Professor Dr. Andreas Schelten
Technische Universität München
Lehrstuhl für Pädagogik

Leitfaden zur Vorlesung
Einführung in die Berufspädagogik

Wintersemester 2009/2010
Sommersemester 2010

23. aktualisierte und erweiterte Auflage

Vorbemerkung

Der Leitfaden zur Vorlesung enthält die Gliederung der Vorlesung und gibt die Präsentationen wieder, die in der Vorlesung eingesetzt werden. Die Präsentationen sind ohne die Vorlesung nicht für sich allein verständlich. Daneben sind Zitate, Dokumente, Kurzdefinitionen, Erläuterungen und Literaturangaben wiedergegeben. Letztere begleiten die Vorlesung an ausgewählten Stellen.

Ergänzend zum Leitfaden wird auf drei Bücher zur Vorlesung verwiesen:

Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik, 3. vollständig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Steiner 2004

Schelten, Andreas: Grundlagen der Arbeitspädagogik, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Steiner 2005

Schelten, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl, 2. veränderte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Steiner 2009

Die Bücher sind mit Hörerscheinermäßigung im Sekretariat des Lehrstuhls für Pädagogik der Technischen Universität München, Raum 102, Lothstr. 17, 80335 München, erhältlich.

Inhalt

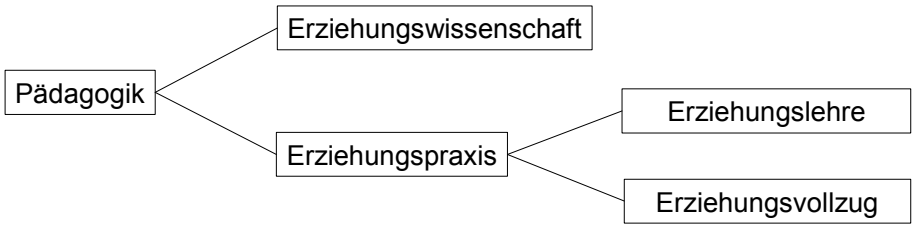
A Begriff und Gegenstand – Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Arbeitspädagogik 4
A.1 Pädagogik 4
A.2 Erziehung 6
A.3 Disziplinen der Pädagogik 9
A.4 Berufs- und Wirtschaftspädagogik 11
A.5 Arbeitspädagogik 14
Auswahlliteratur 17

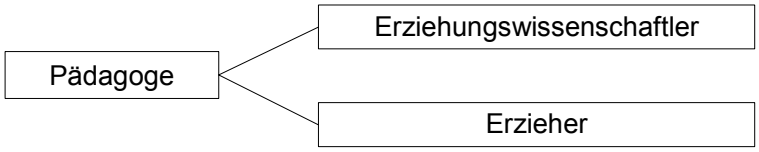
B Ausgewählte Grundlagen und Grundfragen der Berufspädagogik 18
B.1 Das duale System der Berufsausbildung 18
B.2 Berufsausbildungssysteme anderer Länder 24
B.3 Ausbildungsordnungskonzepte 25
B.4 Grundzüge der beruflichen Weiterbildung im Überblick 29
B.5 Politik und Reform der beruflichen Bildung im Überblick 31
Auswahlliteratur 36

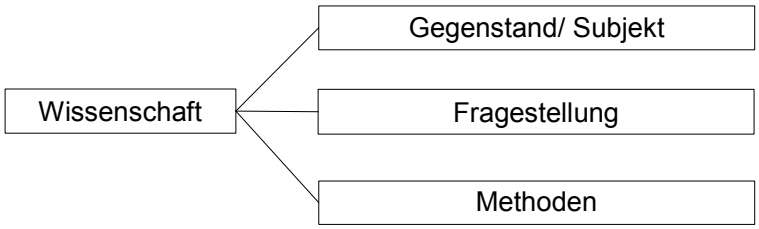
C Didaktik des beruflichen Lernens 37
C.1 Didaktik, Unterricht, Curriculum 37
C.2 Bildungsauftrag der Berufsschule 39
C.3 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und der Berufskompetenz 40
C.4 Handlungsorientierter Unterricht 44
C.5 System Unterricht 55
Auswahlliteratur 76

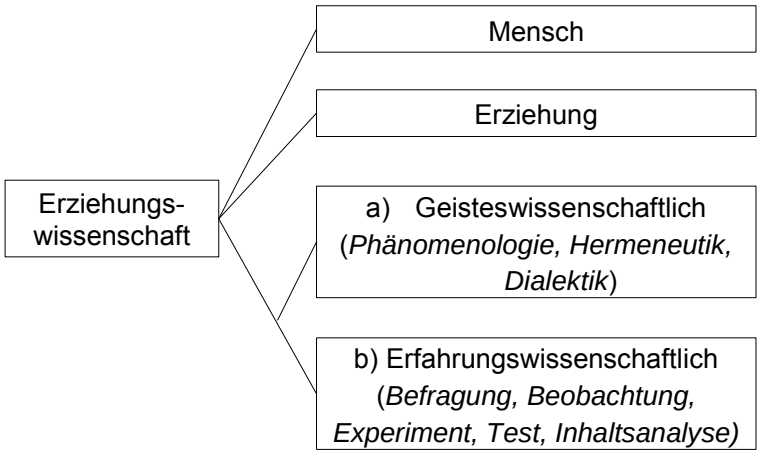
A Begriff und Gegenstand – Pädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Arbeitspädagogik

A.1 Pädagogik



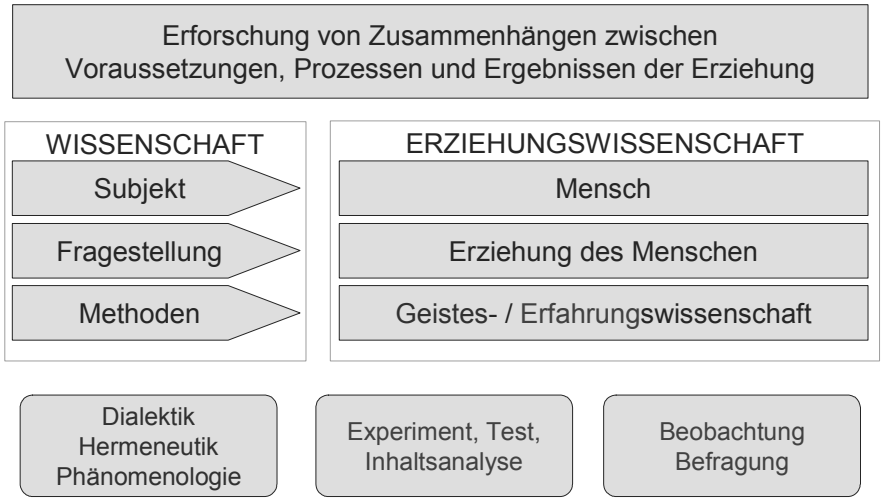






Verbindung von a) und b): **Qualitative Forschungsmethoden**

Die letzten beiden Übersichten stellen sich in einer Zusammenschau wie folgt dar:



Die **Phänomenologie** sucht eine unvoreingenommene beschreibende Wesenserfassung von Erziehungsvorgängen: Das hinter den Erscheinungen Stehende soll in Rede gestellt werden.

Die **Hermeneutik** zielt auf eine sinnverstehende Deutung pädagogischer Schriften und pädagogischer Wirklichkeit ab.

Bei der **Dialektik** geht es um ein Abwägen von Gegenpositionen.

Die **Befragung** erfolgt bewusst geplant anhand eines Fragebogens und richtet sich an einen bestimmten Personenkreis, z. B. an Lehrer eines Schulfaches.

Die **Beobachtung** ist eine gerichtete, selektiv-aufmerksame Art des Wahrnehmens mittels eines Beobachtungsbogens.

Bei einem **Experiment** werden Messungen bei variierenden Einflussgrößen wiederholt und unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt.

Tests sind für die Pädagogik Verfahren mittels derer Verhalten und Leistungen im Rahmen von Lernprozessen objektiv, zuverlässig und gültig gemessen werden.

Bei der **Inhaltsanalyse** werden objektiv und systematisch Schlussfolgerungen über den Inhalt dokumentierten Verhaltens, besonders sprachlicher Aussagen, gezogen.

> Ein mögliches Beispiel für eine phänomenologische Betrachtung:
>
> Heute ist die Erscheinung eines Wandels der kindlichen Lebenswelt und der Jugendkultur zu beobachten. Dieser Wandel bestimmt sich über die demographische Entwicklung, die gegenständliche Ausstattung von Kindheit, das Raumerleben, den Konsum von Fernsehen und elektronischen Medien. Hinter dieser Erscheinung des Wandels steht ein Schrumpfen von Handlungs- und sozialen Erfahrungsmöglichkeiten.

Bei den **qualitativen Forschungsmethoden** geht es um ein Wiederanknüpfen an geisteswissenschaftliches Verstehen und geisteswissenschaftlicher Sinnauslegung unter stärkerer Berücksichtigung strenger Maßstäbe der erfahrungswissenschaftlichen Methodik.

Nach Theo Dietrich befasst sich die Erziehungswissenschaft mit den Tatbeständen und Prozessen der Erziehung (der Bildung und des Unterrichts).

„Sie hat die Aufgabe,

1. über die in diesem Gegenstandsbereich entstehenden Fragen und Probleme nachzudenken, und zwar unter Einbeziehung aller verfügbaren Argumente und Gegenargumente,
2. methodisch geordnete Untersuchungen anzustellen, d. h. erzieherische (bildnerische und unterrichtliche) Vorgänge zu beobachten, zu beschreiben, zu ordnen, zu analysieren, in Beziehung zueinander zu setzen und zu Erkenntnissen zu gelangen und sie allgemeinverständlich zu formulieren,
3. für eine Umsetzung ihrer Erkenntnisse in pädagogisches Handeln zu sorgen."

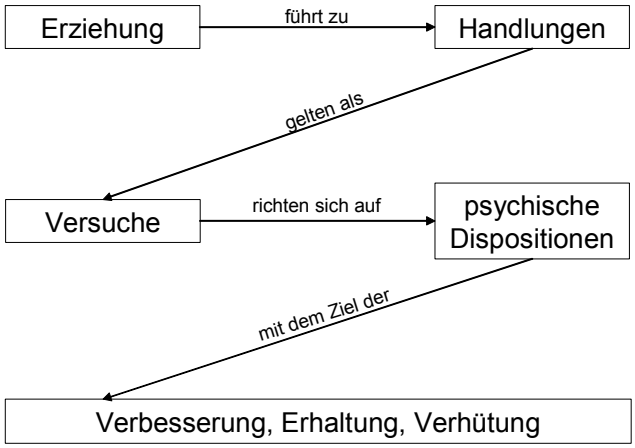
Quelle: Dietrich, Theo: Zeit - und Grundfragen der Pädagogik, 7. erw. und überarb. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992, S. 22 f. (Neuauflage 1998)

A.2 Erziehung

"Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten."

Quelle: Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 4. verb. Aufl., München: Reinhardt 1981 (UTB 332), S. 95 (Neuauflage 1990)

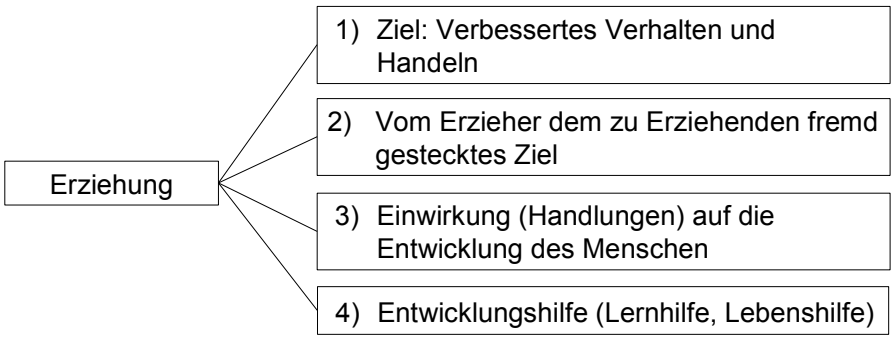
Merkreihe im Erziehungsbegriff von Brezinka, vgl. auch Gudjons (2001, S. 189):



Kurzfassung:

"Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern."

Quelle: Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 4. verb. Aufl., München: Reinhardt 1981 (UTB 332), S. 95 (Neuauflage 1990)



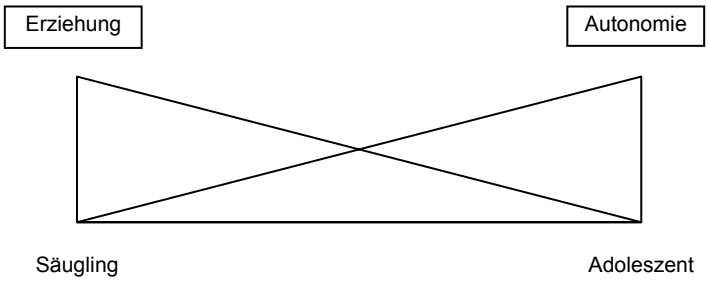
Erziehung ist eine Einwirkung auf den zu Erziehenden, die sich als Hilfe mit dem Ziel des verbesserten Verhaltens und Handelns zu einem vom Erzieher gesetzten Ziel versteht.

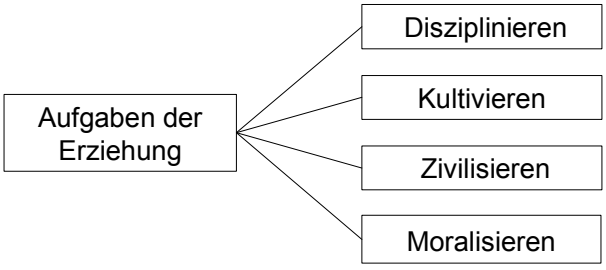
Erziehung darf nicht Manipulation sein!

Intentionale Erziehung

Funktionale Erziehung

Gegenbegriffe: Erziehung ⟺ Verwahrlosung





Nach Immanuel Kant (1724 – 1804)

Das Erziehungsziel der Schule nach Peter Petersen (1884 - 1952):

„Wie die Zukunft politisch und wirtschaftlich gestaltet sein wird, das wissen wir nicht und weiß keiner der heute Lebenden, wie es auch niemand zuvor gewusst hat. Die Zukunft wird von Nöten, Interessen, Kämpfen, neuen wirtschaftlichen, politischen, sozialen Bedingungen bestimmt sein, die wir nicht kennen, höchstens einige ahnen können, aber eines wissen wir alle: alle diese Nöte usw. können nur behoben werden, wenn jene Zeiten über Männer und Frauen verfügen mit Initiative, fähig und bereit, die Last auf sich zu nehmen und sie zu tragen, freundlich, liebenswürdig, rücksichtsvoll, hilfsbereit und willig, sich selber ganz und gar an ihre Aufgabe hinzugeben, Opfer zu bringen, wahrhaft zu sein, treu, schlichten Herzens, ehrlich, selbstlos, und darunter einige wenige, die bereit sind, mehr zu tun als die anderen für diese anderen, ohne davon Aufhebens zu machen. Dienstbereit alle, aber alle nach Maßgabe des Pfundes, das sie zu verwalten bestimmt und darum in ihr Leben entlassen worden sind.“

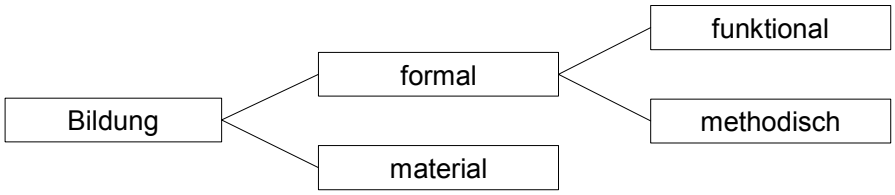
Quelle: Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan, 53. Aufl., Weinheim: Beltz 1972 (1. Aufl. 1927), S. 12 (Neuaufl. 2007)

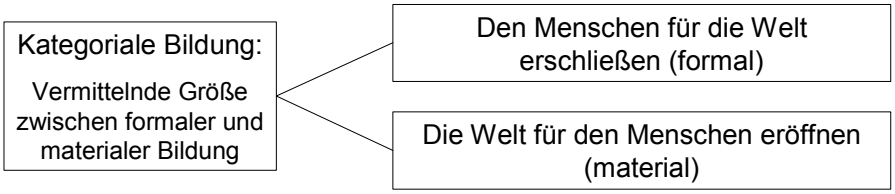
„Gebildet ... wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“

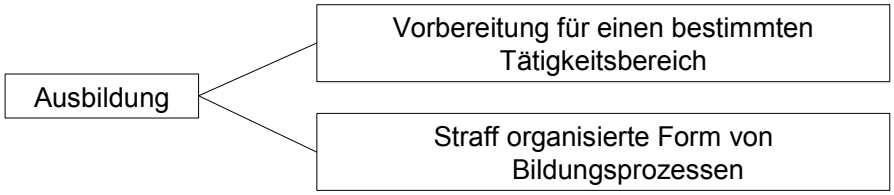
Quelle: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, zitiert nach: Grüner, G./ W. Georg: Grundfragen der Berufsbildung, 3. Auflage, Bielefeld: Bertelsmann 1977, S. 29 (Neuaufl. 1995)

„Bildung ... beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen.“

Quelle: Hentig, Hartmut von: Bildung, 2. Aufl., Weinheim: Beltz 1999, S. 149 (Neuauflage 2007)





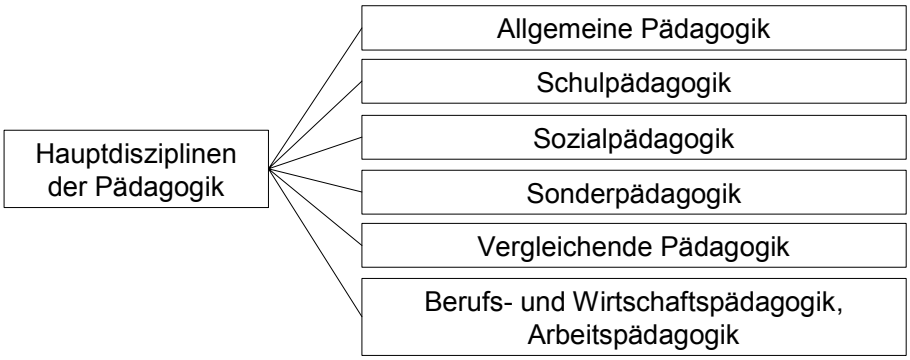


Bildungsvorstellung der hellenistisch-römischen Zeit: Septem artes liberales: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik.

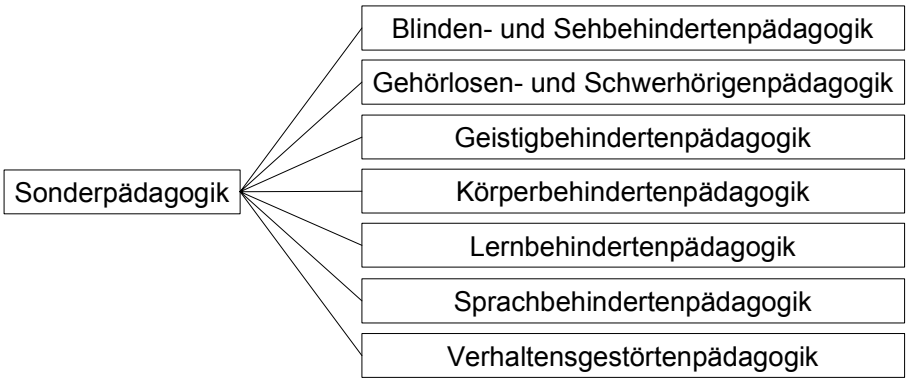
Zusammenfassend für Erziehung und Bildung gilt für junge Menschen, „ sie die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne sie der Welt zu unterwerfen, wie sie ist“.

Quelle: Hentig, Hartmut von: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Weinheim: Beltz 2007

A.3 Disziplinen der Pädagogik



Gegenstand der **Allgemeinen Pädagogik** ist die Systematisierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe. Die **Schulpädagogik** befasst sich mit der Theorie und Praxis der Schule sowie des Unterrichts. Mit der **Sozialpädagogik** werden besonders vorbeugende und ergänzende pädagogische Maßnahmen und Einrichtungen der außerschulischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung angesprochen. Die **Sonderpädagogik** befasst sich mit der Theorie und Praxis der erziehenden Maßnahmen und Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Leben durch Behinderungen und/ oder Verhaltensstörungen beeinträchtigt ist.



Schulen für Behinderte sind Schulen

- für Blinde,
- für Sehbehinderte,
- für Gehörlose,
- für Schwerhörige,
- für Körperbehinderte,
- zur individuellen Lebensbewältigung,
- zur individuellen Sprachförderung,
- zur individuellen Lernförderung und
- zur Erziehungshilfe

Geläufig sind auch Bezeichnungen wie z. B. Förderzentrum Sehen, Förderzentrum geistige Entwicklung.

Die **Vergleichende Pädagogik** untersucht Erziehungsmaßnahmen und Erziehungsinstitutionen in anderen Ländern mit dem Ziel, bestimmte Erziehungsprobleme in diesen Ländern mit denen im eigenen Land zu vergleichen.

Zur **Berufs- und Wirtschaftspädagogik** sowie zur **Arbeitspädagogik** siehe Kap. A.4, A.5.

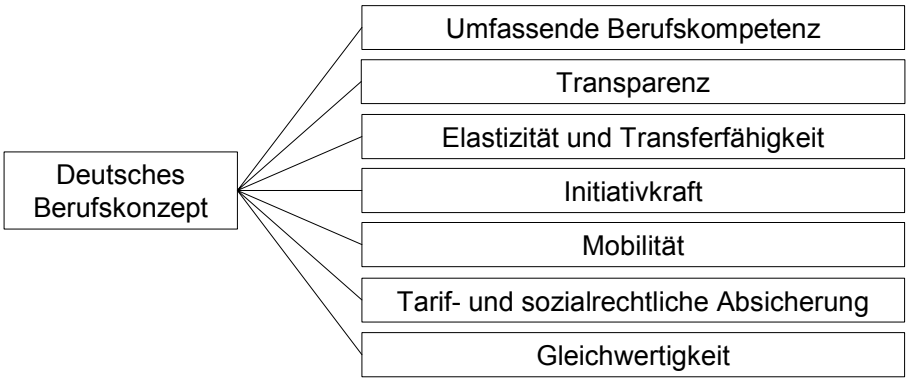
Einzeldisziplinen der Pädagogik in Zuordnung zu Hauptdisziplinen (Auswahl; Reihenfolge ohne Bedeutung):

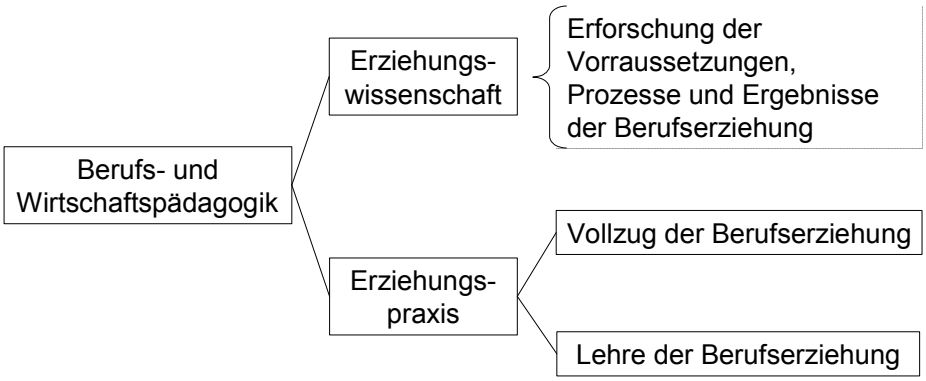
• Geschichte der Pädagogik (Historische Pädagogik)	➡	Allgemeine Pädagogik
• Erwachsenenpädagogik (Andragogik)	➡	Sozialpädagogik und Allgemeine Pädagogik
• Altenpädagogik (Geragogik)	➡	Sozialpädagogik
• Didaktik und Methodik	➡	Schulpädagogik
• Pädagogische Psychologie	➡	Schul- und Sonderpädagogik
• Pädagogische Soziologie	➡	Schulpädagogik und Allgemeine Pädagogik
• Pädagogische Anthropologie	➡	Allgemeine Pädagogik

A.4 Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Beruf bezeichnet auf Erwerb gerichtete Arbeitsverrichtungen, die in einer typischen Kombination zusammengehen. Die Arbeitsverrichtungen erfordern besondere Berufskompetenzen (Fach- und Methodenkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz), die einen in der Regel mehrjährigen Ausbildungsgang, z. B. Ausbildungsberuf, voraussetzen.

