte Berufsausbildung notwendige Wissens Elemente in einen neuen erweiterten Kontext von Bildung und Ausbildung. Die didaktische Neustrukturierung eröffnet für die Berufsschule Chancen, sich noch stärker am Lebensraum der

³⁴ aus Müller/Zöllner (2001), S. 79

³⁵ aus Müller/Zöllner (2001), S. 80

Schülerinnen und Schüler zu orientieren, erfordert jedoch ein neues Verständnis von Schule, insbesondere hinsichtlich Schul- und Unterrichtsorganisation sowie der Bedeutung und Umsetzung von Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung' (Müller/Zöllner, bbS 2/00, S. 62).³⁶

Das Lernfeldkonzept bedeutet "Perspektivenwechsel" !

Einige Merkmale des Lernfeldkonzeptes sollen im Folgenden zur Orientierung aufgeführt werden:

Das Lernfeldkonzept bedeutet für die Schüler **nicht** das **Anwenden von Wissen** (, das ihnen evtl. vorher in Kompensationsphasen vermittelt wurde), sondern vielmehr den **Erwerb von Kompetenzen durch Handeln!** Lernsituationen können sehr komplex gestaltet werden (durch die Vernetzung von z. T. völlig verschiedenen Handlungen): Der Verlauf von komplex formulierten Lernsituationen bleibt z. T. offen. Da die Schüler Kompetenzen durch Handlungen erwerben sollen, sind verschiedene Lösungswege nicht nur möglich, sondern ausdrücklich erwünscht. Offene, multiple Lösungswege müssen in der Planung berücksichtigt werden.

Erhöhte Kompetenzbreite (statt –tiefe) bei Lehrern: Lehrer müssen tendenziell mehr Kompetenzen aus unterschiedlichen Disziplinen besitzen, also über die Grenzen der bisherigen „Fächer“ hinweg (z. B. gleichzeitig aus Fachtechnologie, Fachmathematik, Fachzeichnen etc.).

Erhöhter Komplexitätsgrad für Schüler: Schüler sollen in Lernsituationen, ebenfalls über Grenzen der Fachdisziplinen hinweg, Kompetenzen erwerben. Gerade leistungsschwächere Schüler haben mit dieser erhöhten Komplexität mitunter große Schwierigkeiten, was in der didaktischen Planung berücksichtigt werden muss.

Lernfeldkonzept bedingt Teamarbeit: Im traditionellen Unterricht wurden fachliche Inhalte vorwiegend konsekutiv bearbeitet. Im Lernfeldkonzept steht dagegen der Erwerb der FIMS-Kompetenzen im Vordergrund, die nur untrennbar zeitgleich vermittelt werden können. Werden Lernfelder zeitgleich parallel durch verschiedene Lehrer bearbeitet, so werden FIMS u. U. ebenfalls doppelt, oder was noch schlimmer wäre, gar nicht vermittelt. Eine gemeinsame Planung der Lehrer ist von daher unerlässlich.

Sind Lernfelder fest an einzelne Lehrer gebunden, so werden für die Schüler komplexe Handlungen innerhalb von Lernsituationen für sie kaum nachvollziehbar unterbrochen und zerstückelt, was zu unnötiger Verwirrung führen kann. Nahezu unumgänglich scheint es daher, dass Lehrer sich in Teams organisieren und Lernfelder gemeinsam bearbeiten, Lernsituationen planen, durchführen und reflektieren.

Bearbeiten Lehrer Lernfelder gemeinsam in Teams, sind Absprachen bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts unumgänglich. Damit die dabei entstehenden „Reibungsverluste“ in erträglichen Grenzen bleiben, sollten im Lernfeldkonzept-orientierten Unterricht in einer Klasse bestenfalls zwei, höchstens jedoch drei Lehrer eingesetzt werden. Daneben sind Stundenblocks je Lehrer von mindestens vier Unterrichtsstunden am Stück wünschenswert. Die beiden vorgenannten Kriterien setzen natürlich eine Unterstützung der Lehrer-Teamarbeit durch die Schulleitung voraus.