Kennzeichen des deutschen Berufskonzepts:

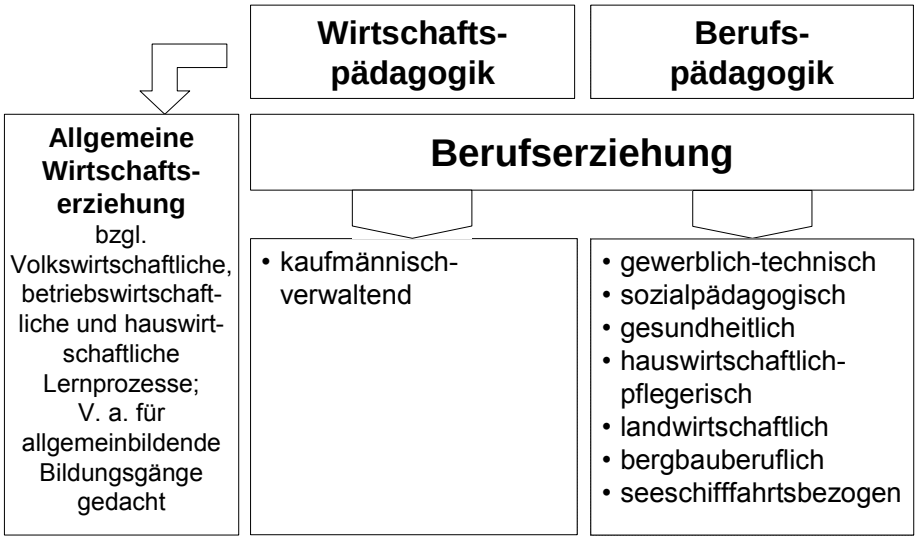




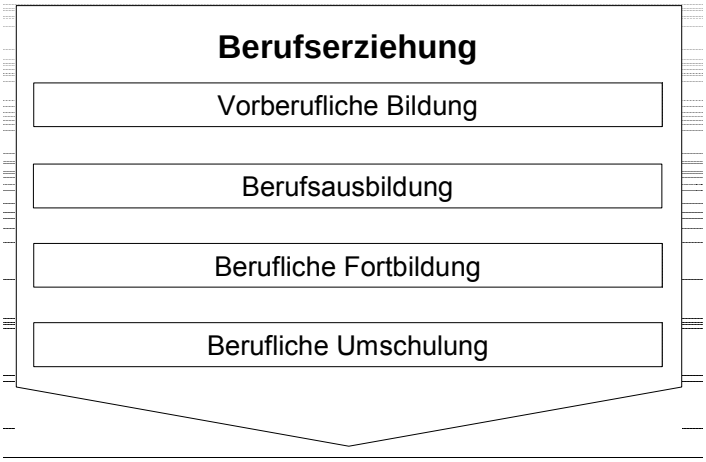
Exkurs:

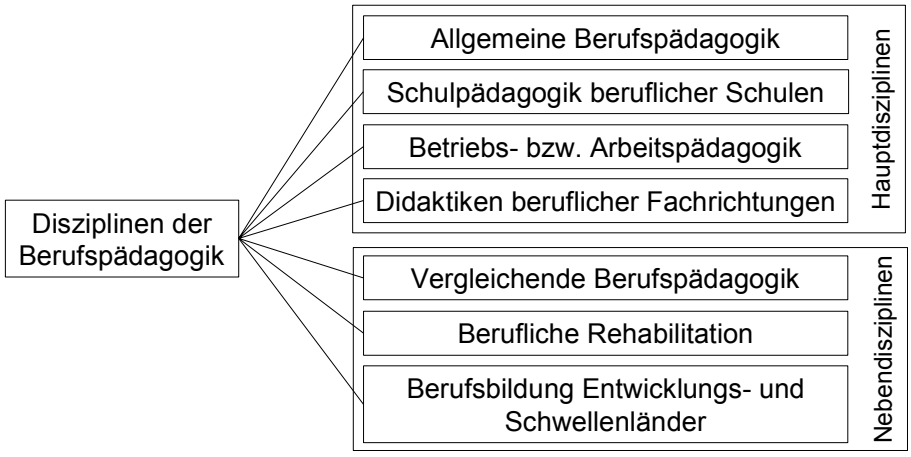
Georg Kerschensteiner, 1854 – 1932

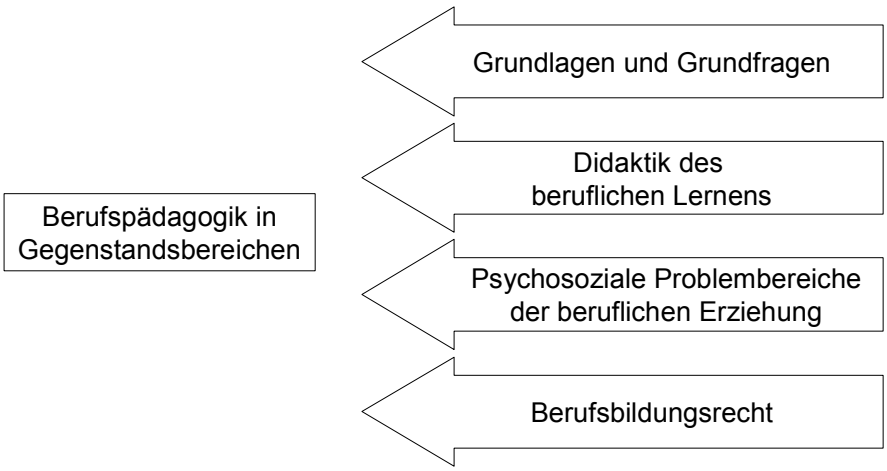
- Stadtschulrat von München ab 1895
- 1901 Preisschrift: Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend
- Mitbegründer der Berufsschule
- Mitbegründer der Arbeitschulpädagogik



Während in der oben stehenden Übersicht die Bereiche der Berufserziehung horizontal nach Berufsgruppen eingeteilt sind, geht es in der folgenden Darstellung um eine vertikale Bereichseinteilung nach dem **zeitlichen Ablauf** durch eine Berufserziehung.







Die genannten Gegenstandsbereiche (auch: Inhaltsbereiche) sind disziplinübergreifend und finden sich in unterschiedlicher inhaltlicher Ausprägung in allen Disziplinen der Berufspädagogik wieder.

Ausbildungsberufe / Berufsfelder / Berufsgruppen:

Bislang wurden die anerkannten Ausbildungsberufe in13 Berufsfelder und 53 Berufsgruppen eingeteilt. Es ist 2008 zu einer neuen Einteilung der Berufe in 54 Berufsfelder durch das Bundesinstitut für Berufsbildung gekommen. Dies ist präziser, verliert aber an Übersichtlichkeit. Für einen ersten Überblick wird hier die herkömmliche Einteilung beibehalten.

Berufsfeld I:	Wirtschaft und Verwaltung (z.B. der Ausbildungsberuf Industriekaufmann/- frau; Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen)
Berufsfeld II:	Metalltechnik (z.B. Industriemechaniker/-in; Werkzeugmechaniker/-in)
Berufsfeld III:	Elektrotechnik (z.B. Elektroniker/-in; Systemelektroniker/-in)
Berufsfeld IV:	Bautechnik (z.B. Maurer/-in; Zimmerer/-in)
Berufsfeld V:	Holztechnik (z.B. Tischler/-in; Holzmechaniker/-in)
Berufsfeld VI:	Textiltechnik und Bekleidung (z.B. Textilreiniger/-in; Maßschneider/-in)
Berufsfeld VII:	Chemie, Physik, Biologie (z.B. Chemielaborant/-in; Pharmakant/-in)
Berufsfeld VIII:	Drucktechnik (z.B. Drucker/-in; Schriftsetzer/-in; Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien)
Berufsfeld IX:	Farbtechnik und Raumgestaltung (z.B. Maler/-in und Lackierer/-in; Fahrzeuglackierer/-in; Gestalter/-in für visuelles Marketing)
Berufsfeld X:	Gesundheit (z.B. Medizinische/-r Fachangestellte/-r; Fachangestellte/-r für Bäderbetriebe)
Berufsfeld XI:	Körperpflege (z.B. Friseur/-in; Kosmetiker/-in)
Berufsfeld XII:	Ernährung und Hauswirtschaft (z.B. Koch/-in; Hauswirtschafter/-in)
Berufsfeld XIII:	Agrarwirtschaft (z.B. Gärtner/-in; Winzer/-in; Tierwirt/-in).
Monoberufe	z.B. Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft; Feinoptiker/-in; Berufskraftfahrer/-in; Gestalter/-in für visuelles Marketing

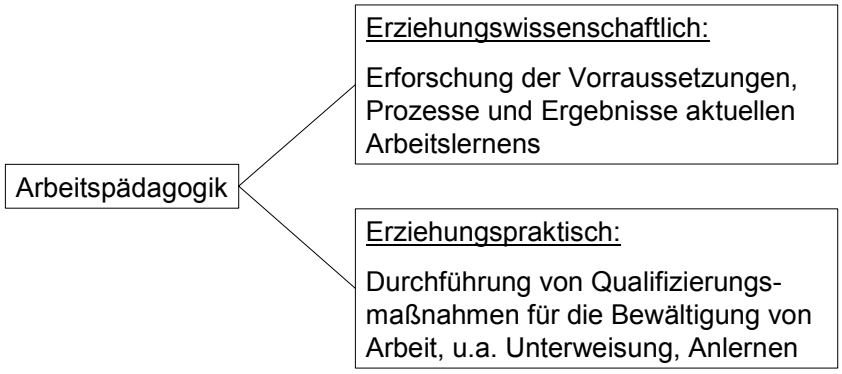
Weiterführende aktuelle Informationen zu den derzeit 349 Ausbildungsberufen sind zu finden in:

Quellen: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Ausbildung & Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. Bonn, Berlin 2007, aktualisierter Nachdruck 2009 (siehe auch fortlaufende Ausgaben) und im Internet unter http://www.bmbf.de/pub/ausbildung_und_beruf.pdf ; 14.10.2009

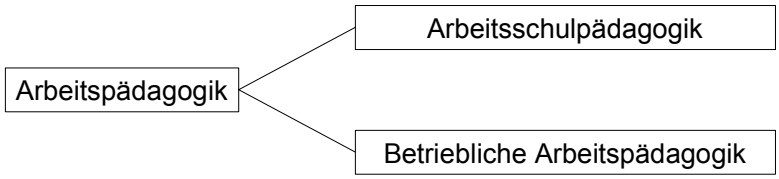
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Stand 01.08.2009 unter http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php ,14.10.2009

A.5 Arbeitspädagogik

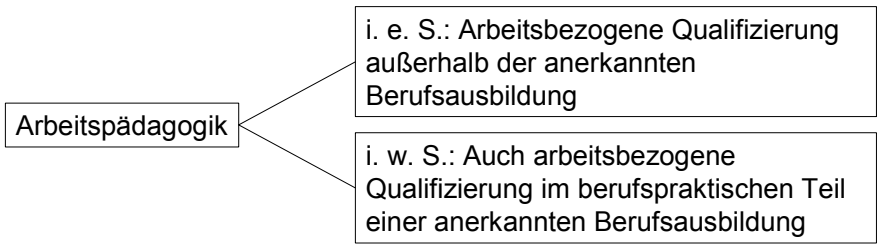
J. Riedel (1889 - 1971); G. P. Bunk (1926 - 1998);



Richtungen der Arbeitspädagogik:



Gegenstandsbereiche der betrieblichen Arbeitspädagogik:



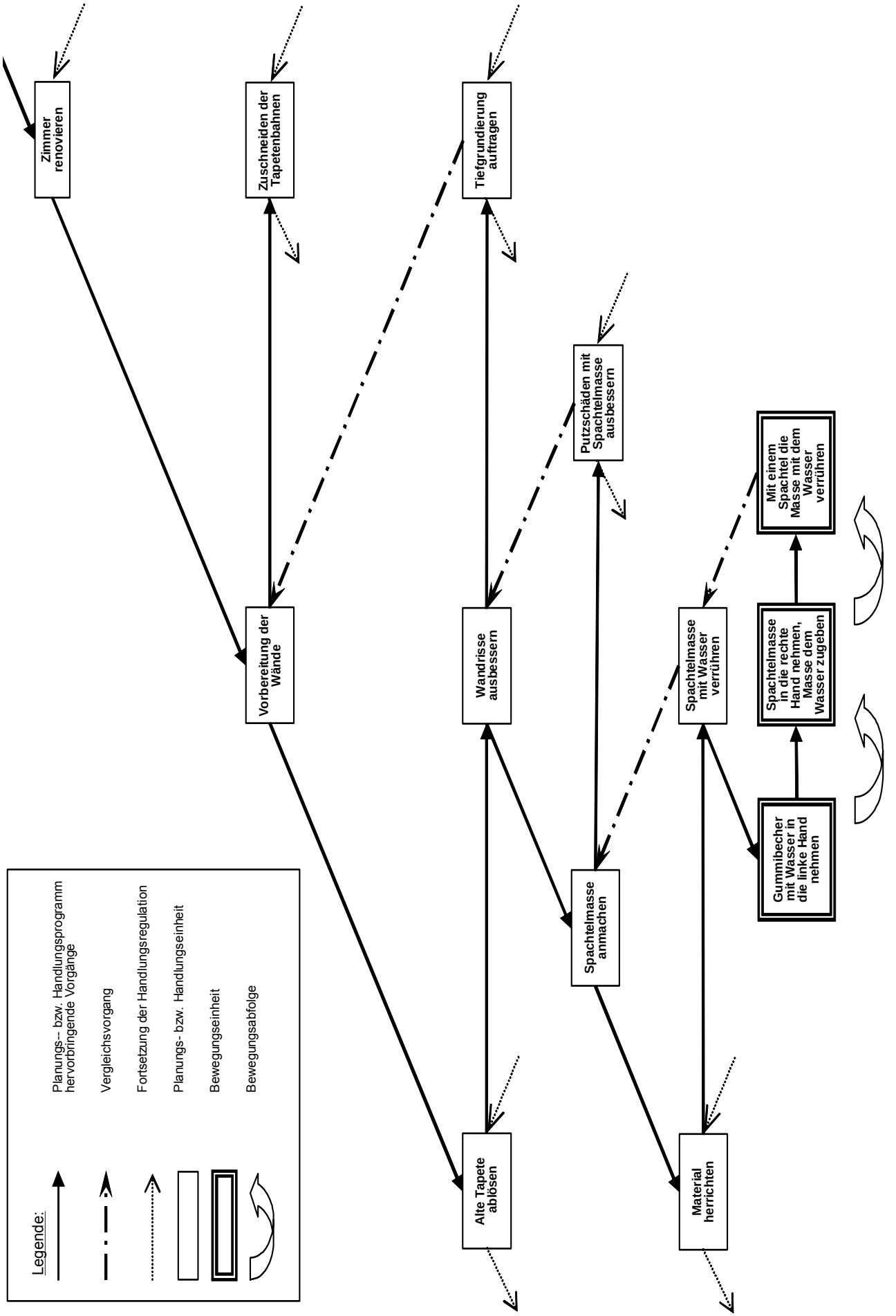
Der Begriff von Arbeit, der hier einer Arbeitspädagogik zugrunde liegt, ist handlungsregulatorisch ausgerichtet. Danach wird Arbeiten als Handeln aufgefasst.

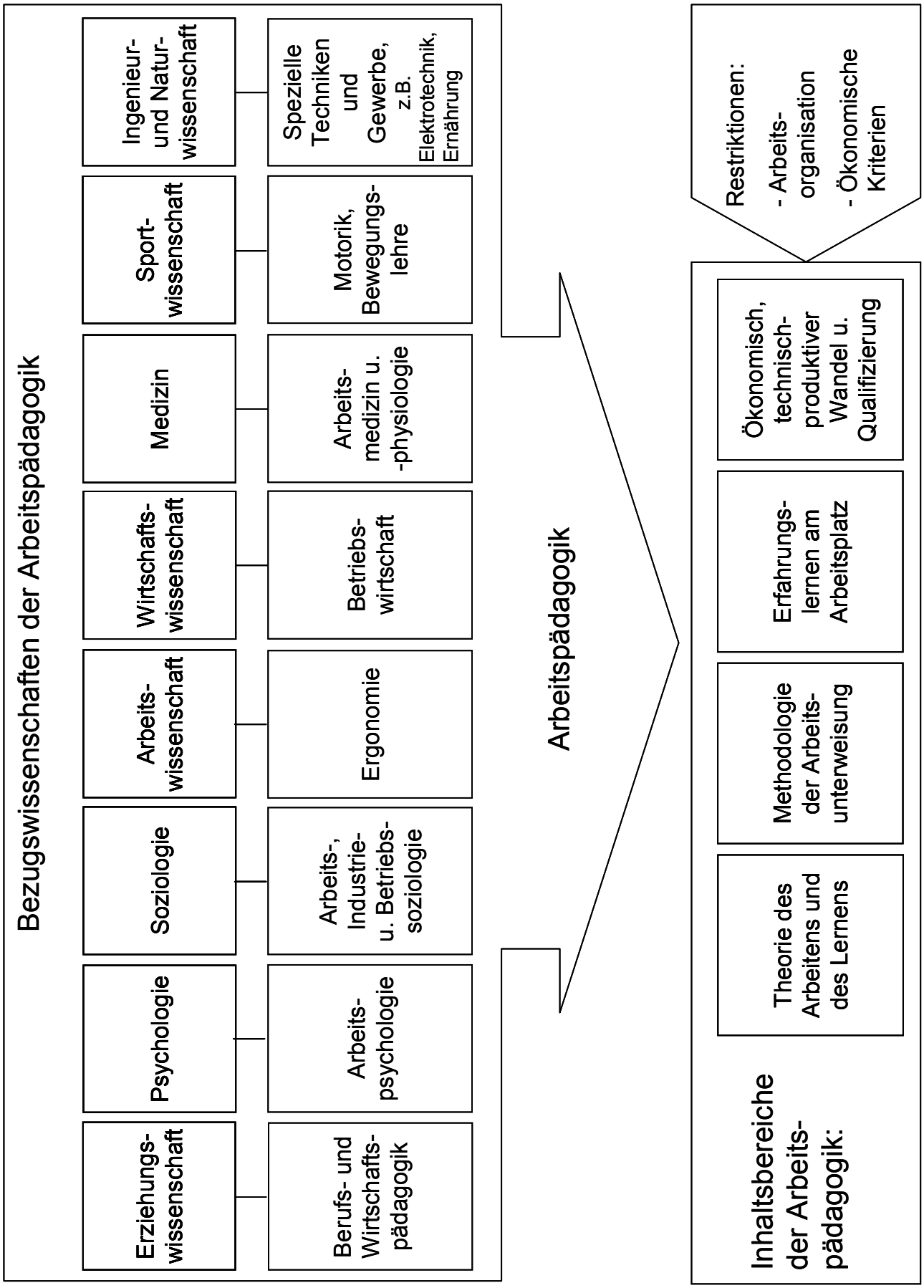
Wesentliche **Kennzeichen einer Handlungsregulation**:

- Handeln ist bewusst, motiv- und zielgerichtet.
- Vollständiges Handeln besteht aus den Schritten: Planen, Ausführen und Kontrollieren.
- Handlungsregulation äußert sich in der Bildung von Zielen und untergliederten Teilzielen.
- Die Ziele stehen in einer hierarchischen Ordnung zueinander und werden zeitlich nacheinander (sequentiell) abgearbeitet.

Handeln lernen bezeichnet die Entwicklung bzw. Formwerdung einer differenzierten hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulation. **Handeln lehren** heißt, Lernende systematisch entlang einer Handlungsregulation zu führen.

Ein Alltagsbeispiel einer Handlungsregulation mit Legende zur Erläuterung der schematischen Darstellung dieser wird auf der folgenden Seite dargestellt.


Zimmer renovieren
Zuschneiden der Tapetenbahnen
Tiefgrundierung auftragen
Vorbereitung der Wände
Wandrisse ausbessern
Putzschäden mit Spachtelmasse ausbessern
Spachtelmasse mit Wasser verrühren
Spachtelmasse in die rechte Hand nehmen, Masse dem Wasser zugeben
Mit einem Spachtel die Masse mit dem Wasser verrühren
Alte Tapete ablösen
Spachtelmasse anmachen
Material herrichten
Gummibecher mit Wasser in die linke Hand nehmen
Legende:
Planungs-- bzw. Handlungsprogramm hervorbringende Vorgänge
Vergleichsvorgang
Fortsetzung der Handlungsregulation
Planungs- bzw. Handlungseinheit
Bewegungseinheit
Bewegungsabfolge



Quelle: Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Steiner 2005, S. 18

Auswahlliteratur

Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Benner, D.: Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 5., korrigierte Aufl., München: Juventa 2005

Göhlich, M., Zirfas, J: Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart: Kohlhammer 2007

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen**:** Überblick - Kompendium - Studienbuch, 10., durchgesehene Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008

Hentig, H. v.: Bildung, 7., aktualis. Aufl., Weinheim: Beltz 2007

Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. überarb. u. erw. Aufl., Bad Heilbrunn, Hamburg: Klinkhardt in Gem. mit Handwerk und Technik 2006

Koller, H.-Ch.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer 2006

Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik, 7. überarb. Aufl., München: Reinhardt 2009

Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. akt. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann 2006

Rebmann, K., Tenfelde, W., Uhe, E.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe, 3.. Aufl., Wiesbaden: Gabler 2005

Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik, 4. vollständig neu bearb. Aufl., Stuttgart: Steiner 2005

Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik, 3. vollständig neu bearb. Aufl., Stuttgart: Steiner 2004

Schelten, A.: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache, 2. veränderte und überarbeitete Aufl., Stuttgart: Steiner 2009

Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens, Köln: Cornelsen 2001

Sloane, P.F.E., Twardy, M., Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 3. neubearb. Aufl., Paderborn: Eusl 2009

Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung, 4. erweit. Aufl., München, Weinheim: Juventa 2008

Ausgewählte Fachzeitschriften:

- Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)
- Pädagogische Rundschau (PR)
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)
- Unterrichtswissenschaft
- Die berufsbildende Schule (BbSch)
- Wirtschaft und Erziehung (wue)
- bwp@ (Onlinezeitschrift www.bwpat.de)
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)
- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)
- berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule
- Educational Researcher
- Educational Psychologist
- Review of Educational Research
- Educational Research Review

B Ausgewählte Grundlagen und Grundfragen der Berufspädagogik

B.1 Das duale System der Berufsausbildung

Das duale System der Berufsausbildung bezeichnet das Zusammenwirken zweier institutionell und rechtlich getrennter Bildungsträger im Rahmen einer anerkannten Berufsausbildung, Zwei Lernorte, Betrieb und Berufsschule kooperieren unter dem gemeinsamen Ziel der beruflichen Qualifizierung (Kompetenzförderung) von Auszubildenden.