Das Lernfeldkonzept beinhaltet originär eine Verschränkung der Planung der Ausbildung durch die verschiedenen Lernorte. Eine gemeinsame, zumindest in groben Zügen durchgeführte Planung im Rahmen einer Lernortkooperation ist erforderlich.

Lernsituationen

„Lernsituationen sind curriculare Strukturelemente der Lernfeldkonzeption. Sie gestalten die Lernfelder für den schulischen Lernprozess aus. So gesehen sind Lernsituationen kleinere thematische Einheiten im

³⁶ aus Müller/Zöllner (2001), S. 80

Rahmen von Lernfeldern. Sie haben für das Lernen im Lernfeld exemplarischen Charakter, indem sie Zielformulierungen und Inhalte aus den Lernfeldern vor dem Hintergrund der beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten. Insgesamt orientieren sich Lernsituationen am Erwerb umfassender Handlungskompetenz und beachten die Entwicklung möglichst aller Kompetenzdimensionen.“³⁷

Lernsituationen müssen nicht notwendigerweise in Form von Projekten formuliert werden. Vielmehr ist es Aufgabe des Lehrenden, unter Berücksichtigung des Problemraumes, handlungsorientierte Lehr-/Lernarrangements „maßzuschneidern“ (also durch Problemraumdesign z. B. den Komplexitätsgrad durch die Formulierung der Lernaufgabe auf den vorliegenden Problemraum anzupassen).

Obwohl Lernfelder und die darin beschriebenen Kompetenzen und Inhalte bereits „didaktisch“ aufbereitet sind, müssen bei der Generierung von Lernsituationen beide Komponenten durch didaktische Analyse begründet werden, weil der vorliegende, relevante Problemraum berücksichtigt werden muss.

Lernortkooperation

„Unter Lernortkooperation wird das technisch-organisatorische und das pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden. Lernortkooperation ist auf das Erreichen gemeinsamer Ausbildungsergebnisse, den Prüfungserfolg der Auszubildenden und auf die Bewährung im beruflichen Handlungsfeld gerichtet. Es kann das gegenseitige Informieren über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag erfassen und kann sich als Abstimmen berufspädagogischen Handelns oder als Zusammenwirken ausdrücken. Lernortkooperation kann berufspädagogische Innovationsprozesse fördern, Anregungspotentiale eröffnen, den komplexen Zusammenhang von Berufstheorie und Berufspraxis aufnehmen und zur Modernisierung beruflicher Bildung beitragen.

Auf der politisch-administrativen Ebene wird durch ein komplexes Abstimmungsverfahren zwischen Bund und Ländern bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen die Voraussetzung für eine Lernortkooperation geschaffen.“³⁸

Problemraum (-design)

Der „Problemraum“ beschreibt das Spannungsfeld, in dem sich die Lehrperson befindet, die eine Lernsituation generieren will/soll. Dabei sind die verschiedensten Aspekte, die sich teilweise gegeneinander widersprechen oder ausschließen, zu berücksichtigen.

Mögliche Aspekte von Problemräumen sind:

Schwerpunktsetzung der einzelnen Lehrer in einem Team, abhängig von deren Sozialisation und Vorbildung
Schwerpunktsetzung durch regionale und/oder betriebliche Besonderheiten

Ausprägungen der Lerngruppe, also z. B. Vorbildung, Auffälligkeiten, bereits erworbene oder noch fehlende Kompetenzen, Leistungsfähigkeit/-willigkeit, Anzahl, Alter, Ausbildungsziele

ZIP: Zeitliche Randbedingungen: Stundenpläne, Vollzeit-/Teilzeit-/Block-/Lehrgangsunterricht

Infrastrukturelle Randbedingungen: Raumbelagung/-verfügbarkeit, Raumbeschaffenheit, Größe, Verfügbarkeit von Lehr-/Lernmaterialien, vorhandene Lernorte, vorhandene/nichtvorhandene Lernortkooperation

³⁷ aus Müller/Zöllner (2001), S. 80

³⁸ aus Müller/Zöllner (2001), S. 81

Personelle Randbedingungen: Anzahl der involvierten Lehrer, vorhandene/nicht vorhandene Lehrerteambildung, Unterstützung von Kollegen und Schulleitung

Das „Problemraumdesign“ beschreibt demgemäß den Prozess, mit dem der LS-Generierer die zuvor genannten Aspekte berücksichtigt und („maßgeschneidert“) in seine didaktische Planung einfließen lässt. Eine didaktische Analyse ist trotz „didaktischer Aufbereitung“ der Lernfelder in jedem Falle notwendig.

Projekt

Hier vorgestellt werden soll eine allgemeine Eingrenzung des Begriffes „Projekt“, also ohne eine Beschränkung auf Projekte im schulischen Alltag.

Schritte und Merkmale eines Projektes sind:³⁹

Projektschritt 1: Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen

1. Merkmal: Situationsbezug: Eine ‚Situation‘ ist eine umfassendere, also nicht auf einen Fachaspekt eingeeengte Aufgabe. Ein Projekt kann zwar in einem Fach angesiedelt sein, aber es wird immer Fragen einschließen, die über ein (Schul-) Fach hinausgehen und sich an der Ordnung der Dinge im ‚wirklichen‘ Leben orientieren.
2. Merkmal: Orientierung an den Interessen der Beteiligten: Wenn ein echtes Problem aus der Situation erwachsen soll, muss das Projektthema sich an den Interessen der Beteiligten orientieren. Allerdings sind die Interessen nicht mit einem Schlag da, sondern müssen in der Regel erst entwickelt werden. Projekte enthalten das wichtige Element der *elaborativen Prozesse* bei der Themengestaltung, also im Gegensatz zur bloßen formalisierten Themenauswahl gerade den Prozess der ‚Anreicherung‘ der Themen mit subjektiven Bedeutungen ... und allmählichen Strukturierung und Straffung.
3. Merkmal: Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Wenn Projekte nicht der individuellen oder gruppenweisen Hobbypflege dienen sollen, muss ihr Gegenstandsbereich eine gesellschaftliche ‚Relevanz‘ haben, die sich aus dem Anspruch der Projektmethode ergibt, zur *„Höherentwicklung“* des Einzelnen und der Gesellschaft beizutragen. ‚Praxis‘ meint also weder bloß manuelle Betätigung noch allein die handelnde Aneignung von Realität, sondern ist der ‚Versuch, eine zuvor als mangelhaft erkannte Situation in ihren Defiziten aufzuklären, daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln, die in konkrete Handlungspläne umgesetzt werden, um so zu einer konstruktiven Verbesserung der Situation beitragen zu können.‘

Projektschritt 2: Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln

4. Merkmal: Zielgerichtete Projektplanung: Ein Projekt muss durch *„planvolles Handeln“* zielstrebig geplant werden, denn die Planung – obwohl im Verlauf des Projektes immer wieder veränderbar – ist der innere Motor des Projektes, die Triebfeder, zum Ziel zu kommen und die organisierende Mitte des Projektes. Im Projekt wird also nicht nur ‚action‘ gemacht, sondern sorgfältig auf Ziele hin gearbeitet: die Abfolge von Arbeitsschritten, die einzelnen Tätigkeiten, die Verteilung von Aufgaben, die Zeit, die Erstellung von Endprodukten und die Auswertung des Projektes.
5. Merkmal: Selbstorganisation und Selbstverantwortung: Die Planung wird nicht vom Auszubildenden vorgegeben, sondern die Auszubildenden werden zur Selbstorganisation und Selbst-

³⁹ Projektschritte 1 bis 4, sowie die Merkmale 1 bis 10 incl. aller Beschreibungen nach: Gudjons (1997), S. 134 ff. und Gudjons (2001), S. 81 ff; einzelne Beschreibungen sind hier, in Interpretation der zitierten Quellen, vom Autor sinngemäß modifiziert worden, um zu allgemeineren Aussagen (auch **außerhalb** von **schulischem Projektunterricht**) zu kommen.

verantwortung ermutigt, weil ein zentrales Ziel von Projekten die Übernahme von Verantwortung aller Beteiligten für ein gemeinsames Unternehmen ist.