Kennzeichen des dualen Systems der Berufsausbildung (vereinfacht):

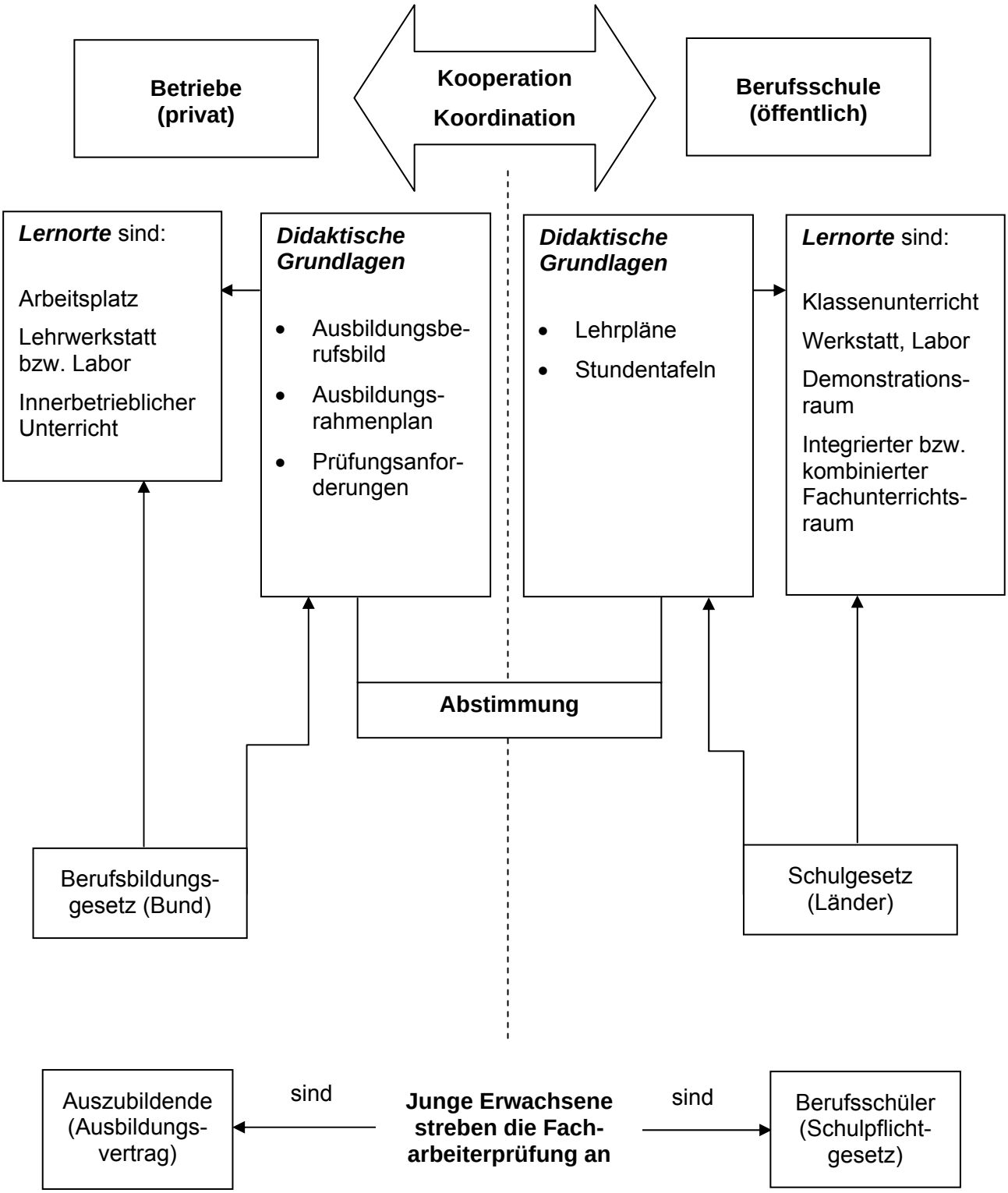
	Lernort Betrieb	**Lernort Schule**
1	***Ausbildung*** • Arbeitsplatz • Lehrwerkstatt • Innerbetrieblicher Unterricht	***Ausbildung*** • Unterricht(sraum) • Demonstrationsraum/ Labor/ Berufsschulwerkstatt • Integrierter Fachunterrichtsraum (IFU) bzw. kombinierte Fachunterrichtsräume
2	***„Berufspraktische Ausbildung“***	***„Berufstheoretische Ausbildung“*** Fortführung des allgemeinbildenden Unterrichts
3	***Ausbildungsordnung*** bundeshoheitlich	***Lehrplan*** landeshoheitlich
4	***Rechtsaufsicht*** bundeshoheitlich: „Zuständige Stelle“ (BBiG)	***Rechtsaufsicht*** landeshoheitlich (für Bayern: BayEUG)
5	***Bestimmt die Ausbildungsabschluss-prüfung***	

Abkürzungen: BBiG Berufsbildungsgesetz

BayEUG Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen

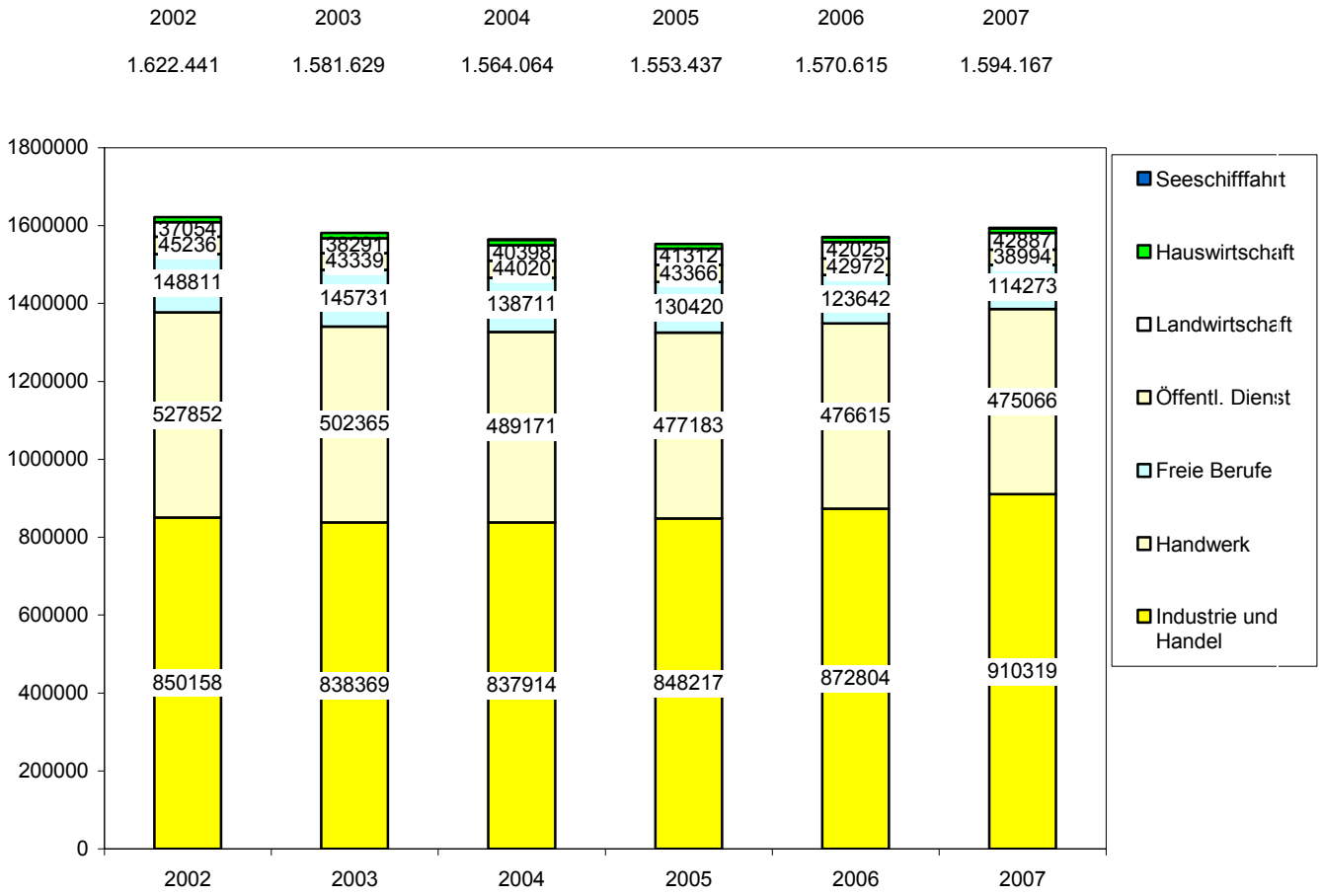
Zu 2.: Die herkömmliche Zuweisung des Lernortes Betrieb für die berufspraktische und des Lernortes Schule für die berufstheoretische Ausbildung wird zunehmend fragwürdig: Die berufspraktische Ausbildung im Betrieb und die berufstheoretische in der Berufsschule überlappen sich. Es zeichnen sich Konvergenzen zwischen Lerninhalten und Vermittlungsformen zwischen Betrieb und Berufsschule ab.

Strukturmerkmale des dualen Systems:



Quelle: Münch, J.: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. hrsg. vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1994, S. 37 (modifiziert)

Auszubildende nach Ausbildungsbereichen im Bundesgebiet:



Anmerkungen:

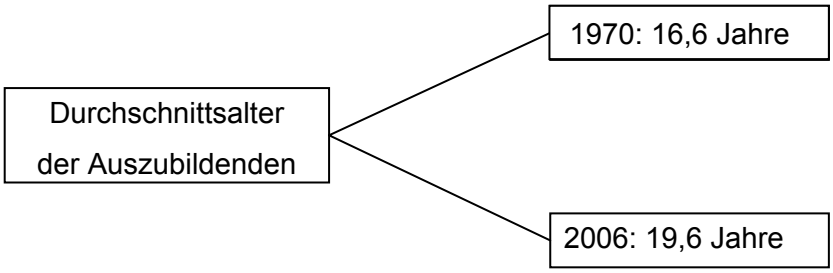
Industrie und Handel: Einschl. Banken, Versicherungen, Gast- und Verkehrsgewerbe.

Öffentlicher Dienst: Seit 1994 wurden die Auszubildenden bei Bahn- und Postunternehmen im Laufe der Privatisierungen in den Bereich Industrie und Handel übernommen.

Im Jahr 2005 wurde in Berufen der Hauswirtschaft und des öffentlichen Dienstes in einzelnen Ländern eine neue Zuordnung der Zuständigen Stellen vorgenommen. Dadurch werden einige Ausbildungsverträge nun dem Bereich Industrie und Handel zugeordnet. Es ergibt sich eine eingeschränkte Vergleichbarkeit mit den Vorjahren.

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn 2009, Übersicht A5.3.1-1, S. 119

vgl. auch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, Bonn, Berlin 2009 (zu neueren Zahlen siehe den jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht)

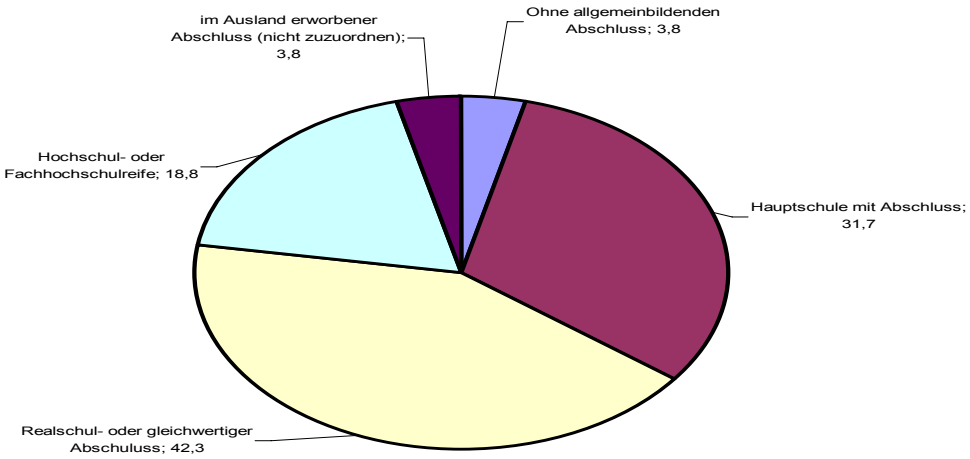


Ausbildungsplatzbilanz 1998 – 2008:

	Neue Ausbildungsverträge	Offene Plätze	Noch nicht vermittelte Bewerber	Angebot	Nachfrage	Angebots-Nachfrage-Relation in %	Überhang	Entwicklung zum Vorjahr in %		
								Verträge	Angebot	Nachfrage
Bundesgebiet										
1998	612.529	23.404	35.675	635.933	648.204	98,1	- 12.271	4,3	3,7	2,1
1999	631.015	23.439	29.365	654.454	660.380	99,1	- 5.926	3,0	2,9	1,9
2000	621.693	25.690	23.642	647.383	645.335	100,3	2.048	- 1,5	- 1,1	- 2,3
2001	613.852	24.535	20.462	638.387	634.314	100,6	4.073	- 1,2	- 1,3	- 1,6
2002	572.323	18.005	23.383	590.328	595.706	99,1	- 5.378	- 6,8	- 7,6	- 6,1
2003	557.612	14.840	35.015	572.452	592.627	96,6	- 20.175	- 2,6	- 3,0	- 0,5
2004	572.980	13.394	44.576	586.374	617.556	95,0	-31.182	2,8	2,4	4,2
2005	550.180	12.636	40.900	562.816	591.080	95,2	-28.264	-4,0	-4,0	-4,3
2006	576.153	15.387	49.453	591.540	625.606	94,6	-34.066	4,7	5,1	5,9
2007	625.885	18.359	32.660	644.244	658.545	97,8	-14.301	8,6	8,9	5,3
2008	616.259	19.507	14.479	635.766	630.738	100,8	5.028	-1,5	-1,3	-4,2
Alte Länder										
1998	468.732	22.775	22.297	491.507	491.029	100,1	478	4,6	3,8	2,5
1999	482.213	22.657	18.517	504.870	500.730	100,8	4.140	2,9	2,7	2,0
2000	483.082	24.760	14.214	507.842	497.296	102,1	10.546	0,2	0,6	- 0,7
2001	480.141	23.618	11.962	503.759	492.103	102,4	11.656	- 0,6	- 0,8	- 1,0
2002	447.426	17.123	13.180	464.549	460.606	100,9	3.943	- 6,8	- 7,8	- 6,4
2003	434.747	13.994	22.267	448.741	457.014	98,2	- 8.273	- 2,8	- 3,4	- 0,8
2004	448.876	12.549	29.677	461.425	478.553	96,4	-17.128	3,2	2,8	4,7
2005	434.162	11.786	29.746	445.948	463.908	96,1	-17.960	-3,3	-3,4	-3,1
2006	452.215	13.552	33.221	465.767	485.436	95.9	-19.669	4,2	4,4	4,7
2007	500.787	15.953	23.077	516.740	523.864	98,6	-7.124	10,7	10,9	7,9
2008	502.441	16.664	10.124	519.105	512.565	101,3	6.540	0,3	0,5	-2,2
Neue Länder und Berlin										
1998	143.797	629	13.378	144.426	157.175	91,9	- 12.749	3,3	3,2	0,9
1999	148.802	782	10.848	149.584	159.650	93,7	- 10.066	3,5	3,6	1,6
2000	138.611	930	9.428	139.541	148.039	94,3	- 8.498	- 6,8	- 6,7	- 7,3
2001	134.053	917	8.500	134.970	142.553	94,7	- 7.583	- 3,3	- 3,3	- 3,7
2002	124.897	882	10.203	125.779	135.100	93,1	- 9,321	- 6,8	- 6,8	- 5,2
2003	122.865	846	12.748	123.711	135.613	91,2	- 11,902	- 1,6	- 1,6	0,4
2004	124.104	845	14.899	124.949	139.003	89,9	-14.054	1,0	1,0	2,5
2005	116.018	850	11.154	116.868	127.172	91,9	-10.304	-6,5	-6,5	-8,5
2006	123.938	1.835	16.232	125.773	140.170	89,7	-14.397	6,8	7,6	10,2
2007	125.098	2.338	9.576	127.436	134.674	94,6	-7.238	0,9	1,3	-3,9
2008	113.818	2.769	4.352	116.587	118.170	98,7	-1.583	-9,0	-8,5	-12,3

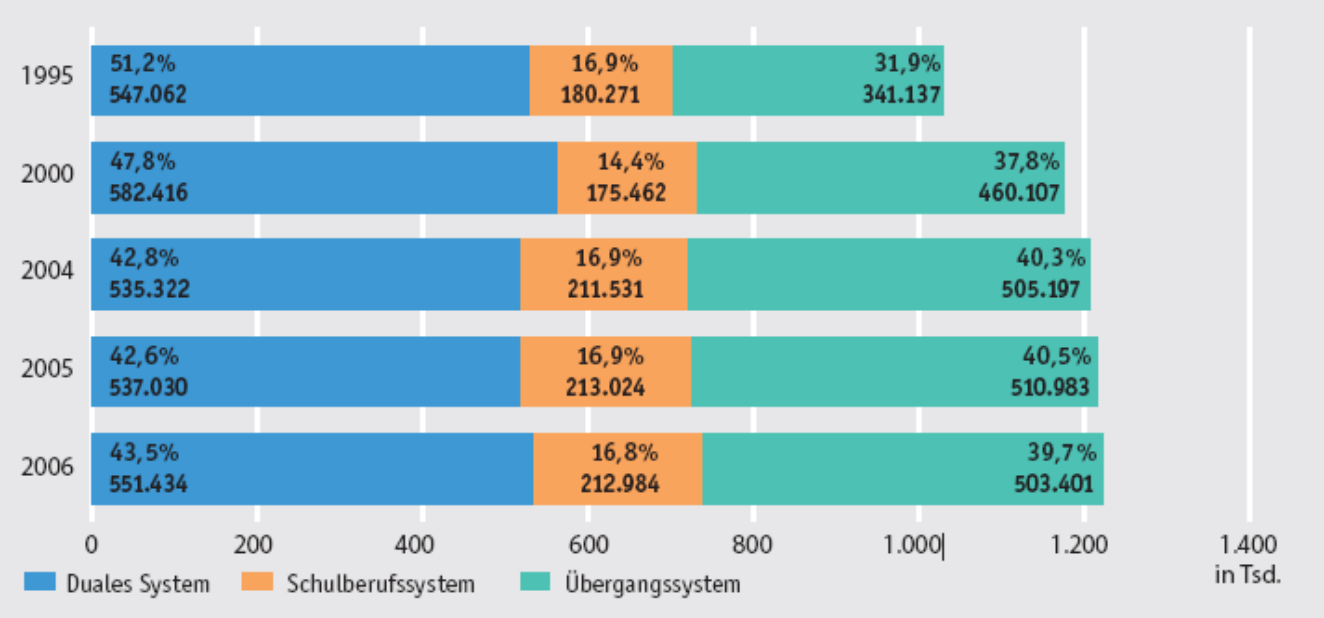
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, Bonn, Berlin 2009, Übersicht 3, Seite 16 f

Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2007 in %:



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn 2009, Übersicht A5.4.1-2, S. 132

Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008 (Bildungsbericht 2008), Im Auftrag von KMK und BMBF, Bielfeld: wbv 2008, S.96

Qualitative Abschätzung des dualen Systems der Berufsausbildung :

Nachteile / Probleme des dualen Systems der Berufsausbildung	**Vorteile** des dualen Systems der Berufsausbildung gegenüber der Alternative einer vollschulischen Berufsausbildung
(1)	(1)
Kein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen in Rezessionszeiten sowie bei starken Nachfragejahrgängen Zu Teilen: Unzureichende Abstimmung zwischen Berufsausbildungs- und Beschäftigungssystem	Einbindung der Berufsausbildung in die Praxis „Ernstcharakter“ der Ausbildung
(2)	(2)
Schwierige inhaltliche Abstimmung zwischen Betrieb und Schule	Frühe Berücksichtigung ökonomischer und technisch-produktiver Änderungen durch den Betrieb Anpassungsdruck auf die Berufsschule aufgrund der Erfordernisse der Berufssituation
(3)	(3)
Unterschiedliche Ausbildungsqualität besonders auf betrieblicher Seite Lösung: Überbetriebliche Ausbildungsstätte	Frühe Eingliederung des Adoleszenten in die Erwachsenenwelt
(4)	
Mögliche Ausübung ausbildungsfremder Arbeiten durch den Auszubildenden	

„Key features needed in any effective apprenticeship system:

1. Workplaces and other community settings are exploited as learning environments
2. Work experience is linked to academic learning
3. Youth are simultaneously workers with real responsibilities and learners
4. Close relationships are fostered between youth and adult mentors“

Quelle: Hamilton, S. F.: Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future, New York: The Free Press 1990, S. 61

<u>Gesichtspunkte zum dualen System der Berufsausbildung aus ausländischer Sicht:</u>

(1) Relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland

(2) Kosten der Berufsausbildung stark von der Wirtschaft getragen.

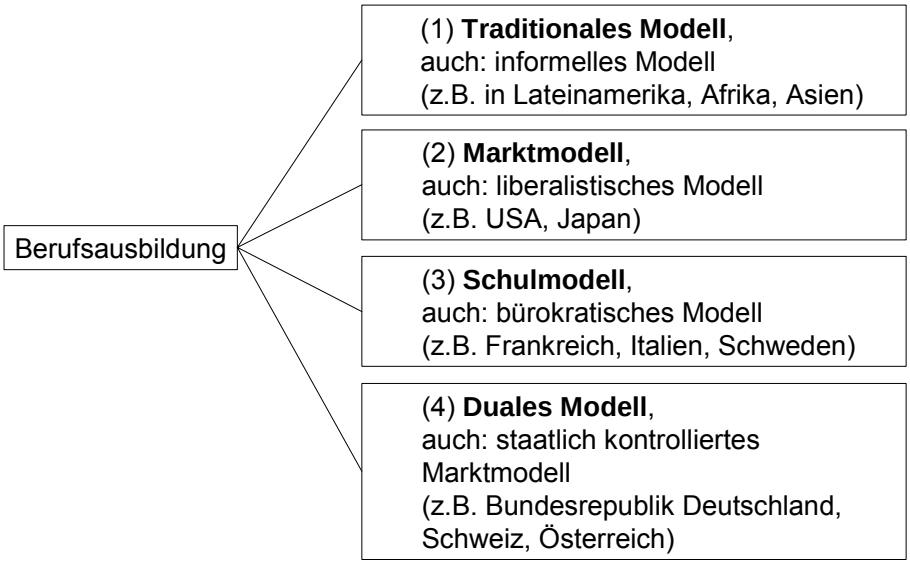
(3) Eigene Geisteshaltung, die dem System zugrunde liegt.

"The principle of being trained by industry is completely ingrained in the German psyche. Industry is expected to play this role in the education of the youth, and does so in its own interest."

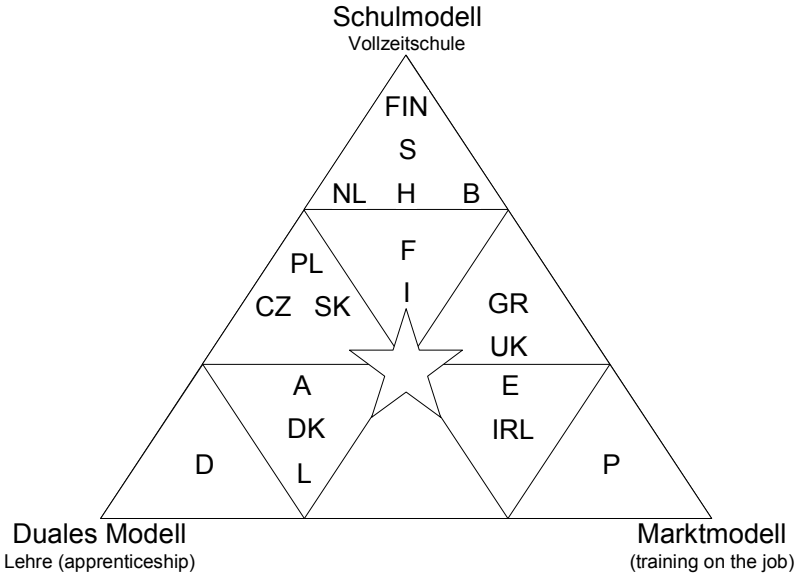
Quelle: Alberta Education: Planning and Research: Vocational Education in West Germany, Edmonton 1981, appendix 7, p. 3 - 4

B.2 Berufsausbildungssysteme anderer Länder

Modelle der Berufsausbildung im Überblick:



Dominante Modelle der Berufsausbildung in der EU:



Quelle: D. Münck: Berufsausbildung in der EU zwischen Dualität und "Monalität" – eine Alternative ohne Alternativen? In: berufsbildung 51 (1997) 45, S.6 (modifiziert und erweitert)

B.3 Ausbildungsordnungskonzepte

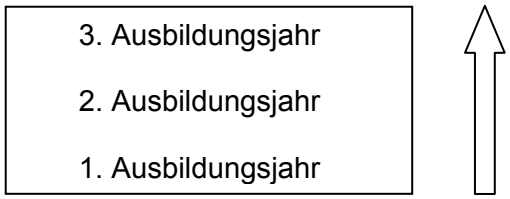
Berufsausbildungsgänge lassen sich nach ihrem Aufbau in folgende Arten unterscheiden:

- monoberufliches Ausbildungskonzept
- Stufenausbildung
- Grund- und fachberufliches Ausbildungskonzept
- Gestaltungsoffenes modernes Ausbildungskonzept: Kernqualifikationen – Integration von mehreren Berufsbereichen

Monoberufliches Ausbildungskonzept:

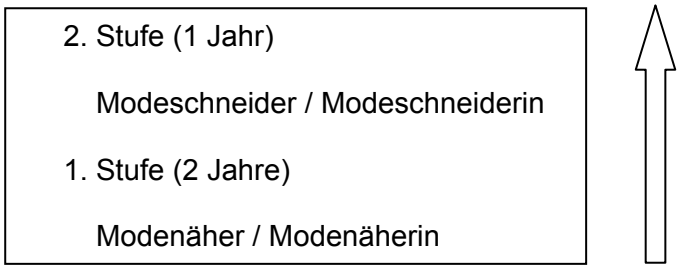
Die Ausbildung erfolgt

- *ungestuft* bzw. nach einem nicht aufgegliederten Konzept,
- in einem *einheitlichen* Ausbildungsgang und
- mit einer *Konzentration auf einen Beruf* vom ersten Ausbildungsjahr an.

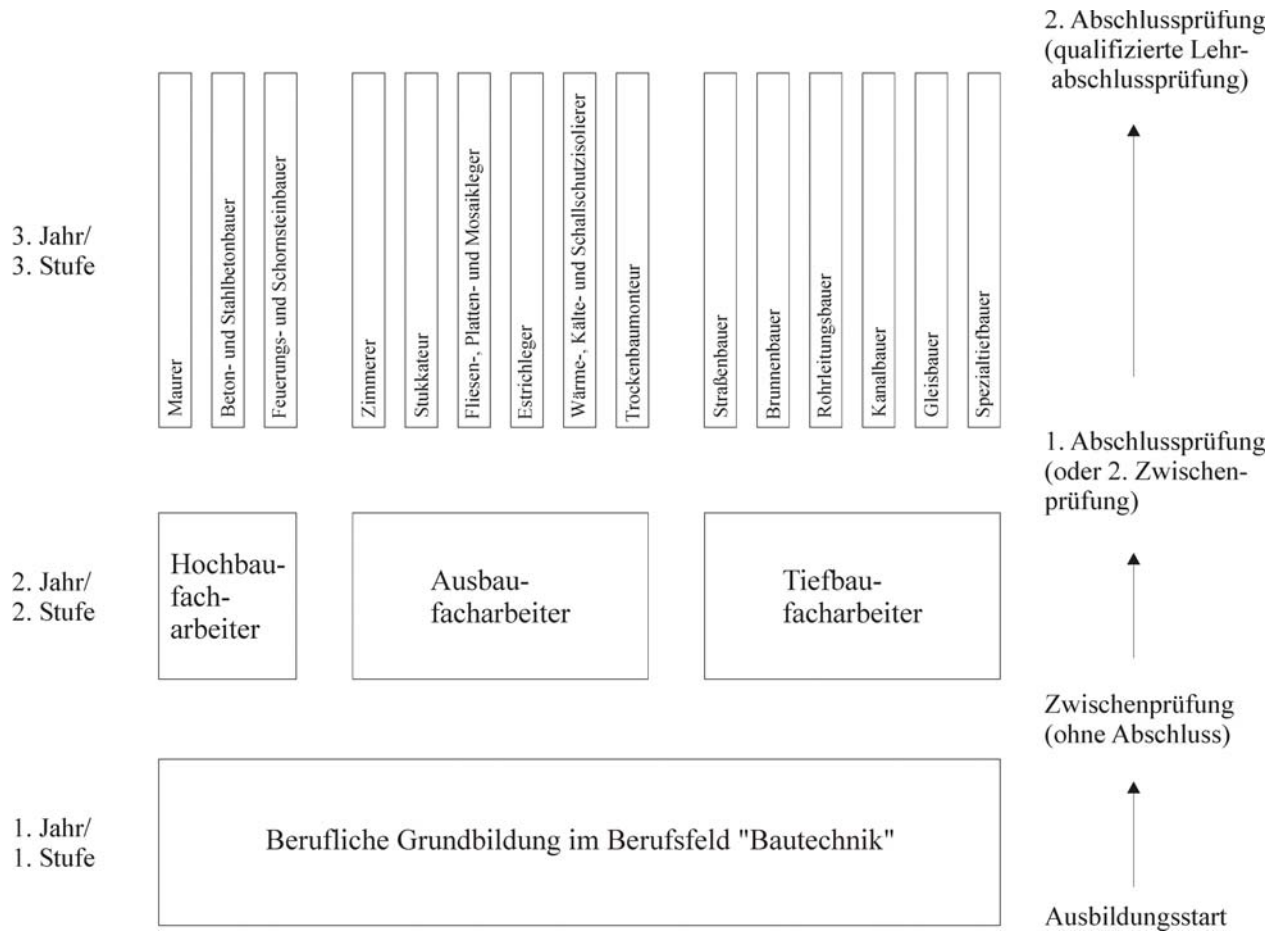


Stufenausbildung (geregelt in § 5 BBiG)**:**

Bsp.: Berufsausbildung in der Bekleidungsindustrie (zweistufig – unverzweigt)



Bsp.: Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (zweistufig - verzweigt)



Quellenverweis zur weitern Information: Bundesministerium der Justiz: Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 2. Juni 1999 (BGBl. I S. 1102), geändert durch die Verordnung vom 20. Februar 2009 (BGBl. I S. 399) http://www.gesetze-im-internet.de/bauwiausbv_1999/BJNR110200999.html 20.10.2009

Kennzeichen der Stufenausbildung:

- *Mehrfach gestufter* Ausbildungsgang
- Im ersten Ausbildungsjahr: *berufliche* Grundbildung auf Berufsfeldbreite
- Im zweiten Ausbildungsjahr: *allgemeine berufliche* Fachausbildung
  - Auf den Stufen 1 und 2, also im ersten und zweiten Ausbildungsjahr, werden somit **Grundberufe** erlernt.
- In der 3. Stufe, also im dritten Jahr, wird ein **Aufbauberuf**, eine *besondere berufliche* Fachbildung durchgeführt .

Stufe 3	Besondere berufliche Fachbildung	Aufbauberuf
Stufe 2	Allgemeine berufliche Fachausbildung	Grundberufe
Stufe 1	Berufliche Grundbildung	

Ziele der Stufenausbildung:

- Systematisierung der Berufsausbildung
- Erhöhung beruflicher Mobilität
- Eignungs- und Neigungsdifferenzierung (?!)
- Differenzierte Bedarfsdeckung (?!)

Probleme der Stufenausbildung:

- Übergang vom Grundberuf zum Aufbauberuf
- Dequalifizierende Berufsausbildung bei alleiniger Ausbildung zum Grundberuf
- Aber: Leistungsschwache erhalten mit einem Grundberuf einen Berufsausbildungsabschluss

Grund- und fachberufliches Ausbildungskonzept:

3.	Ausb. Beruf A	Ausb. Beruf B	Ausb. Beruf C	Ausb. Beruf D
2.	Berufliche Fachbildung			
1.	Berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite			

1. Jahr = Grundstufe → Grundbildung
2. Jahr = 1. Fachstufe
3. Jahr = 2. Fachstufe → Fachbildung

Gestaltungsoffenes modernes Ausbildungskonzept: Kernqualifikationen – Integration von mehreren Berufsbereichen

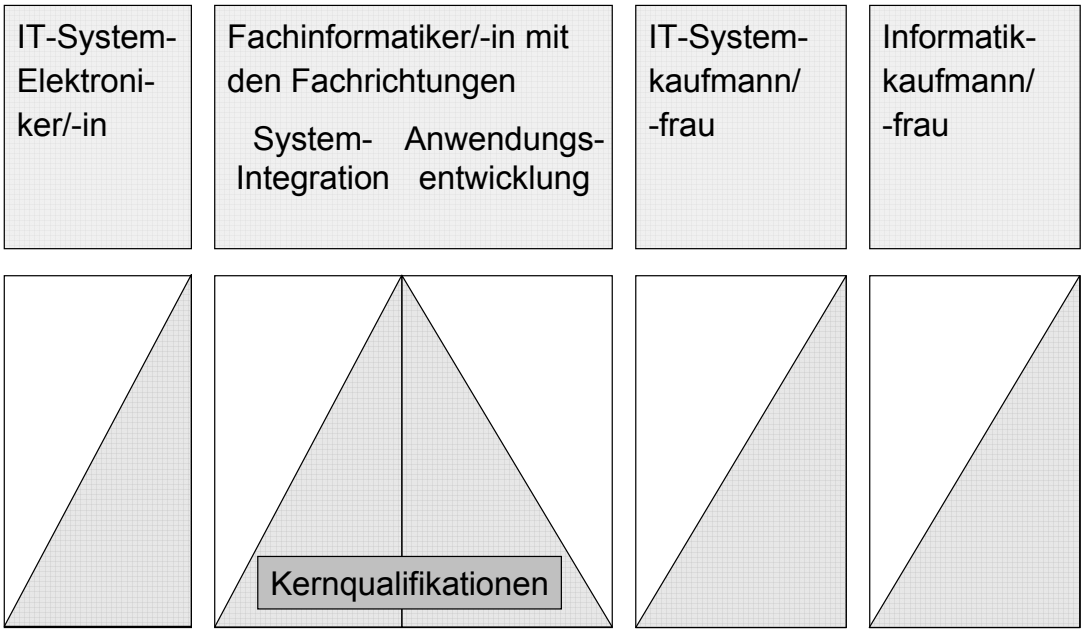
Grundgedanke: flexibilisiertes und modularisiertes Berufskonzept unter Beibehaltung eines mehrjährigen zeitlich zusammenhängenden Ausbildungsganges

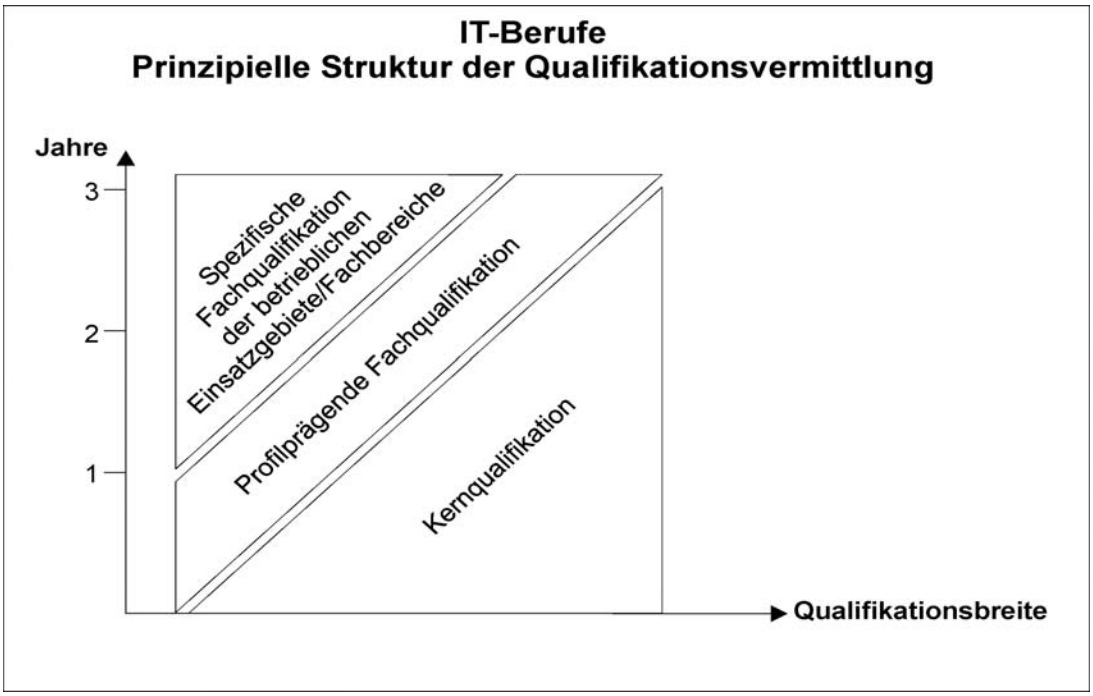
Kennzeichen:

- Ausbildung erfolgt nach *Kernqualifikationen* und *Fachqualifikationen*
- Kernqualifikationen werden *integrativ* mit den berufsspezifischen Fachqualifikationen über die gesamte Ausbildungszeit vermittelt
- Spezifische Fachqualifikationen lassen sich *vom Betrieb über auswählbare Einsatzgebiete/ Fachbereiche* vermitteln
- *Prozess*- und *kundenorientierte* Ausbildung
- Ausbildungsziele sind *technikoffen* und *verfahrensneutral* gehalten

Kennzeichen der Ausbildungsberufe in der IT - Technik:

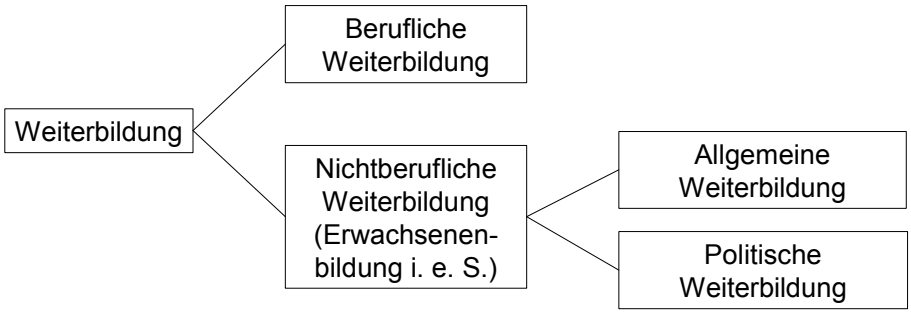
Berufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT - Berufe)



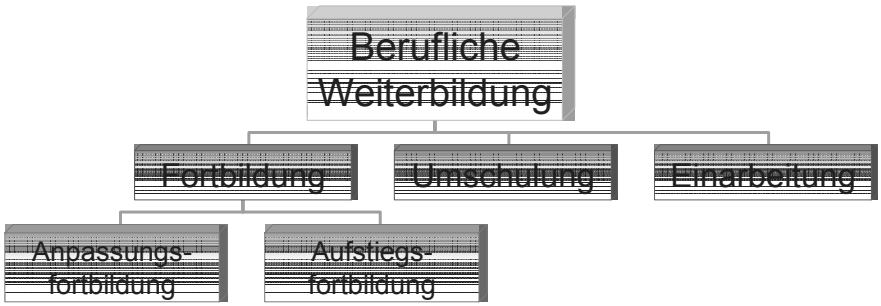


Quelle: Müller, K.: Die neuen Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT - Berufe).,Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1997, S. 9 und S. 15

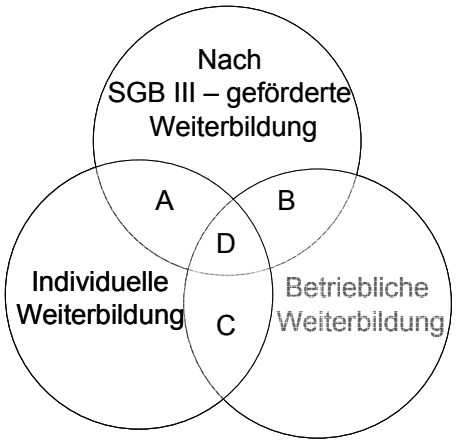
B.4 Grundzüge der beruflichen Weiterbildung im Überblick



Die berufliche Weiterbildung bezeichnet alle Formen der Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten arbeits- und berufsbezogenen Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Berufsbildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Berufstätigkeit.



Die berufliche Weiterbildung gliedert sich, modellhaft, in drei Teilbereiche:



Quelle: Sauter, E.: Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 3, S. 3-8.(modifiziert)

Dabei ergeben sich folgende vier Überschneidungsfelder:

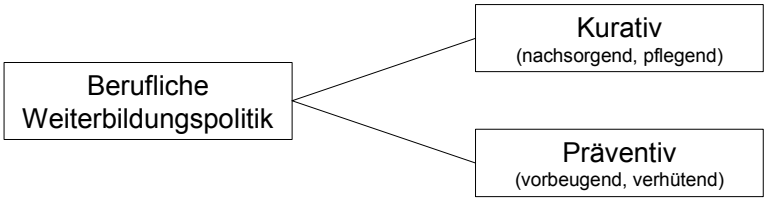
A - Aufstiegsfortbildung, eigeninitiativ, SGB III – teilfinanziert (freie Maßnahmen)

B - SGB III – finanzierte Bildungsmaßnahmen (insbesondere für Arbeitslose), die von Betrieben durchgeführt werden (Auftragsmaßnahmen)

C - Individuelle Weiterbildung (eigeninitiativ, außerhalb der Arbeitszeit) im betrieblichen Interesse liegend

D - Individuelle Weiterbildung, im betrieblichen Interesse, vom SGB III finanziert bzw. teilfinanziert

Maßnahmen der beruflichen Weiterbildungspolitik:



Weiterbildungsschwerpunkte im betrieblich-beruflichen Bereich

„Harte“ Weiterbildung	„Weiche“ Weiterbildung	
Weiterbildung zur Bewältigung des technisch-produktiven und ökonomischen Wandels	Weiterbildung im Hinblick auf Effektivitätssteigerung sozialer Prozesse	Weiterbildung als Beratung zur Rationalisierung sozialer Prozesse
z.B. - Kurse zur Informations- und Kommunikationstechnik - Fachtraining - Technik- und ökonomikspezifische Fremdsprachenkurse - Einführung in neue Systeme	z.B. - Moderation - Konferenztechnik - Verkaufstraining - Konfliktlösungstraining - Lehrtechnologien - Präsentationstechniken	z.B. - Einzelberatung - Teamberatung - Praxisberatung - Kollegiale Beratung - Coaching - Führungsberatung

Die Stärke eines Berufspädagogen liegt darin, dass er über eine Kompetenz in der harten Weiterbildung verfügt und einen Zugang zur weichen Weiterbildung hat.

Entwicklungslinien/ Anforderungen an die berufliche Weiterbildung:

1. Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung nimmt zu.
2. Berufliche Erstausbildung wird immer mehr zur Grundlagenbildung.
3. Erstausbildung und Weiterbildung muss verzahnt werden.
4. Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen nimmt zu.
5. Die Bedeutung des E-Learning wächst.
6. Das Lernen im Prozess der Arbeit nimmt zu.
7. Die Kontroverse: Eine staatliche Rahmenvorschrift für den Bereich der Weiterbildung.

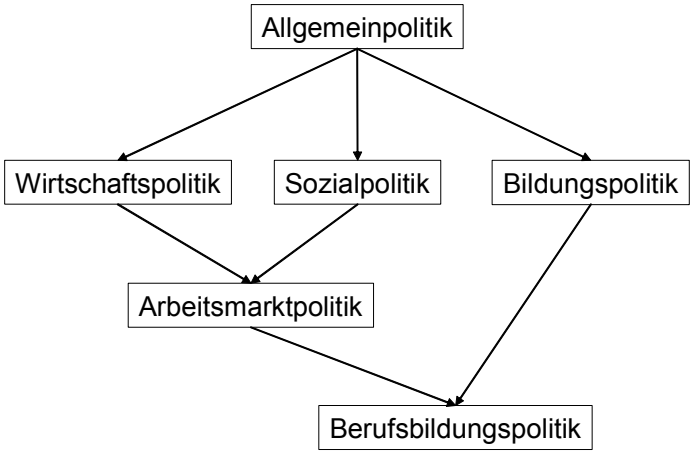
B.5 Politik und Reform der beruflichen Bildung im Überblick

Bildungspolitik ist ein Handeln, bei dem es um die Durchsetzung von Interessen im Bereich des Erziehungs- und Bildungswesen einer Gesellschaft geht.

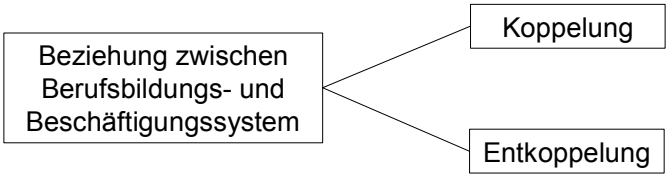
Aufgaben der Bildungspolitik sind:

- Festlegung der Ziele, Inhalte und Strukturen von Erziehungs- und Bildungsprozessen, insbesondere bezogen auf die Bildungsorganisation und das Curriculum,
- Festlegung planerischer Größen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie
- Einrichtung von Versuchen zur Um- und Neugestaltung des Bildungswesens im Zuge einer Bildungsreform.