Projektschritt 3: Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen

6. Merkmal: Einbeziehen vieler Sinne: In Projekten wird gemeinsam etwas getan, wird praktiziert, gearbeitet usw. unter Einbeziehung des Kopfes, des Gefühls, der Hände, der Augen, Ohren, der Nase, des Mundes und der Zunge – also möglichst aller Sinne. Geistige und körperliche Arbeit wird dabei ‚wiedervereinigt‘, weil die Suche nach Sachinformationen sich aus den Handlungszielen und –notwendigkeiten ergibt. Die Wirklichkeit wird nicht nur ‚beredet‘, sondern handelnd unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne erfahren und gestaltet.
7. Merkmal: Soziales Lernen: Dass die Arbeit in einem Projekt die Kooperation und Kommunikation unter den Handelnden nötig macht, liegt auf der Hand. Zusammenarbeit in Gruppen, Koordination der Gruppenarbeiten zu einem Ganzen, Interessenausgleich, Konfliktlösung, Beachtung von gruppendynamischen Prozessen sind soziale Lernprozesse, die ein Projekt fordert, aber auch erst ermöglicht. ‚*Demokratische Verkehrsformen*‘ sind dabei in einem Projekt unumgänglich.

Projektschritt 4: Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen

8. Merkmal: Produktorientierung: Am Ende eines Projektprozesses stehen Ergebnisse, die wichtig sind für den Einzelnen oder die Arbeitsgruppe, aber auch für die gesamte Lerngruppe; sie haben einen Gebrauchswert oder aber einen Mitteilungswert. Diese Produkte sind die Probe aufs Exempel, an ihnen zeigt sich handgreiflich, welche Teile der Problemlösung einer Überprüfung standhalten und welche nicht. Die Lernenden überprüfen damit selbst: Haben wir unsere Ziele erreicht, haben wir unsere Ausgangsfragen beantwortet, konnten wir anderen die Ergebnisse verständlich vermitteln? Letztlich ist allerdings nicht allein das Produkt entscheidend, sondern auch die Qualität des Prozesses, der zum Produkt geführt hat. Wenn man aus Pannen lernt, kann das sogar zum ‚Lob des Fehlers‘ führen! Jedes Projekt sollte daher mit einer gemeinsamen Reflexion/Auswertung abgeschlossen werden.
9. Merkmal: Interdisziplinarität: Projekte überschreiten Fächergrenzen, denn beim interdisziplinären Arbeiten geht es darum, ein Problem (, das ja im Zentrum des Projektes steht), eine Aufgabe in ihrem komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen und sie sich im *Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen* vorzustellen. Ob dabei eine Perspektive dominant ist, z. B. in der Zuordnung zu einer Fachdisziplin, oder ein Thema ohne jede Hierarchie der Fachaspekte angegangen wird, ist ohne wesentliche Bedeutung. Entscheidend ist, dass die verschiedenen Fächer und die Wissenschaften befragt werden, was sie zur Lösung des Problems jeweils beitragen können.
10. Merkmal: Grenzen von Projekten: Projekte haben da ihre Grenzen, wo andere Formen des Wissenserwerbes ihren berechtigten Stellenwert haben. Lernen durch eigene Erfahrung ist gut, die Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse und der erworbenen Erfahrungen in den vorhandenen Wissensstand einer Kultur ist ebenso notwendig wie Üben und Trainieren. Denn wenn das Lernen in einer natürlichen Lebensumwelt nicht mehr ausreicht, um die in einer Kultur gesammelten Erfahrungen, Erkenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, dann setzt die Übermittlung in Form von systematisch geordneten Lerneinheiten ein. Daneben besteht die Gefahr, dass die Lernenden sich *einseitig spezialisieren*, wenn sie immer nur die ihren Neigungen entsprechenden Tätigkeiten in einem Projekt übernehmen. Außerdem

kann es schwer sein festzustellen, was der einzelne Lernende im Projekt wirklich geleistet und was er tatsächlich gelernt hat.