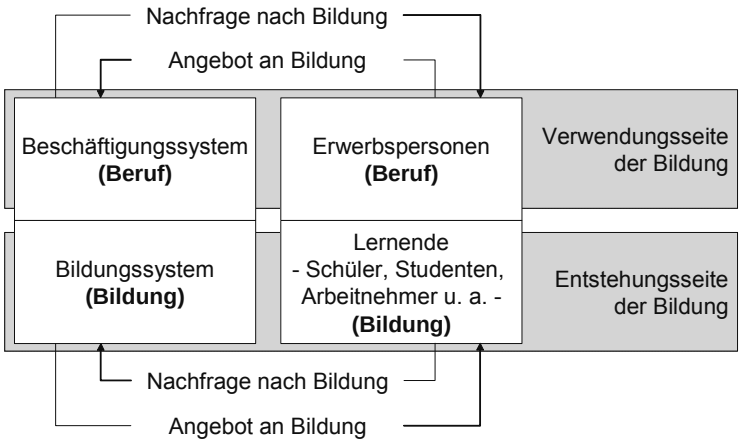
Geflecht der Berufsbildungspolitik zu anderen Politiken:



Gegensätzliche Positionen zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem:



Beziehungsgeflecht zwischen Beruf und Bildung:



Ausgewählte Eckpunkte der Berufsbildungspolitik im Überblick:

1960 – 1968: Entfaltung einer systematischen Berufsbildungspolitik

- 1964
  - Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen
  - G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe
- 1965
  - R. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht

1968 – 1973: Programmatik, bzw. Aufbruch

- 1968
  - Ende der alten Gewerbelehrerbildung
- 1968/69
  - Fachoberschule/Fachhochschule
  - Stufenausbildung
  - Blockunterricht
- 1969
  - Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung
  - Berufsbildungsgesetz (BBiG)
  - Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)
- 1970
  - Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen
  - W. D. Winterhager: Lehrlinge, die vergessene Majorität
- 1972
  - Ausbildereignungsverordnungen
- 1973
  - Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission
  - Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)

1973 – 1980: Pragmatische Berufbildungspolitik

- Berufsbildung als quantitatives Problem
- Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten zum dritten Lernort
- 1976
  - Hamm-Brücher: Bildung ist kein Luxus
- 1976 - 1980
  - Ausbildungsplatzförderungsgesetz
- 1981
  - Folgegesetz: Berufsbildungsförderungsgesetz
- Konzentration auf besondere Gruppen der beruflichen Bildung (Mädchen, Ausländer, Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag)

1980 – 1990: Neuordnung

- Abnehmendes quantitatives Problem der Berufsbildung;
  Forderung nach der Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung
- Technischer Wandel und Berufsbildung
- 1987
  - Neuordnung von Ausbildungsordnungen (insbesondere der Metall- und Elektroberufe)
- Nachqualifizierung der Berufsschullehrer
- Wachsende Bedeutung der Weiterbildung, insbesondere der Anpassungsfortbildung
- Forderung nach Dualisierung der Anpassungsfortbildung

1990 – 2000: Strukturwandel

- 1990
  - Transformation der Berufsbildung: Das Berufsbildungsgesetz gilt auch für die neuen Bundesländer
- 1991
  - Europäische Berufsbildungspolitik nach dem Prinzip der Subsidiarität
- Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung
- Differenzierung in der Berufsausbildung
- Betonung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung
- Einführung eines handlungsorientierten Unterrichts neben dem bestehenden in beruflichen Schulen.
- Forderung nach Entwicklung von Regelungen für ein staatlich kontrolliertes Marktmodell der Weiterbildung (z. B. über ein “Weiterbildungsgesetz”)
- 1996
  - Lernfeldkonzept in den Lehrplänen der Berufsschule
- 1997
  - Neue Ausbildungsberufe, u. a. der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe)
- Ausbau des dualen Systems der Berufsausbildung zu einem dual-kooperativen System

Ab 2000: Gestaltungsoffenheit

- 2001
  - Entwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren
- Sicherung des Lehrernachwuchses für berufliche Schulen
- 2002
  - Kopenhagener Erklärung zur verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Kopenhagen-Prozess)
- 2005
  - Berufsbildungsreformgesetz führt zur Neufassung des BBiG
  - Betonung der Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung
- 2006
  - Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF: European Qualifikation Frame)
- Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge
- 2009
  - Feasibility Study VET-LSA (Vocational Education and Training – Large Scale Assessment)
  - Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET: European Credit System for Vocational Education and Training)

Entwicklung des Berufbildungssystems:

- 1920 Bezeichnung der Berufsschule durch die Reichsschulkonferenz.
- 1937 Berufsfachschulen und Fachschulen werden definiert und voneinander abgegrenzt.
- 1938 Einführung der allgemeinen Berufschulpflicht
- 1949 Grundgesetz: Der Bund ist zuständig für die Berufsbildung in den Betrieben; die Länder sind zuständig für die Berufsschule.
- 1953 Handwerksordnung
- 1964 Prägung des Begriffs dual für die Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen („Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“, “Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“)
- 1968/69 Gründung der Fachoberschulen, Umwandlung der Ingenieurschulen und höheren Wirtschaftsfachschulen zu Fachhochschulen
- 1969 Berufsbildungsgesetz (BBiG)
- 1970 Gründung des BIBB (Bundesinstituts für Berufsbildung) auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes von 1969
- 1970 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen.
- 1972 Ausbilder müssen in einer Prüfung berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse nachweisen.
- 1974 Stärkere inhaltliche Koordinierung zwischen Ausbildung in den Betrieben und Unterricht in den Berufsschulen.
- 1976 Ausbildungsplatzförderungsgesetz
- 1980 ca. 60% aller Jugendlichen durchlaufen eine Berufsausbildung im dualen System
- 1981 Berufsbildungsförderungsgesetz
- 1987 Zielvorstellung selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren wird bei neuen Ausbildungsordnungen aufgenommen. Berufliche Handlungskompetenz beginnt sich als Leitvorstellung durchzusetzen.
- 1990 Berufsbildungsgesetz gilt auch für die neuen Bundesländer.
  Es existieren 375 anerkannte Ausbildungsberufe mit den entsprechenden Ausbildungsordnungen.
- 1991 Europäische Berufsbildungspolitik nach dem Prinzip der Subsidiarität im Maastrichter Vertrag
- 1996 Lernfeld- Konzept für die Lehrpläne der Berufsschulen
- 1997 Schaffung neuer Ausbildungsberufe in verkürzten Entwicklungszeiten,
  u. a. der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT- Berufe)
- 2001 Beginn der Umstrukturierung der Berufsschulen zu regionalen Kompetenzzentren
- 2002 Kopenhagener Erklärung zur verstärkten Zusammenarbeit in der Berufsbildung
- 2005 Neufassung des BBiG von 1969
- 2006 EQF: European Qualification Frame
- 2009 Feasibility Study VET-LSA

  ECVET: European Credit System for Vocational Educaion and Training

Quelle: Münch, J: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1994, S. 33 (modifiziert und erweitert)

Auswahlliteratur

Arnold, R.; Gonon, P.: Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich 2006

Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, UTB 2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, Bonn, Berlin 2009 (und fortlaufende Jahre)

Dehnbostel, P.: Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht, Berlin: edition sigma 2008

Kade, J., Nittel, D., Seitler, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl., Kohlhammer: 2007

Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. überarb. u. erw. Aufl., Bad Heilbrunn, Hamburg: Klinkhardt in Gemeinschaft mit Handwerk und Technik 2006

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielfeld: W. Bertelsmann 2008

Lauterbach, U.: Internationales Handbuch der Berufsbildung, Baden-Baden: Nomos: 1995 (Losebl.-Ausg.) Stand 2009

Raddatz, R.: Berufsbildung im 20. Jahrhundert: eine Zeittafel, Bielefeld: Bertelsmann 2000

Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktualisierte Aufl., Bielefeld: Bertelsmann 2006

Rebmann, K., Tenfelde, W., Uhe, E.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe, 3.. Aufl., Wiesbaden: Gabler. 2005

Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik, 3. vollständig neu bearb. Aufl., Stuttgart: Steiner 2004

Schelten, A.: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache, 2. veränderte und überarbeitete Aufl., Stuttgart: Steiner 2009

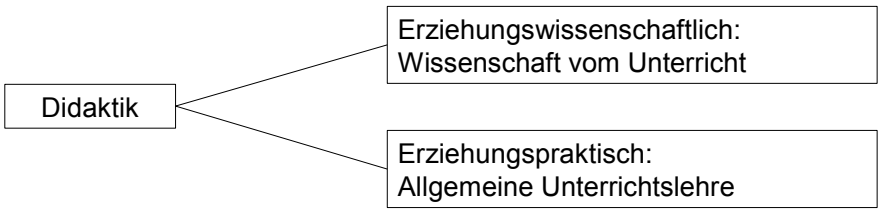
Schiersmann, C.: Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007

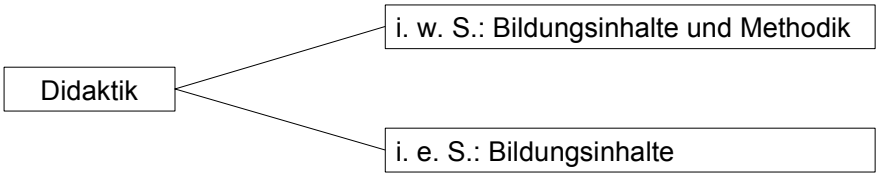
Sloane, P. F. E., Twardy, M., Buschfeld, D.: Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 3. neuberarb. Aufl., Paderborn**:** Eusl 2009

C Didaktik des beruflichen Lernens

C.1 Didaktik, Unterricht, Curriculum

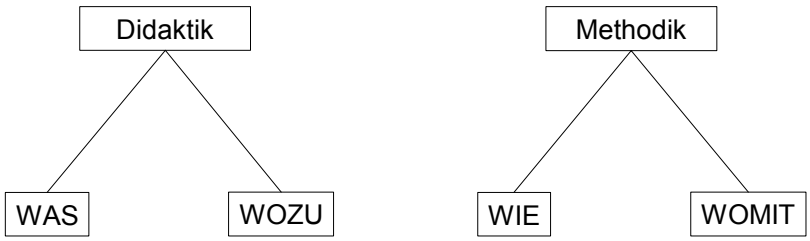
Didaktik befasst sich mit dem Lehren und Unterrichten in allen Formen, auf allen Ebenen, ohne Sonderung auf den Lehrinhalt.

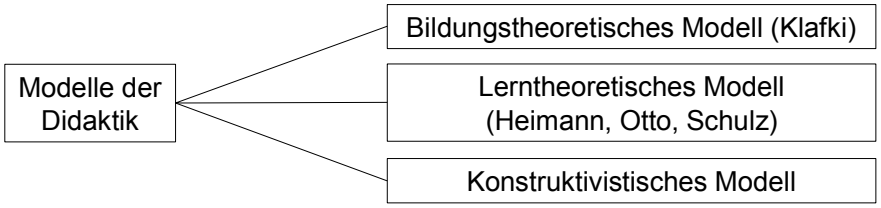




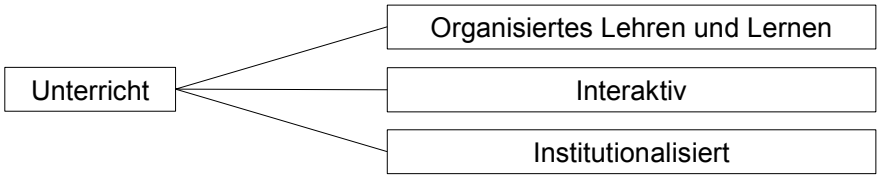
Didaktik im weiteren Sinne (i. w. S.): Schließt neben der Fragen nach den Bildungsinhalten die Methodik des Unterrichtens mit ein. Mit anderen Worten: Die Methodik gehört zur Didaktik.

Die Didaktik im engeren Sinne (i. e. S.) befasst sich allein mit dem WAS und WOZU. Daneben steht dann die Methodik mit dem WIE und WOMIT.

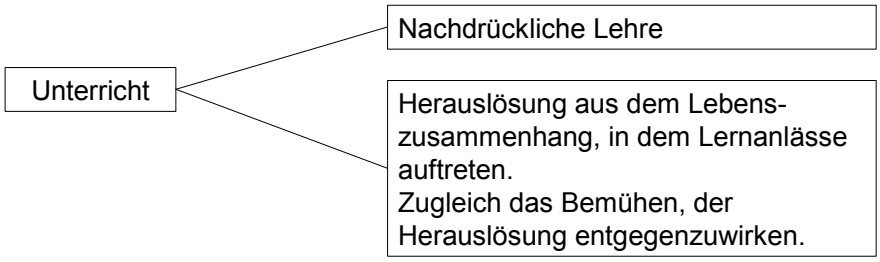




Formale Sicht von Unterricht:

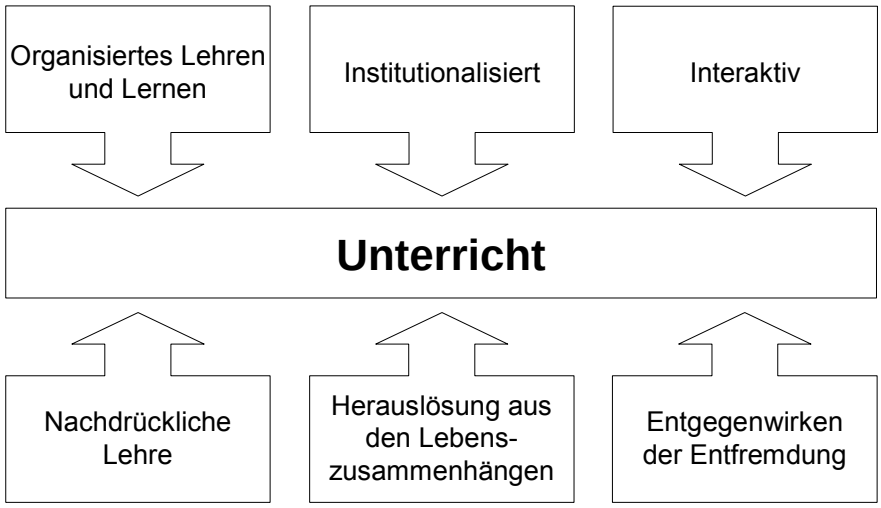


Objektivistische Sicht von Unterricht:

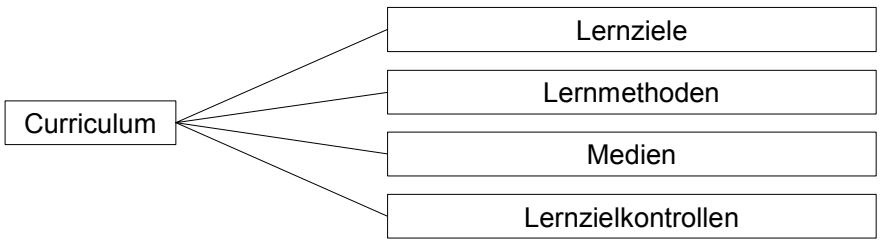


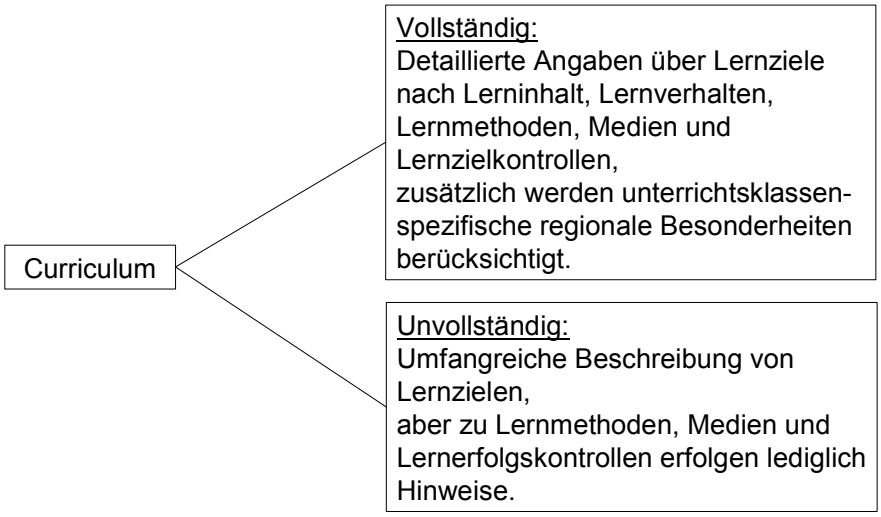
Maßnahmen zur Sicherung der Nachdrücklichkeit, u.a.:

- Wiederholung
- Zusammenfassung
- Berichtigung
- Erfragung
- Übung
- Einprägung
- Beseitigung von Lernhindernissen
- Vertiefte Erklärung
- Lernkontrolle



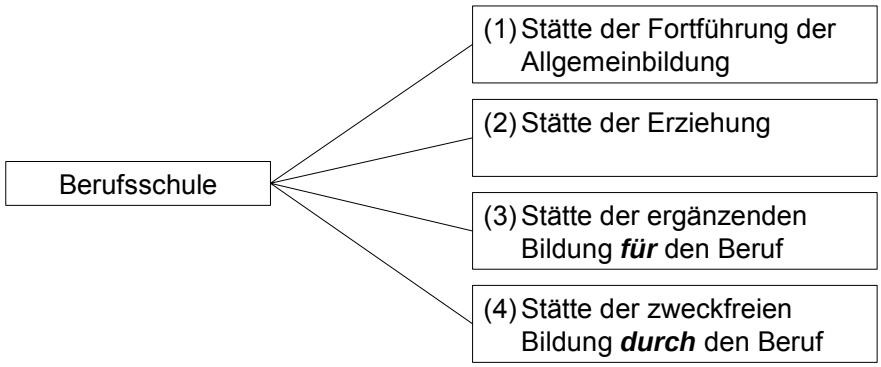
Teile eines vollständigen Curriculums:



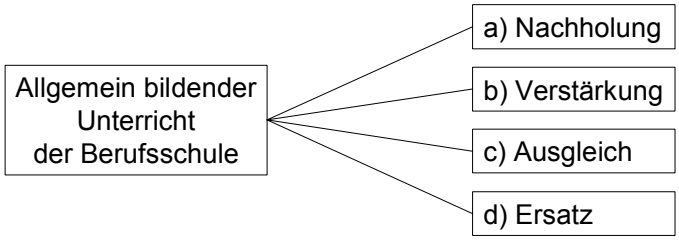


C.2 Bildungsauftrag der Berufsschule

Traditionelle Aufgaben der Berufsschule:



Aufgaben des allgemein bildenden Unterrichts an der Berufsschule:



(Betonung auf b, c und d)

Problem: Konvergenz der Bildungsinhalte und Bildungsformen zwischen Berufsschule und Betrieb

Eine frühere Bildung durch den Beruf wird heute immer mehr berufsimmanent zu einer Bildung *für* den Beruf. Diese Bildung *für* den Beruf betreibt aber auch der Betrieb. Es kommt zu einer Konvergenz der Bildungsinhalte und Bildungsformen zwischen Berufsschule und Betrieb. Ausgehend von der gemeinsamen Zielvorstellung von Berufsschule und Betrieb in der Förderung von Berufskompetenz gilt es, die Differenzen im Bildungsauftrag beider Lernorte zu bestimmen. Diese ergeben

sich in der unterschiedlichen Förderung eines Handlungswissens sowie einer Berufskompetenz in Berufsschule und Betrieb. Im Vergleich zum Betrieb nimmt die Berufsschule in Anspruch, das geistige Kraftzentrum zur Förderung von Berufskompetenz in Aus- und Weiterbildung zu sein.

C.3 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und der Berufskompetenz

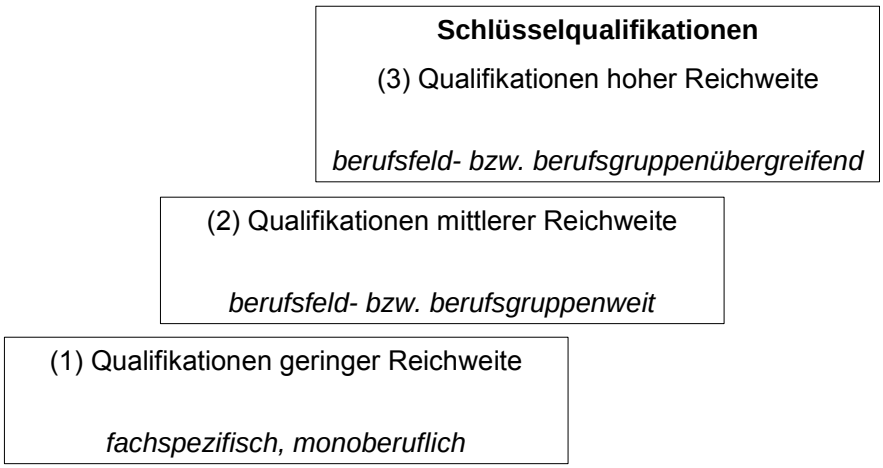
Unter **Qualifikation** wird die Gesamtheit von Kenntnissen und Verständnissen (kognitiv), Fertigkeiten und Fähigkeiten (psychomotorisch und kognitiv), Haltungen und Arbeitserfahrungen (affektiv und kognitiv) verstanden, über die ein Mitarbeiter zur Ausübung seiner Tätigkeiten am Arbeitsplatz verfügen muss.

Mit Qualifikation beschreibt der Betrieb Anforderungen, die zur Ausfüllung eines Arbeitsplatzes erforderlich sind. So werden in Stellenbeschreibungen Qualifikationen aufgelistet. Mit Qualifikationen kann die Leistungsnachfrage des Betriebes erfasst werden. Mit **Kompetenzen** dagegen kann das Leistungsangebot eines Mitarbeiters umschrieben werden.

Legt man aus arbeitspädagogischer Sicht die *Theorie der Handlungsregulation* zugrunde (Kap. A.5), lässt sich die Qualifikation eines Mitarbeiters als das Gesamt der hierarchisch-sequentiellen Handlungsregulationen auffassen, die zur Ausübung seiner Arbeitstätigkeit erforderlich sind. Unter Qualifikation sind mit anderen Worten alle Zielhierarchien zu verstehen, die ein Mitarbeiter zur Bewältigung seiner Arbeitsaufgaben einsetzt. **Qualifizierung** bezeichnet sodann den Vorgang des Erwerbs solcher Zielhierarchien.

Allgemein heißt Qualifizierung, im Sinne von lateinisch qualitas facere (eine Eigenschaft bzw. Beschaffenheit herstellen), jemanden zu befähigen eine Arbeitstätigkeit zu bewältigen.

3 Ebenen von Qualifikationen:



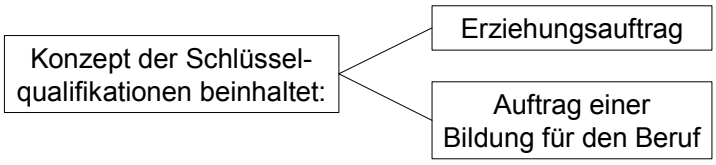
Schlüsselqualifikationen sollen in die Lage versetzen, zukünftige, schnell aufkommende neue Inhalte selbsttätig aufschließen zu können und damit lebensbegleitend lernen zu können.

Es gibt eine Vielzahl von Schlüsselqualifikationen:

- Denken in Zusammenhängen
- Flexibilität
- Kommunikationsfähigkeit
- Kreativität
- Problemlösefähigkeit
- Selbstständigkeit
- Teamfähigkeit
- Transferfähigkeit
- Zuverlässigkeit

Ein möglicher Katalog an Schlüsselqualifikationen:

Materiale Kenntnisse und Fertigkeiten	***Berufspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten großer Breitenwirkung:*** Messtechnik, Arbeitsschutz, Maschinenwartung, Arbeitsanweisungen in Form von Zeichnungen auf Handlungspläne umsetzen können, Fehler und Störungsursachen suchen und erkennen können, ökonomisch und mit Überblick arbeiten können, Lesen, Anwenden und Erstellen von technischen Unterlagen, Planen und Steuern von Arbeits- und Bewegungsabläufen sowie Kontrollieren und Beurteilen der Ergebnisse ***Allgemeinbildende Kenntnisse und Fertigkeiten berufsübergreifender Art:*** Kulturtechniken, Fremdsprachenkenntnisse, technische und wirtschaftliche Allgemeinbildung
Formale Fähigkeiten **- kognitiver Bereich**	***Selbstständige Denk- und Lernbefähigung:*** Analytisches Denken, synthetisches Denken, Kreativität, technisches Verständnis, Transferfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Beurteilungsvermögen, kritisches Denken
Formale Fähigkeiten **- psychomotorischer Bereich**	***Allgemeine berufsmotorische Befähigung:*** Koordinationsfähigkeit, Konditionsfähigkeit, Reaktionsschnelligkeit, manuelle Geschicklichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Gefühl für Material und Werkzeugbehandlung
Personale Fähigkeiten	***Befähigung in Arbeitstugenden:*** Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Streben nach Arbeitsqualität, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein ***Befähigung mit einzelpersönlicher Betonung:*** Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Optimismus, Leistungsbereitschaft ***Befähigung mit sittlicher Betonung:*** Handeln nach moralischen Leitlinien und Normen, ökologisches Verantwortungsbewusstsein
Soziale Fähigkeiten	***Befähigung, in Arbeitsgemeinschaften gruppenorientiertes Verhalten zu zeigen:*** Kooperationsbereitschaft, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Fairness, Aufrichtigkeit, Teamgeist



(Vgl. Kap. C. 2)

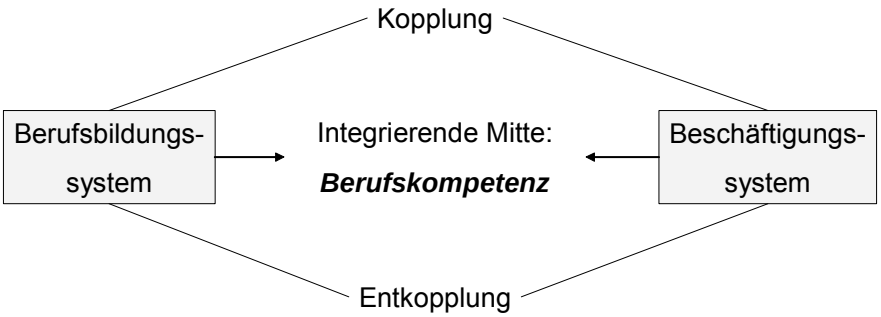
2 Gründe für das Konzept der Schlüsselqualifikationen:

1. Vorbereitung auf die Arbeitswelt von morgen
2. Bewältigung der Anforderungen der Arbeitswelt von heute

2 wesentliche Probleme beim Konzept der Schlüsselqualifikationen

1. Schlüsselqualifikationen können nicht abstrakt vermittelt werden. Ihre Förderung gelingt nur zusammen mit konkreten fachspezifischen Inhalten. Ohne Bezug auf diese Inhalte können Schlüsselqualifikationen ihre Transferwirkung nicht einlösen. Gleichzeitig wollen sie aber fächerübergreifende Qualifikation hoher Reichweite sein.
2. Für die Bildungspraxis gilt, dass die im Konzept der Schlüsselqualifikationen angesprochenen Befähigungen Qualifikationsanforderungen der modernen Arbeitswelt darstellen. Im Konzept der Schlüsselqualifikationen sind humane Befähigungen enthalten, die auf der einen Seite zwar dem Menschen selbst dienen, die auf der anderen Seite aber auch vom Beschäftigungssystem heute verstärkt eingefordert und auch als Rationalisierungspotential von Arbeit gesehen werden.

Berufskompetenz:



Integrierende Mitte zwischen den Polen Kopplung und Entkopplung im Beziehungsverhältnis Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem: Zielvorstellung: Bildung von Berufskompetenz (Fach- und Methodenkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz)

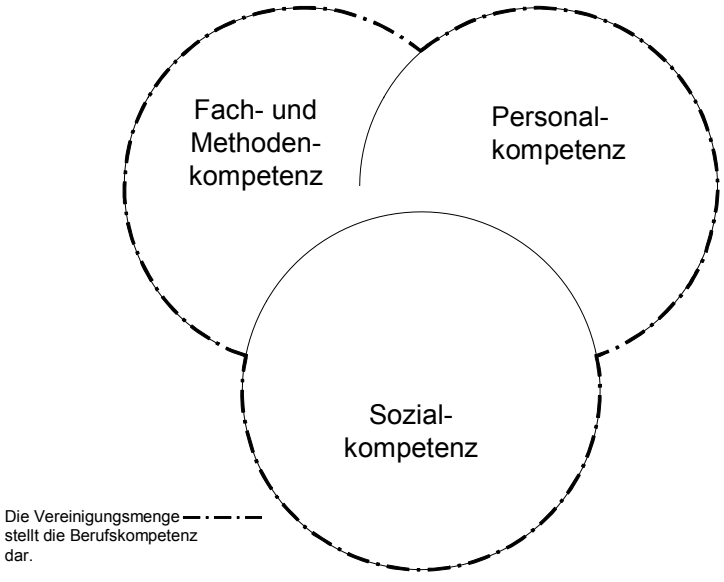
Kompetenzen stehen für Zuständigkeiten, die ein Mitarbeiter zur selbstgestalteten Bewältigung seiner Berufsarbeit einbringt.

Kompetenzen sind personenbezogen. Sie sind die Entsprechungen des Mitarbeiters zu den Anforderungen, die ein Arbeitsplatz bzw. eine Stelle verlangt. Mit Kompetenzen werden Qualifikationsanforderungen erfüllt.

Mit Qualifikationen beschreibt der Betrieb Anforderungen, die zur Ausübung eines Arbeitsplatzes erforderlich sind. Mit Qualifikationen kann arbeitsplatzbezogen die Leistungsnachfrage des Betriebes erfasst werden. Mit Kompetenzen dagegen kann das Leistungsangebot eines Mitarbeiters umschrieben werden.

Berufskompetenz:

Fach- und Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz und ihre Überschneidungsfelder:



Fachkompetenz beinhaltet das Verfügen über fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Zur **Methodenkompetenz** zählt, selbsttätig Lösungswege für komplexe Arbeitsaufgaben anwenden, finden und reflektieren zu können. Dazu gehört die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Letztere Fähigkeit wird auch als Lernkompetenz bezeichnet und oft gesondert ausgewiesen. Die Lernkompetenz soll hier jedoch zur Methodenkompetenz hinzugezählt werden.

Die **Personalkompetenz** betrifft die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Es sollen die eigenen Fähigkeiten mit den damit zusammenhängenden motivationalen und emotionalen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung bewusst herausgearbeitet und reflektiert werden können. Statt von Personalkompetenz wird in der Berufspädagogik auch von Humankompetenz gesprochen (vgl. zur Personalkompetenz auch die *Personalen Fähigkeiten* im Katalog der Schlüsselqualifikationen).

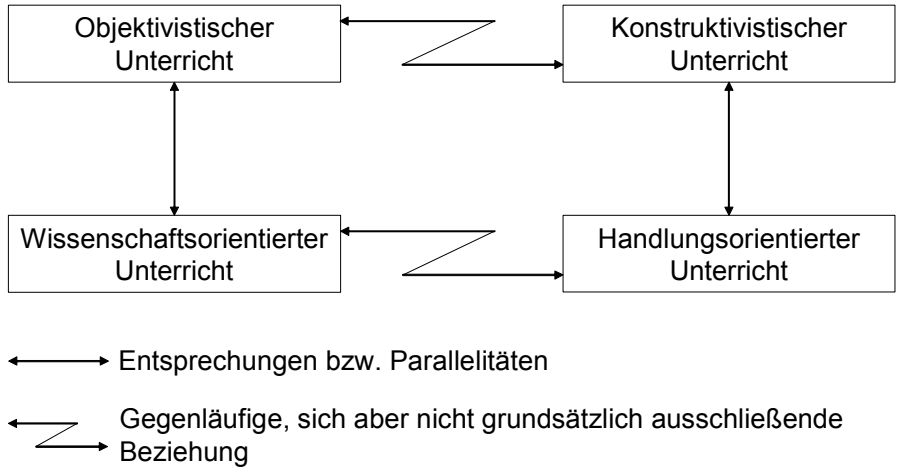
Bei der **Sozialkompetenz** geht es um die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen und darüber hinaus um gruppenorientiertes Verhalten in Arbeitsgemeinschaften (vgl. zur Sozialkompetenz auch die *Sozialen Fähigkeiten* im Katalog der Schlüsselqualifikationen).

C.4 Handlungsorientierter Unterricht

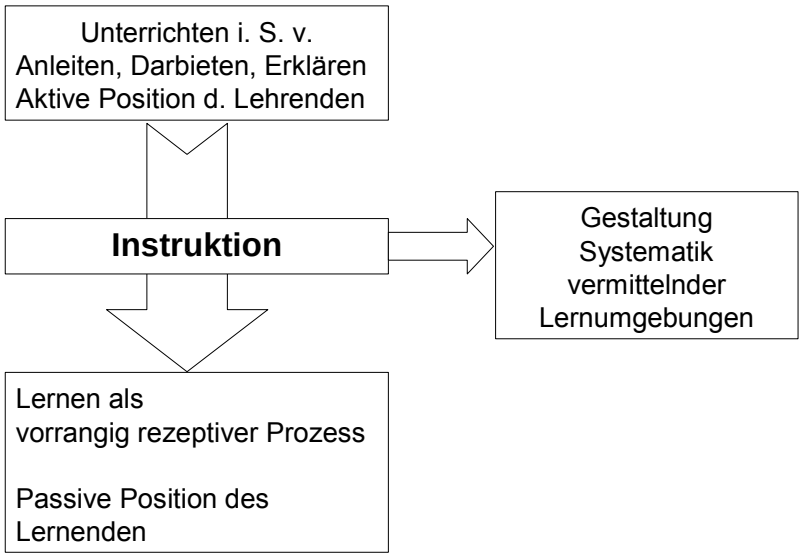
Der handlungsorientierte Unterricht in der beruflichen Bildung steht auf der Seite eines konstruktivistischen Unterrichts.

Im Folgenden soll zuerst die übergeordnete Grundauffassung von Unterricht umrissen werden. Der konstruktivistische Unterricht hebt sich von einem objektivistischen ab, in dessen Gefolge ein wissenschaftsorientierter Unterricht gesehen werden kann.

Handlungsorientierter Unterricht im Gefüge von Grundauffassungen von Unterricht:



Schema der traditionellen Unterrichtsphilosophie (objektivistischer Unterricht):

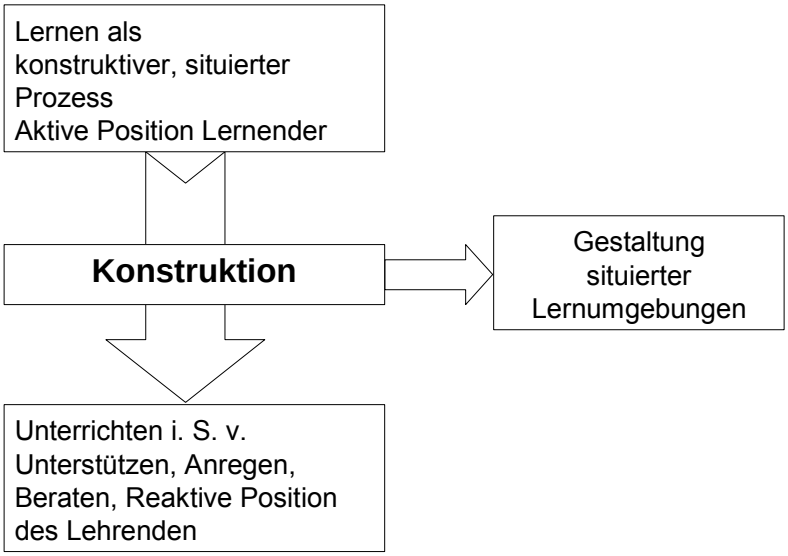


Basisannahmen zur Gestaltung Systematik vermittelnder Lernumgebungen:

1. Lerninhalte sind Wissenssysteme, die in ihrer Entwicklung abgeschlossen und klar strukturierbar sind.
2. Lernen erfolgt linear und systematisch.
3. Lernen ist vor allem ein rezeptiver Prozess
4. Bei der Unterrichtsgestaltung stehen Fragen der Instruktion im Vordergrund.
5. Die Lernenden müssen von außen stark angeleitet und kontrolliert werden.
6. Die Lehrenden fungieren als Vermittler und Präsentierer neuer Inhalte.
7. Bewährte Unterrichtsformen können unabhängig von Inhalt, Kontext, Zeitpunkt und Personmerkmalen wiederholt angewendet werden.
8. Die Unterrichtsergebnisse sind vorhersagbar.
9. Ziel von Unterrichten: Die Lernenden erfüllen die gesetzten Leistungskriterien.

Quelle: Reinmann- Rothmeier, G. Mandl. H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (überarbeitete Fassung), Forschungsbericht Nr. 60, München: LMU Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie 1999
vgl. auch Reinmann, G., Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl., Weinheim: Beltz 2006, S. 613-658 (modifiziert)

Schema der konstruktivistischen Unterrichtsphilosophie:

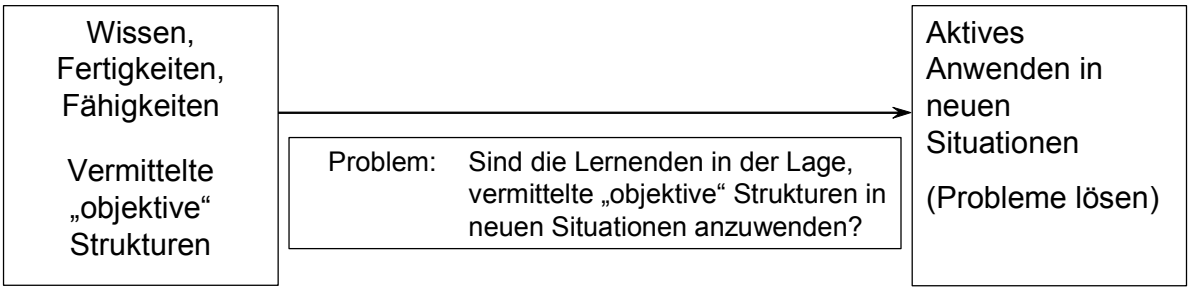


Basisannahmen zur Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen

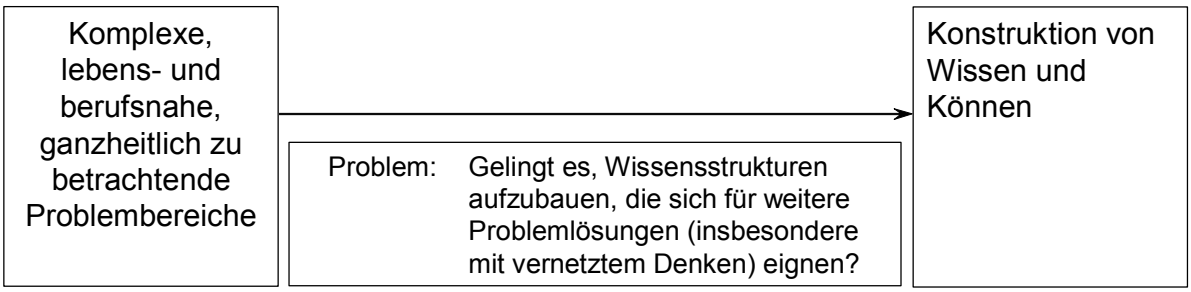
1. Wissen ist unabgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen.
2. Lernen erfolgt multidimensional und systemisch.
3. Lernen ist vor allem ein aktiver und konstruktiver Prozess.
4. Bei der Unterrichtsgestaltung stehen Fragen der Wissenskonstruktion im Vordergrund.
5. Die Lernenden dürfen so wenig wie möglich von außen gesteuert werden.
6. Die Lehrenden fungieren als Berater und Mitgestalter von Lernprozessen.
7. Individuelle Unterschiede von Lernenden sowie die Spezifität jeder Situation reduzieren die Wiederholbarkeit bewährter Unterrichtsformen.
8. Unterrichtsergebnisse sind nicht vorhersagbar.
9. Ziel von Unterrichten: Die Lernenden denken und handeln wie Experten; spezifische Ziele ergeben sich aus der Bearbeitung authentischer Aufgaben.

Quelle: Reinmann- Rothmeier, G. Mandl. H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (überarbeitete Fassung), Forschungsbericht Nr. 60, München: LMU Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie 1999
vgl. auch Reinmann, G., Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl., Weinheim: Beltz 2006, S. 613-658 (modifiziert)

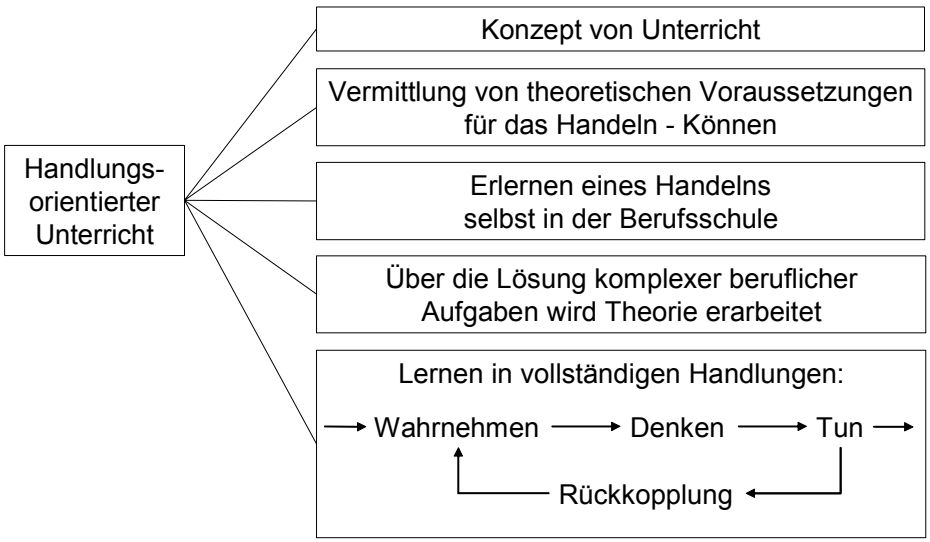
Die Auffassung der Objektivisten und ihr Problem:



Die Auffassung der Konstruktivisten und ihr Problem:



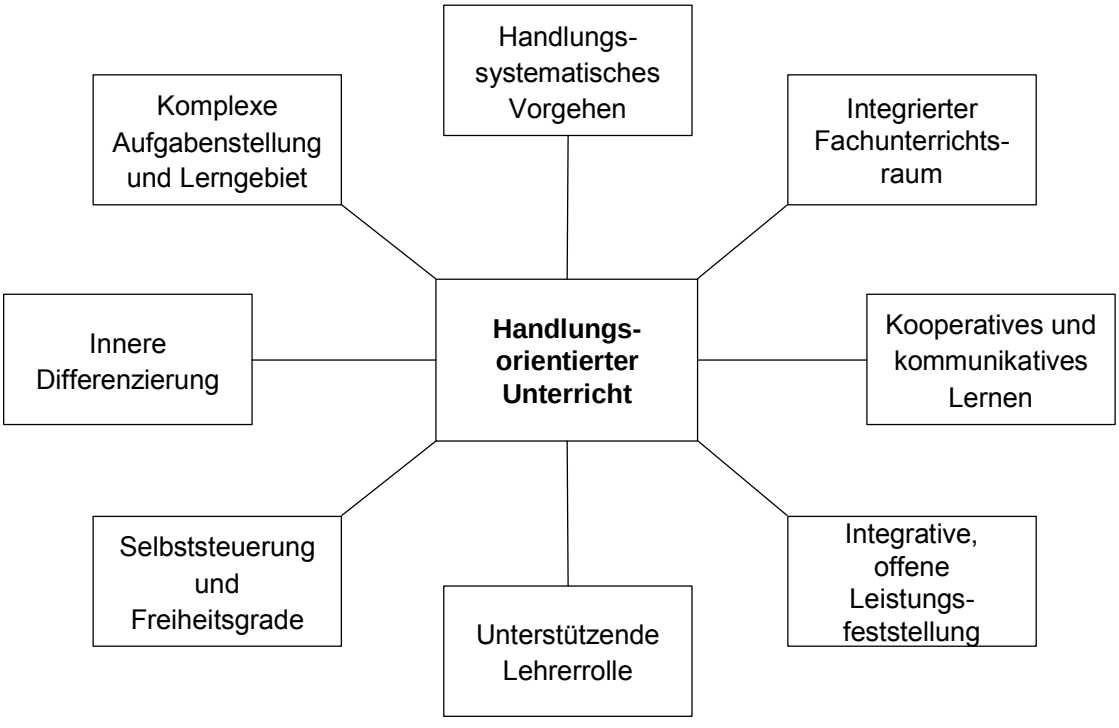
Quelle: Dubs, R.: Stehen wir vor einem Paradigmawechsel beim Lehren und Lernen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (1993) 5, S. 450 und S. 453



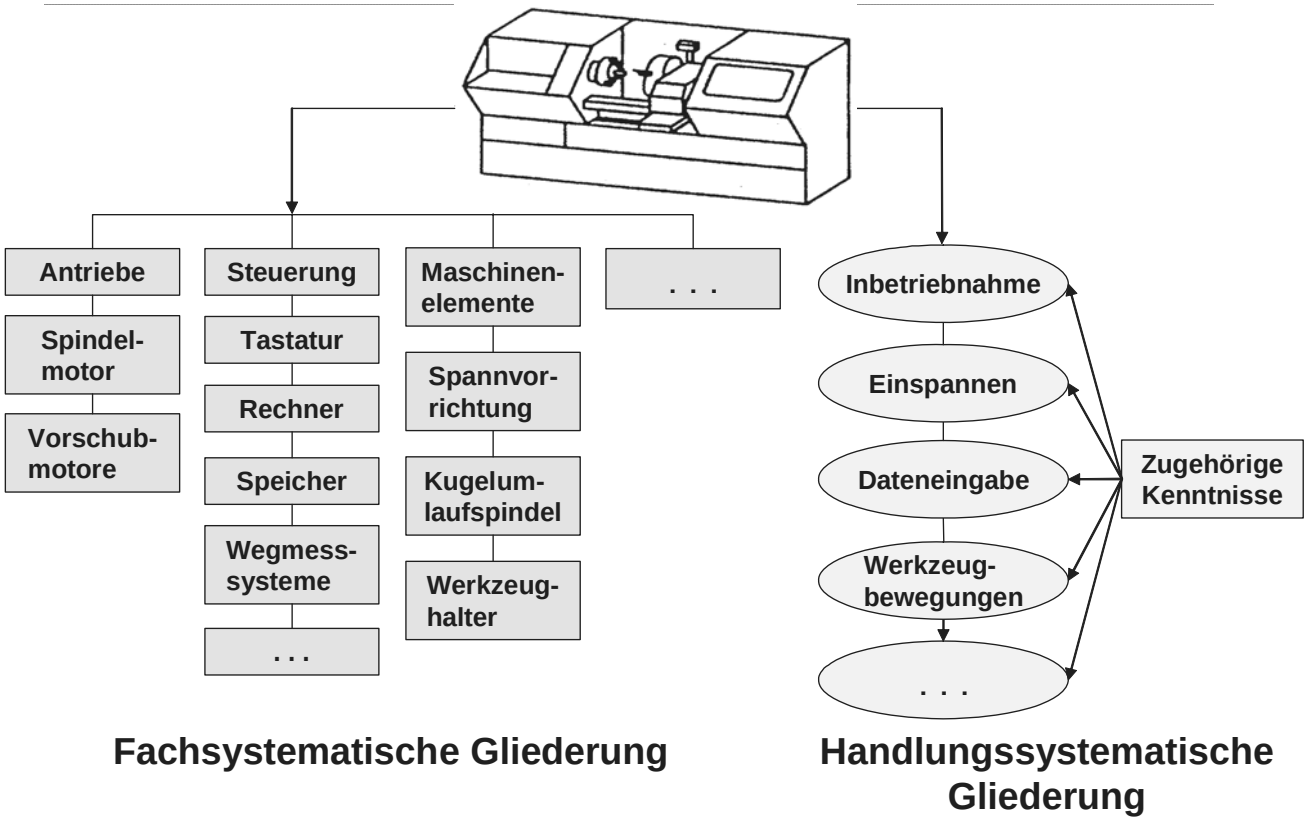
Theoretische Ansätze handlungsorientierten Unterrichts:

a. Auf der Basis der Theorie von Piaget
b. Konzepte der Handlungsregulation nach Hacker und Volpert
c. Konzepte des lerngesteuerten Experimentalunterrichts
d. Konzepte der Arbeitsschule