Sind nicht **alle 10** der o. a. Merkmale erfüllt, kann nur von einem „projekt-orientierten“ Prozess gesprochen werden.⁴⁰

Projektunterricht

Erläuterungen zu diesem Thema sind - über die Aussagen zum Schlagwort „Projekt“ hinaus – z. B. Gudjons (2001), S. 81 ff, zu entnehmen.

Rahmenlehrplan

„Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen (AO) bilden die sachlich-inhaltliche Grundlage für die Berufsausbildung im dualen System an den Lernorten Schule und Ausbildungsbetrieb. Für den Lernort Berufsschule beschließt die Kultusministerkonferenz (KMK) für jeden anerkannten Ausbildungsberuf einen Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Voraussetzung hierfür ist eine Abstimmung mit der vom Bund zuvor verabschiedeten Ausbildungsordnung auf der Grundlage des „Gemeinsamen Ergebnisprotokolls betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern(-senatoren) der Länder“ vom 30.05.1972“. Die Bundesländer können den Rahmenlehrplan von der Kultusministerkonferenz direkt übernehmen oder in einen eigenen Lehrplan umsetzen. Im letzteren Fall stellen sie sicher, dass das Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung des Rahmenlehrplans mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt. (Handreichungen der KMK)

Die Rahmenlehrpläne enthalten in den ersten Teilen übereinstimmende Aussagen zum Bildungsauftrag der Berufsschule und zu den didaktischen Grundsätzen der Unterrichtsgestaltung. Ausbildungsberufsspezifisch folgt nach den Vorbemerkungen zum berufsbezogenen Lernbereich eine Beschreibung aller im Bildungsgang zu vermittelnden Lernfelder (mit Zielformulierungen, Inhalten und Zeitrichtwerten). (Homepage KMK)

Lehrpläne für den allgemein bildenden (berufsübergreifenden) Unterricht werden grundsätzlich von den Ländern erstellt.“⁴¹

scaffolding

(engl.: „Gerüst bauen“); bezeichnet die Tätigkeit eines Lehrers, mit der er das Grobgerüst des LS-Designs erstellt. Dabei antizipiert er die intendierten Schülerhandlungen und sieht - unter Berücksichtigung des vorhandenen Problemraums – **planmäßig** Räume vor für Schülerhandlungen, Lehrer-Inputs, zusätzliche Hilfsmaterialien und Hilfestellungen sowie für Zusatz-Inputs. Weiterhin formuliert er bei Bedarf Leitfragen, macht Vorgaben und steckt die Grenzen für Zielkorridore bei der Durchführung von LS ab.

Team

heißt nicht: „Toll, Ein Anderer Macht's“!

Unterausschuss für berufliche Bildung

„Ständiges Gremium der Kultusministerkonferenz, das sich mit Angelegenheiten der beruflichen Bildung befasst. Vertreten sind in diesem Gremium alle für das berufliche Schulwesen in den Bundesländern

⁴⁰ Zur Idee von Ausbildungsprojekten in der Lehrerausbildung s. Studienseminar für berufliche Schulen in Wiesbaden (2002), S. 5

⁴¹ aus Müller/Zöllner (2001), S. 81

zuständigen Ministerien. Der Unterausschuss vertritt die KMK gegenüber der Bundesregierung. (Homepage KMK)⁴²