Bestimmungsgrößen eines voll entwickelten handlungsorientierten Unterrichts (HU):



Zu: Bestimmungsgrößen eines voll entwickelten HU – **„Handlungssystematisches Vorgehen“**: Fachsystematik und Handlungssystematik in der CNC-Schulung in einer Gegenüberstellung



Quelle: Laur-Ernst. U., F. Gutschmidt: CNC-Techik: Ausbilden – aber wie?, Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1986, S.40

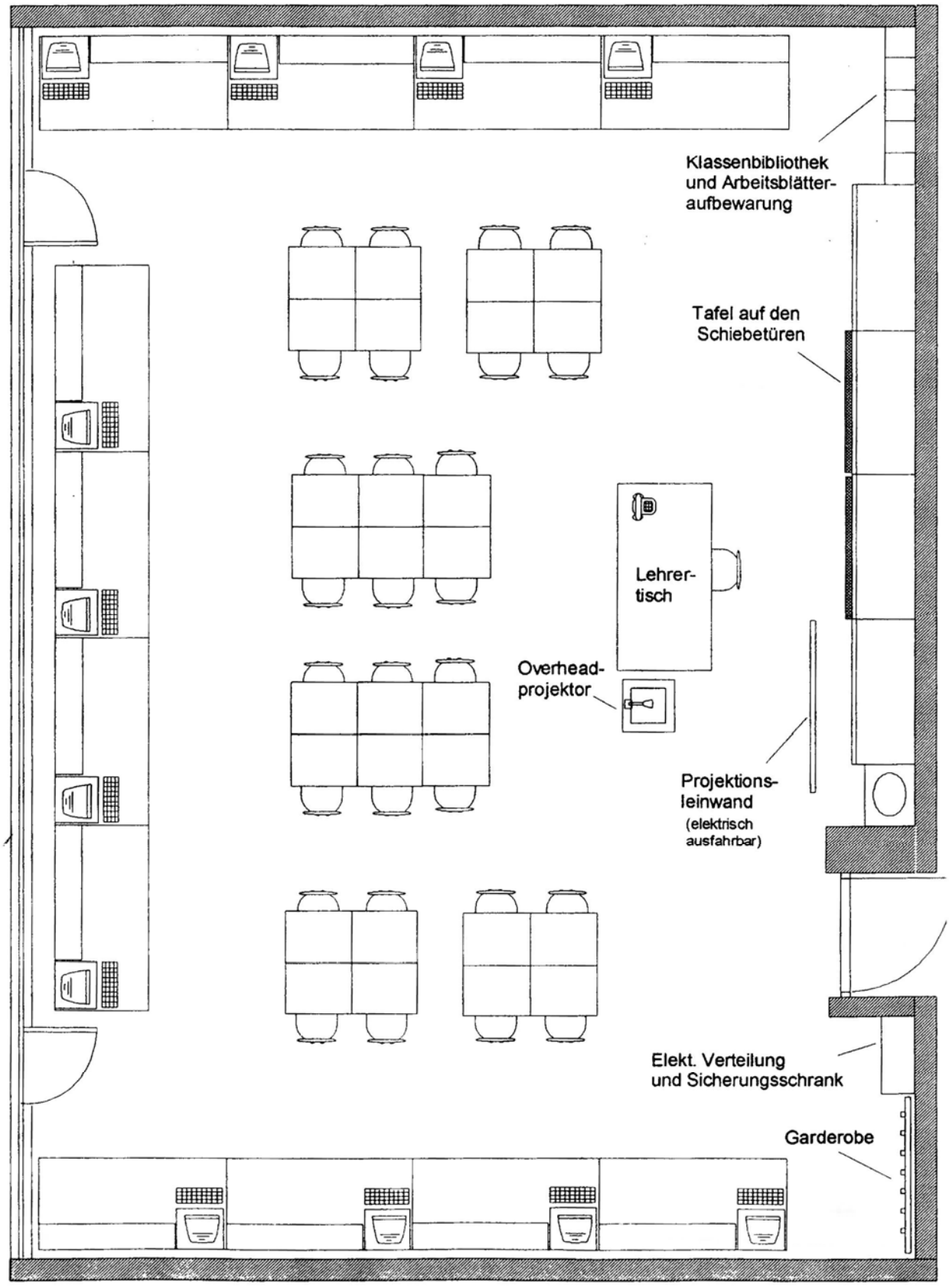
Handlungssystematisch im Unterricht verfahren heißt, dass von einer Arbeitsaufgabe ausgegangen wird und die für ihre Durchführung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgeschlüsselt und integrativ lernbar gemacht werden.

Eine Handlungssystematik beschreibt eine für die Bewältigung einer beruflichen Aufgabe mögliche Abfolge von Teilhandlungen. Es hat sich für einen handlungsorientierten Unterricht bewährt, die Handlungssystematik über eine hierarchisch-sequentielle Handlungsregulation aufzubauen und entlang daran geplante theoretische Lerninhalte zu verorten.

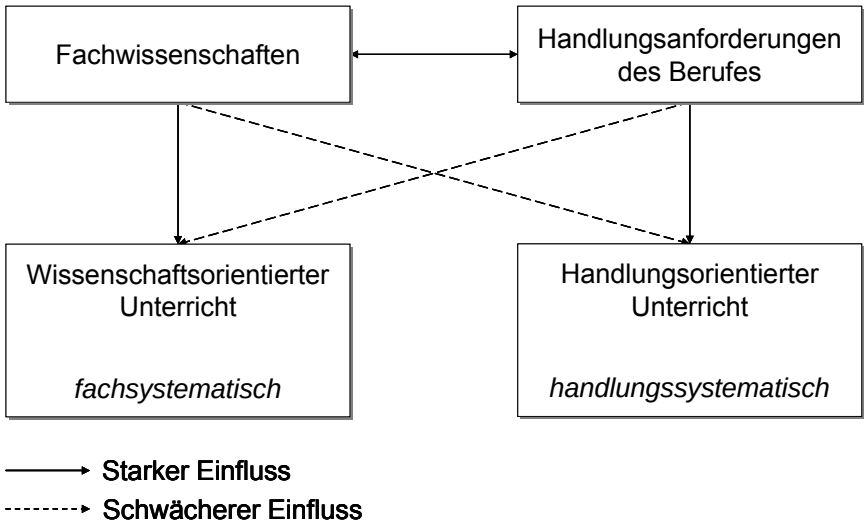
Zu: Bestimmungsgrößen eines voll entwickelten HU – **„Integrierter Fachunterrichtsraum“**:

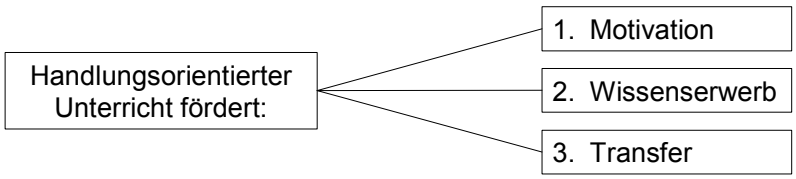
Grundriss eines Integrierten Fachunterrichtsraumes, Städtische Berufsschule für elektrische Anlagen- und Gebäudetechnik, München 2000:

Integrierter Fachunterrichtsraum 98 m²
Maßstab 1: 50



Wissenschaftsorientierter und handlungsorientierter Unterricht mit den jeweiligen Beeinflussungsgrößen:





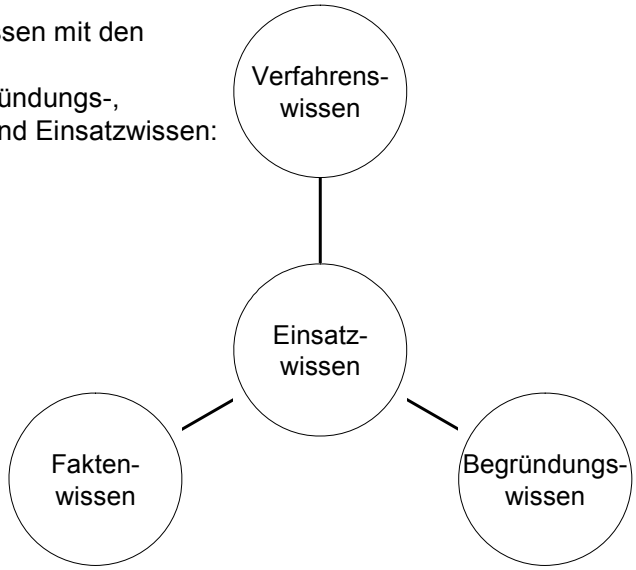
Lernpsychologische Vorzüge eines handlungsorientierten Unterrichts

Motivation	**Wissenserwerb**	**Transfer**
- Regulation der Passung von Aufgaben und Können - Hohe Lernerkontrolle über Ziele, Methoden und Zeiteinteilung - Gute Chancen für Flow-Erleben - Handeln wird als selbstbelohnend erlebt - Sinn durch Praxisnähe	- Vielseitige und intensive Informationsverarbeitung - Informationen werden für Problemlösung gebraucht, sind also sinnhaltig - Wissen wird im Rahmen einer strukturierten Handlung erworben, damit auch eher strukturiert gespeichert	- Handelndes Lernen vermittelt nicht nur deklaratives Wissen („was“), sondern auch prozedurales Wissen („wie“) und Wissen über Prinzipien („warum“)

Quelle: Weidenmann, B.: Learning by doing, in: Kh. Geißler, G. v. Landsberg, M. Reinartz (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training, Köln, Deutscher Wirtschaftsdienst 1990, Ziffer 8.1.4.0., S. 10

Handlungswissen			
Faktenwissen WAS	Verfahrenswissen WIE	Begründungswissen WARUM	Zugriffs/- Einsatzwissen WANN
Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Kausales Wissen	Konditionales Wissen

Handlungswissen mit den Komponenten Fakten-, Begründungs-, Verfahrens- und Einsatzwissen:



Faktenwissen umfasst Begriffe, Objekte, Tatbestände, Situationen. Statt allein von Faktenwissen wird auch von Fakten- und Begriffswissen gesprochen. Hierunter fallen z.B. genaue Bauteilbezeichnungen oder Kenngrößen elektropneumatischer Steuerungskomponenten.

Beim **Begründungswissen** geht es um ein Wissen der Zusammenhänge von Sachverhalten, d.h. ihrer wechselseitig wirkenden Beziehungen. Somit dient das Begründungswissen der Vertiefung, Erläuterung, Ergänzung, Erweiterung und Systematisierung. Es weist über ein Fakten- und Verfahrenswissen zur Lösung und Abarbeitung einer beruflichen Handlungsaufgabe hinaus. Z.B. bei der Fehlersuche in einer komplexen elektropneumatischen Steuerung lassen sich über vorhandene Erfahrungswerte hinaus steuerungstechnische Zusammenhänge erkennen und auf dieser systematischen Grundlage Fehlerursachen aufspüren und Erklärungen anführen.

Ein **Verfahrenswissen** als prozedurales Wissen richtet sich auf ein „Wie“ des Handelns. Es enthält Verfahrens- und Vorgehensmuster für die Ausführung z.B. einer beruflichen Handlung. Den Vorstellungen nach besteht es aus einem „Wenn“-Teil, der Anwendungsbedingungen einer Prozedur spezifiziert und einem „Dann“-Teil, der die Handlung repräsentiert. So müssen z.B. entsprechend einer Steuerungsaufgabe die richtigen elektropneumatischen Bauteile ausgewählt und schaltungslogisch korrekt zu einem Schaltungsmuster miteinander verknüpft werden.

Das **Einsatzwissen** betrifft den Zugriff auf das Fakten-, Begründungs- und/oder Verfahrenswissen, wenn eine berufliche Handlung durchgeführt werden soll. Das Einsatzwissen steuert und kontrolliert die Aktivierung der anderen Wissensarten in Bezug auf die Lösung und Abarbeitung einer Handlungsaufgabe. Es greift z.B. bei einer Fehlersituation an einer elektropneumatischen Schaltung auf das Begründungswissen zu. Dies führt zum Erkennen eines falschen Ventils. Anschließend wird das Faktenwissen aktiviert, um ein korrektes Bauteil auszuwählen. Darauf wird das Verfahrenswissen angesprochen, welches zum Austausch des Bauteils führt.

Die vier Wissensarten an einem Beispiel aus dem Bereich Ernährung und Hauswirtschaft: „Klärung einer Brühe“

Um aus einer trüben Brühe eine klare Kraftbrühe herzustellen, werden Zutaten wie Rindfleisch und Hühnereiweiß in einer bestimmten Menge und Zubereitung benötigt. Dies entstammt dem Faktenwissen. Aufgrund von Verfahrenswissen wird die Brühe unter ständigem Rühren langsam erhitzt, damit sie sich klärt.

Das Einsatzwissen aktiviert das Faktenwissen (Herrichten der erforderlichen Zutaten) und das Verfahrenswissen (Vorgehensweise beim Erhitzen).

Muss der theoretische Hintergrund z. B. aufgrund einer Fehlersituation erschlossen werden, dann aktiviert das Einsatzwissen das Begründungswissen und erläutert die ablaufenden chemischen und physikalischen Vorgänge und führt zu Erklärungen, warum die Brühe unter ständigem Rühren langsam erhitzt werden muss und warum bestimmte Zutaten zu verwenden sind.

Die vier Wissensarten an einem Beispiel aus dem Bereich Gesundheit und Pflege: „Organ Haut: Lagerung“

Faktenwissen

Die Schüler kennen den anatomischen Aufbau der Haut (Schichten, Bestandteile etc.) und wissen um die Funktionen dieses „Organs“. Darüber hinaus kennen sie die physikalische Größe „Druck“ und seine Auswirkungen auf die Haut (d.h. wenn Zellaußendruck über einen Zeitraum von 2 Stunden größer ist als Zellinnendruck, dann wird die Hautzelle ausgepresst nicht mehr ausreichend mit Nährstoffen versorgt → stirbt ab.)

Verfahrenswissen

Die Schüler lernen, wie sie die entsprechende Hautpartie durch spezielle Lagerungstechniken entlasten können. Sie können den Hautzustand eines Patienten beurteilen und die Dekubitusgefährdung einschätzen. Weiterhin lernen sie eine lückenlose Dokumentation auf dem Lagerungsbogen.

Begründungswissen

Die Schüler können Beziehungen zwischen den Fakten herstellen. Sie erkennen welche Patientengruppe gefährdet ist, sich wund zu liegen und wissen um die notwendigen Lagerungstechniken. Des Weiteren wissen sie um die Notwendigkeit einer regelmäßigen Lagerung und einer lückenlosen Dokumentation (rechtl. Absicherung).

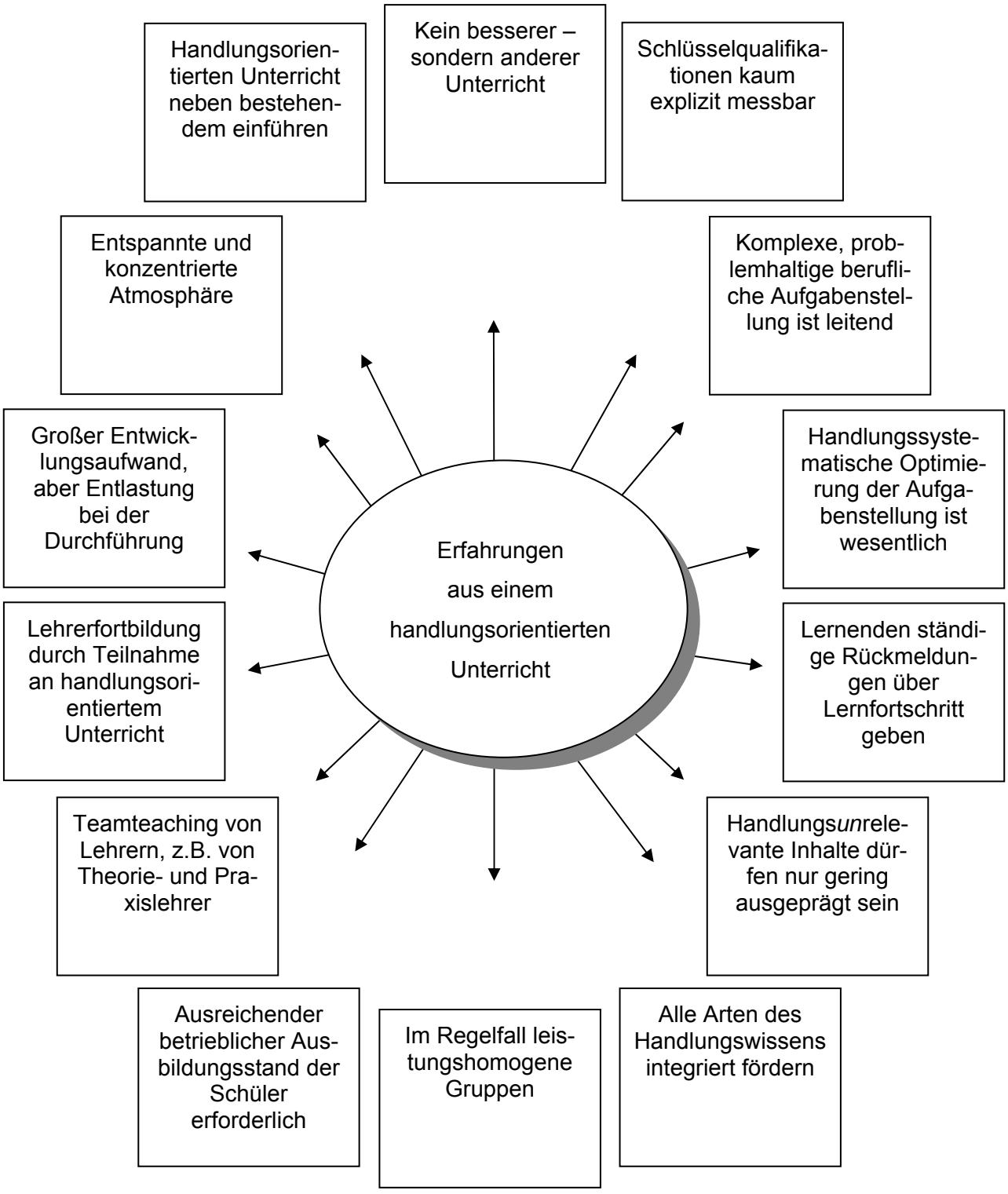
Einsatzwissen

Die Schüler können je nach Patient eine individuelle Dekubitusprophylaxe durchführen. Das heißt, sie erkennen im Einzelfall die besonders gefährdeten Hautpartien und lagern dem entsprechend.

Bsp 1: Patientin mit Nasensonde: Dekubitusgefahr an der Nase → Sonde in regelmäßigen Abständen anders fixieren/ festmachen.

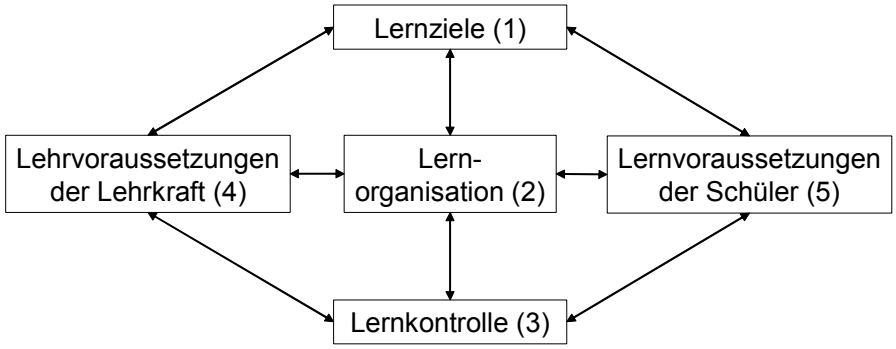
Bsp 2: Sehr kachektische Patientin: v. a. an den Knochenvorsprüngen aufpassen (Steiß, Ferse, Schulterblätter etc.) → Frei lagern mit Kissen

Erfahrungen aus einem handlungsorientiertem Unterricht:



C.5 System Unterricht

Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht folgt bestimmten Entscheidungen. Diese Entscheidungen machen die Elemente eines Systems Unterricht aus:



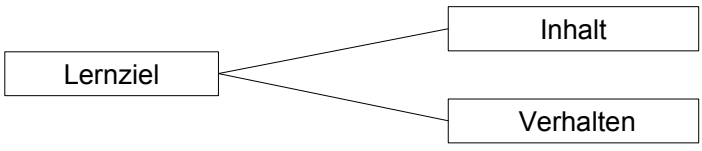
In der senkrechten Achse sind für unterrichtliches Vorgehen die Lernziele zu bestimmen, die Lernorganisation sowie die Lernkontrolle festzulegen. Unterrichtliches Lernen erfolgt unter Bedingungen. Diese werden zum einen durch die Lernvoraussetzungen des Schülers sowie zum anderen durch die Lehrvoraussetzungen der Lehrkraft bestimmt. Die einzelnen Elemente des Systems Unterricht stehen zueinander in einer wechselseitigen Beziehung. Die Doppelpfeile in der oben dargestellten Übersicht sollen dies verdeutlichen.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Systems Unterricht (1) bis (5) näher beschrieben.

(1) Lernziele

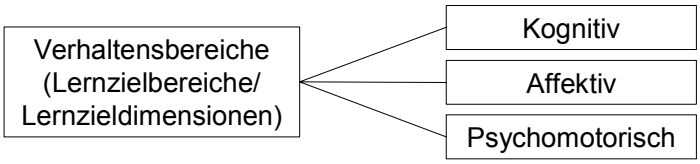
Lernziele beschreiben das angestrebte Lernergebnis, über das ein Schüler am Ende eines Lernvorganges verfügen soll.

Jedes Lernziel besteht aus zwei Teilen:



Des Weiteren lassen sich Lernziele nach a) Verhaltensbereichen, b) Verhaltensstufen und c) dem Abstraktionsniveau unterteilen.