Zeitrichtwert

„In den Rahmenlehrplänen für anerkannte Ausbildungsberufe werden für jedes Lernfeld Zeitrichtwerte festgelegt. Sie sind Bruttowerte, d. h. sie berücksichtigen die unterschiedliche Länge des Schuljahres sowie Differenzierungsmaßnahmen, Lernerfolgskontrollen etc. Aufgrund der organisatorischen Gegebenheiten in der Schulform Berufsschule soll der Zeitrichtwert für die Vermittlung eines Lernfeldes in der Regel zwischen 40 und 80 Unterrichtsstunden betragen und durch 20 teilbar sein. (Handreichungen KMK, S. 17)“⁴³

Zielformulierung

„Lernfelder enthalten Zielformulierungen. Sie beschreiben Qualifikationen und Kompetenzen, die am Ende des schulischen Lernprozesses zu erwarten sind. Zielformulierungen bringen den didaktischen Schwerpunkt und die Anspruchsebene eines Lernfeldes zum Ausdruck. Sie sind im Allgemeinen so abstrakt formuliert, dass die Anpassung an Veränderungsprozesse erleichtert wird. (Handreichungen KMK)“⁴⁴

Aus dem Tableau der erforderlichen Handlungskompetenzen für einen Ausbildungsberuf werden zusammengehörende Kompetenzen in Lernfeldern gruppiert und in den Zielformulierungen benannt. Diese Kompetenzen sollen von den Schülern erlangt werden durch das Durchführen beruflicher Handlungen, die in Lernsituationen durch die Lehrperson arrangiert werden.

⁴² aus Müller/Zöllner (2001), S. 82

⁴³ aus Müller/Zöllner (2001), S. 82

⁴⁴ aus Müller/Zöllner (2001), S. 82

Literaturverzeichnis

AEBLI, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie; Klett-Cotta; Stuttgart, 1980, 3. Aufl. 2001

AEBLI, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, Band II: Denkprozesse; Klett-Cotta; Stuttgart, 1981; 2. Aufl. 1994

AEBLI, Hans (1983); Die zwölf Grundformen des Lehrens; Klett-Cotta; Stuttgart, 11. Aufl. 2001

BADER, Reinhard (2000): Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept. Handreichung zum Referat im Rahmen einer Fachtagung der KMK für Mitglieder von Rahmenlehrplanausschüssen, ausgerichtet vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

FAST, Dr. Ludger (2000); Unterricht – Arbeit + Technik, H. 09/00, S. 46 f

GUDJONS, Herbert (1997): Didaktik zum Anfassen; Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1997

GUDJONS, Herbert (2001): Handlungsorientiert Lehren und Lernen; 6. Aufl.; Klinkhardt; Bad Heilbrunn, 2001

KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (1999): Wörterbuch (WB) Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Hamburg

KMK-Handreichungen (2000); Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand: 15.09.2000)

KMK (2001): Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplans; Stand: 11/2001; Leitfaden der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA; Hrsg.: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP).

MEYER, Hilbert (1987); Unterrichtsmethoden I, Theorieband; Cornelsen, Frankfurt/Main; 6. Aufl. 1994

MEYER, Hilbert (1987); Unterrichtsmethoden II, Praxisband; Cornelsen, Frankfurt/Main

MÜLLER, Martina/ZÖLLER, Arnulf (2000): Auf dem Wege zur theoretischen Fundierung des Lernfeldkonzepts. In: bbs, 2/2000, S. 62 ff.

MÜLLER, Martina/ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.) (2001): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse ; Stand: 08/2001; Flyer der Modellversuchsverbände NELE (Bayern und Hessen) und SELUBA (Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen)

OTT, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens; Cornelsen, Berlin, 2000

Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1999)

SLOANE, Peter F. E. (2000): Modellversuchsinformation Nr. 2. Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern (NELE). ISB München

Studienseminar für berufliche Schulen in Wiesbaden (2002); Seminarzeitung Nr. 23, Oktober/November 2002