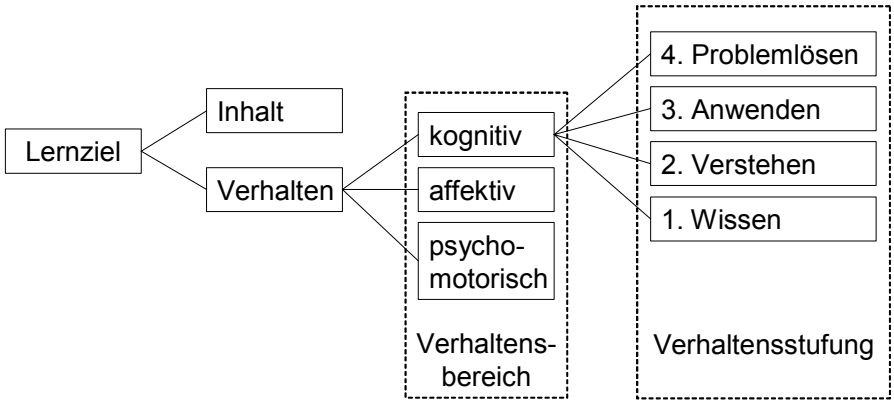
a) Verhaltensbereiche:



b) Verhaltensstufung (Lernzieltaxonomie) im kognitiven Bereich:

4. Problemlösen
3. Anwenden
2. Verstehen
1. Wissen

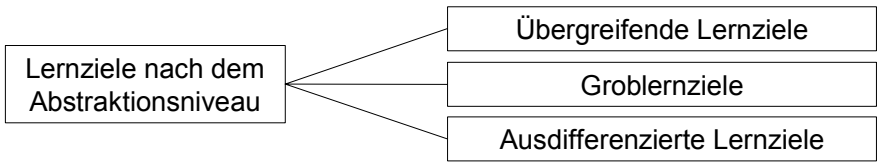
Beziehung zwischen Lernziel, Verhaltensbereich und Verhaltensstufung:



D.h.: Ein Lernziel sagt,

- was der Lernende erkennbar tun soll,
- in welchem Verhaltensbereich er es tun soll und
- auf welcher Verhaltensstufe (Niveaustufe) er es tun soll.

c) Abstraktionsniveau:



Lernziele in lernfeldorientierten Lehrplänen:

Lernfelder beschreiben für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule inhaltlich zusammengehörende, thematische Einheiten. Lernfelder sind methodisch reflektierte, „didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder“ (Bader 1998, S. 211), die komplexe Aufgabenstellungen zusammenfassen.

Lernfelder sind durch Benennungen, Zielformulierungen, Inhalte und Zeitrichtwerte bestimmt.

Die **Benennung** erfolgt nach beruflichen Handlungssituationen. Die **Zielformulierungen** erfolgen auf der Ebene der Groblernziele auf verhältnismäßig hohem Abstraktionsniveau. Sie sind an der Förderung einer Berufskompetenz orientiert und richten sich an der vollständigen Handlung aus. Die Anzahl der Lernfelder in einem Ausbildungsberuf ergibt sich aus der Überlegung, sinnvoll konkrete berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe in Einheiten als Lernfelder zusammenzufassen. In grober Orientierung können vier bis sechs Lernfelder pro Ausbildungsjahr vorgesehen sein. Daraus ergeben sich **Zeitrichtwerte** in einer Spanne von 20 bis 80 Unterrichtsstunden.

Die folgende Übersicht gibt einen Auszug aus einem lernfeldorientierten Lehrplan für Bauzeichner/-in im ersten Ausbildungsjahr zur Veranschaulichung wieder. Anschließend ein Beispiel aus dem Bereich Gesundheit und Pflege.

ERSCHLIESSEN UND GRÜNDEN

JAHRGANGSSTUFE 10

Lernfeld 4	**65 Stunden**
Planung einer Gründung	
Zielformulierung	
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Gründungsarten für ein Gebäude, wählen eine Flachgründung und begründen ihre Entscheidung. Sie berechnen unter Berücksichtigung von anstehender Bodenart und vorliegender Belastung die Abmessungen für Einzel- und Streifenfundamente. Sie unterscheiden Beton nach Art, Eignung und Zusammensetzung. Sie verstehen fremdsprachliche Fachbegriffe in internationalen Vorschriften. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen einen Fundamentplan und berechnen die Betonmengen.	
Inhalte	
Kraft, Last, Spannung	
Fundamentfläche, Fundamenthöhe, frostfreie Gründung	
Gesteinskörnung	
Betonrohdichte	
Zement, W/Z-Wert, Konsistenz	
Expositionsklasse	
Betondruckfestigkeit	
Isometrie, Dimetrie	
3-D-Modelle im rechnergestützten Zeichnen	

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2002, S. 18 (Auszug aus einem lernfeldorientierten Lehrplan für Bauzeichner/ - in im ersten Ausbildungsjahr)

BEHANDLUNGSASSISTENZ

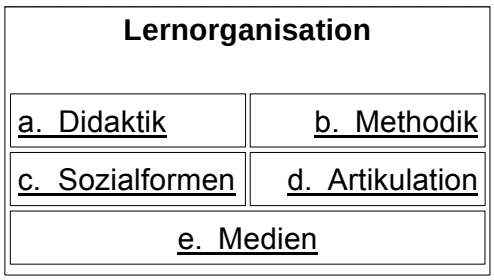
Jahrgangsstufe 12

Lernfeld	**80 Std.**
Patienten bei der Prävention begleiten	
Ziele Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Kenntnisse über Risikofaktoren, gesunde Lebensführung und Präventionsmaßnahmen zur Information verschiedener Patientengruppen. Sie unterstützen den Arzt bei der Motivation des Patienten zur Inanspruchnahme vorbeugender Maßnahmen. Sie erläutern Leistungsinhalte, Bedeutung und Kostenregelungen von Präventionsmaßnahmen. Sie wählen entsprechende Formulare aus und bereiten diese vor. Sie assistieren bei der Durchführung der Präventionsmaßnahmen und organisieren entsprechende Untersuchungen. Sie dokumentieren die Ergebnisse und leiten sie weiter. Sie rechnen entsprechende Leistungen vertragsärztlich und privatärztlich ab. Bei Privatliquidationen überwachen die Schülerinnen und Schüler den Zahlungseingang. Bei Bedarf leiten sie Mahnverfahren ein und berücksichtigen Verjährungsfristen. Sie erläutern Möglichkeiten und Ziele der medizinischen Rehabilitation und wirken bei der Beantragung von Rehabilitationsmaßnahmen mit. Dabei informieren sie sich mit Hilfe aktueller Medien und stellen praxisspezifisches und patientengerechtes Material zusammen.	
Inhalte Früherkennungsuntersuchungen Recall Schutzimpfungen Selbsthilfegruppen Individuelle Gesundheitsleistungen	

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplanrichtlinien für die Berufsschule. Fachklassen Medizinischer Fachangestellter / Medizinische Fachangestellte. Unterrichtsfächer: Betriebsorganisations- und Verwaltungsprozesse Behandlungsassistenz. Jahrgangsstufen 10 bis 12. München 2006

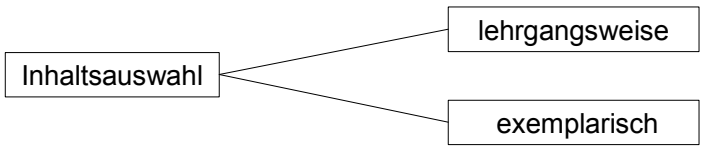
(2) Lernorganisation

Bestandteile der Lernorganisation:



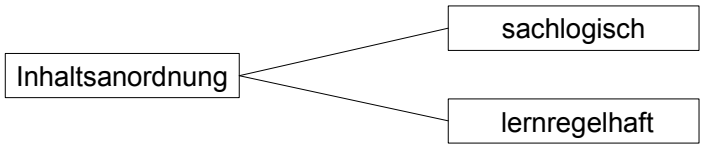
a. Didaktik (vgl. auch Kap. C.1 bis C.4)

Hier ist die Didaktik im engeren Sinne gemeint ist. Sie befasst sich allein mit der Ermittlung und Erörterung der Bildungsinhalte (WAS und WOZU), vgl. hierzu Kap. C.1.



Bei der **lehrgangsweisen** Bestimmung von Inhalten werden einzelne Lehrinhalte so ausgewählt, dass sie zusammengenommen ein systematisches Ganzes ergeben. Dies ist bildlich mit dem Aufstieg über die Treppenstufen eines Turms vergleichbar.

Die **exemplarische** Inhaltsauswahl stellt einen Gegensatz zur lehrgangsweisen Inhaltsauswahl dar. Beim Exemplarischen soll das einzelne Beispiel stellvertretend für andere ähnlich gelagerte Inhalte treten. Man beschränkt sich auf das Repräsentative, das besonders Typische.



Sachlogik: Der Unterrichtsablauf wird der Denk- und Folgerichtigkeit der Inhalte nach bestimmt.

Im Gegensatz zur sachlogischen Inhaltsanordnung kann die **lernregelhafte** Anordnung der Inhalte stehen, von der sich eine Lehrkraft leiten lassen kann. Z.B.: Vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von Fakten zu Problemen, vom Konkreten zum Allgemeinen.

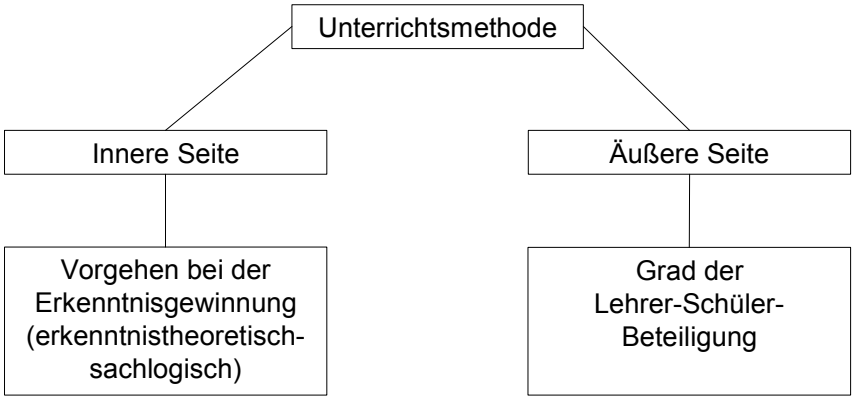
b. Methodik

Die Methodik zielt auf das WIE und WOMIT ab (vgl. C.1).

Eine **Unterrichtsmethode** bezeichnet allgemein das Vorgehen nach einem bestimmten Wege bei der Gewinnung eines Lernerfolges in einem Unterrichtsgebiet. Es gibt verschiedene Aspekte, nach denen Unterrichtsmethoden eingeteilt werden können:

- Funktion der Methode im Vermittlungs- und Aneignungsprozess
- Vorgehen bei der Erkenntnisgewinnung
- Grad der Lehrer – Schüler – Beteiligung

Im Folgenden werden die letzten beiden Aspekte näher betrachtet.



Unterrichtsmethode nach dem Vorangehen bei der Erkenntnisgewinnung:

z.B.: deduktive/ induktive Unterrichtsmethoden

„Die deduktiven Unterrichtsmethoden sind Methoden zur Führung des Erkenntnisprozesses, mittels derer die Erkenntnisse aus wahren Aussagen durch Anwenden deduktiver Schlussregeln gewonnen werden."

Beispiel für eine deduktive Unterrichtsmethode:

	Methodische Schritte	Beispiel	
1.	Analysieren eines Problems/einer Aufgabe und Bestimmen des Ziels der Problem-/Aufgabenlösung	*Aufgabe:* Ermitteln einer Formel für die Berechnung einer Parallelschaltung von Widerständen. Dazu Schaltplan für n parallele Widerstände entwickeln, Angaben der Größen $U, I, I_1 \ldots I_n, R_1 \ldots R_n$	
2.	Aufstellen von Prämissen, von denen mindestens eine sachbezogen sein muss	$U = U_1 = U_2 = \ldots = U_n$ $I = I_1 + I_2 + \ldots + I_n$ $I = \frac{U}{R} \ldots I_n = \frac{U_n}{R_n}$	(1) (2) (3)
3.	Schrittweises Verknüpfen der Prämissen in Richtung auf die Problem-/Aufgabenlösung; ggf. Heranziehen weiterer Prämissen, auch aus anderen Gebieten, z.B. aus der Mathematik	1. Verknüpfen von (2) und (3): $\frac{U}{R} = \frac{U1}{R1} + \frac{U2}{R2} + \ldots + \frac{Un}{Rn}$ 2. Verknüpfen von (1) und (4): $\frac{U}{R} = \frac{U}{R1} + \frac{U}{R2} + \ldots + \frac{U}{Rn}$	(4) (5)
4.	Formulieren des letzten Schlusssatzes (Konklusion), Vergleich mit dem gestellten Ziel	Division von (5) durch *U:* $\frac{1}{R} = \frac{1}{R1} + \frac{1}{R2} + \ldots + \frac{1}{Rn}$	(6)
5.	Experimentell – anschauliches Bekräftigen des abstrakten Ergebnisses	Versuch mit 3 definierten Widerständen; Messung von *U* und *I.* Berechnung von *R* aus den Versuchsdaten und Vergleich mit dem Berechnungsergebnis aus (6)	

Quelle: Rose, H./ W. Thomas (Hrsg.): Unterrichtsmethodik Elektrotechnik: Berufstheoretischer Unterricht, 2. stark bearbeitete Auflage, Berlin (Ost): VEB Verlag Technik 1986, Seite 25, 26

„Die reduktiven Unterrichtsmethoden sind Methoden zur Führung des Erkenntnisprozesses, bei denen hypothetische (wahrscheinlich wahre) Aussagen gewonnen und verwendet werden."

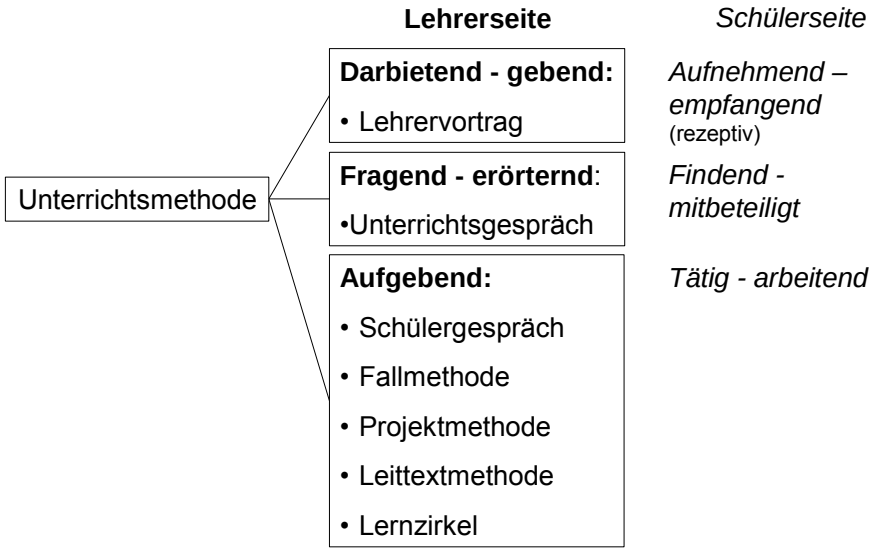
Eine Form der reduktiven Unterrichtsmethode ist die induktive Unterrichtsmethode, bei der in der Regel mehrere Phänomene bzw. Einzelerkenntnisse hypothetisch verallgemeinert werden.

Beispiel für eine induktive Unterrichtsmethode:

Methodische Schritte	Beispiel
1. Analysieren mehrerer Sachverhalte, von denen angenommen wird, dass ihnen eine gemeinsame Gesetzmäßigkeit o. ä. zugrunde liegt	*Unterrichtsversuch zur Induktion*: 1. Bewegung eines Stabmagneten in einer Spule, Spannungsmessung 2. Stromänderung in einer Erregerspule, Spannungsmessung in einer Induktionsspule 3. Änderung des magnetischen Widerstandes eines permanentmagnetischen Eisenkreises, Spannungsmessung in einer Induktionsspule *Ergebnis*: Bei allen Versuchen entstehen Induktionsspannungen
2. Herausstellen von gleichen oder ähnlichen Merkmalen bei allen Sachverhalten. Zwischen den Merkmalen eines Sachverhaltes bestehen wesentliche (z. B. kausale) Zusammenhänge	1. Δ x (Lageänderung) $\rightarrow U_i$ 2. $\Delta I \rightarrow U_i$ 3. $\Delta R_m \rightarrow U_i$
3. Formulieren der Erkenntnis, dass bei allen untersuchten Sachverhalten jeweils das eine Merkmal wegen des anderen existiert	Bei allen Versuchen wird die Induktionsspannung U_i durch Änderung eines Zustandes bewirkt
4. Übertragen der Erkenntnis auf alle Sachverhalte vom gleichen Typ unter gleichen Bedingungen, d. h. Verallgemeinern der Beziehungen zwischen den Merkmalen durch Induktionsschluss	Allen Änderungen (Δ x, ΔI, ΔR_m) ist gemeinsam, dass sie zur Änderung von Φ führen; die Änderung von Φ führt zur Induktion der Spannung U_i
5. Gegebenenfalls Aufgliedern des 4. Schrittes, wenn Mehrstufigkeit nötig ist.	

Quelle: Rose, H./ W. Thomas (Hrsg.): Unterrichtsmethodik Elektrotechnik: Berufstheoretischer Unterricht, 2. stark bearbeitete Auflage, Berlin (Ost): VEB Verlag Technik 1986, Seite 25, 27

Unterrichtsmethode nach dem Grad der Lehrer – Schüler – Beteiligung:



Lehrervortrag: Der Lehrer kann dabei mündlich etwas darstellen oder auch etwas mit Erklärungen vorzeigen. Er ist beim Vortrag Übermittler eines Sachverhalts: Dazu muss er Lehrinhalte in Bezug auf die Lernenden auswählen (1). Die Lehrinhalte müssen auf das Lernvermögen der Lernenden hin umgeformt („didaktisch reduziert") werden (2). Der ungeformte Inhalt muss schließlich den Adressaten verständlich dargestellt werden (3).

Beim **Unterrichtsgespräch** finden sich Lehrer und Schüler in Informationsbeiträgen, Fehlerfeststellungen und -verbesserungen, Fragen und Antworten zusammen. Der Schüler arbeitet an der Gewinnung inhaltlicher Ergebnisse mit: Kernpunkte eines Lehrstoffes werden unter der lenkenden Einwirkung des Lehrers durch die Schüler und mit den Schülern erarbeitet.

Das **Schülergespräch** ist eine Fortführung bzw. Hochform des Unterrichtsgesprächs. Die Schüler erarbeiten nicht mehr unter der lenkenden Einwirkung des Lehrers den Lehrstoff (Unterrichtsgespräch), sondern sie erarbeiten – der Idealform nach – den Lehrstoff untereinander sprechend selbst. Im Zusammenhang mit dem Schülergespräch wird auch vom „Impulsunterricht" gesprochen: Der Lehrer setzt Impulse. Dies können Schlüsselfragen oder provokante Thesen sein. Die Schüler greifen diese Impulse auf und führen untereinander ein selbstorganisiertes erarbeitendes Schülergespräch. Das Gespräch ist zeitlich längerfristig, indem es z. B. mehrere Minuten umfasst.

Bei der **Fallmethode** muss eine komplexe Aufgabenstellung, der Fall, welcher der Berufspraxis entnommen oder erdacht ist, gelöst werden. Der Fall, „aus der Praxis für die Praxis", muss eine Verbindung zwischen erlerntem Wissen und der praktischen Anwendung dieses Wissens herstellen. Das Problem des Falles muss erkannt und formuliert werden. Danach setzen Lösungsvermutungen und Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten ein. Die Verwirklichung der Lösung kann, muss aber nicht mehr unbedingt, Gegenstand der Fallmethode sein.

Bei der **Projektmethode** geht es darum, dass ein praktisches und lebensechtes Vorhaben in Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung zu weiten Teilen von den Lernenden selbst getragen wird. Der Lernende wird ganzheitlich angesprochen, indem der kognitive, affektive und psychomotorische Lernbereich einbezogen sind. Der Lernprozess ist zeitlich langfristig. Die Schüler

organisieren ihren Lernprozess selbst und gehen in Arbeitsgemeinschaften vor. Der Lehrer wird zum Unterstützer des Lernprozesses seiner Schüler.

Die **Leittextmethode** steuert anhand schriftlicher Unterlagen das Selbstlernen. Der Lernende wird systematisch zum Durchdenken der zu bewältigenden Arbeitstätigkeit angeleitet. Der Pädagoge, in der Rolle eines Beraters und Unterstützers, gibt ergänzende fachliche und ggf. organisatorische und methodische Hilfestellungen.

Ablauf einer Leittextmethode in der betrieblichen Bildung:

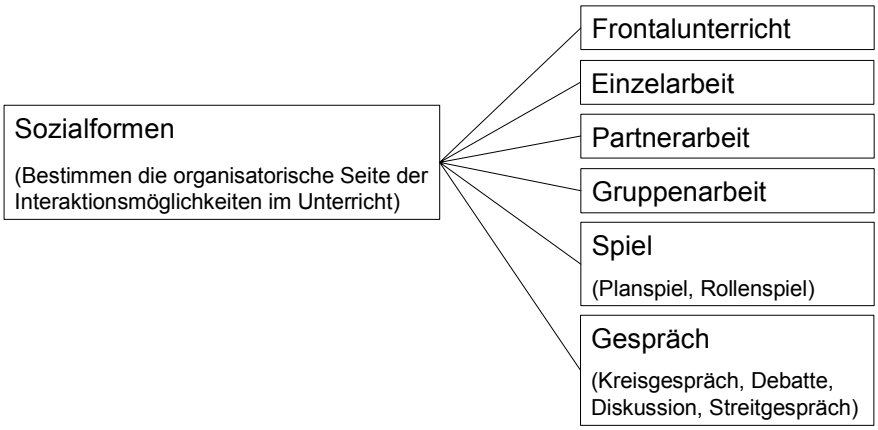
Phasen- oder Artikulationsschema	**Methodische Hilfen**
1. Information „Was soll getan werden?	1. Leitfragen, Leitsätze
2. Planung „Wie geht man vor?“	2. Leitfragen, Arbeitsplan
3. Entscheidung „Festlegen von Fertigungsweg und Betriebsmittel“	3. Fachgespräch mit dem Ausbilder
4. Ausführung „Erstellen eines Fertigungsprodukts oder Entwickeln einer Dienstleistung“	4. Rat des Ausbilders bei Bedarf
5. Kontrolle „Ist der Auftrag fachgerecht gefertigt?“	5. Kontrollbogen
6. Bewertung „Was muss beim nächsten Mal besser gemacht werden?“	6. Fachgespräch mit dem Ausbilder

Beim **Lernzirkel** erarbeiten sich die Schüler den, in kleinere Abschnitte aufgeteilten Unterrichtsstoff, selbsttätig.Sie durchlaufen verschiedene, mit didaktisch aufbereitetem Material versehene Stationen, die
überwiegend - aber nicht immer zwingend - im Klassenzimmer aufgebaut sind. Die Aufgabenstellung erfolgt in der Regel anhand schriftlicher Arbeitsanweisungen an den jeweiligen Stationen.
Die Lehrkraft tritt in den Hintergrund. Sie fungiert während des Unterrichts - soweit nötig - als Unterstützer des Lernprozesses. Ihre Aufgabe besteht im Vorfeld des Unterrichts darin, den Lernzirkel didaktisch so aufzubereiten, dass ein eigenständiges Arbeiten der Schüler weitgehend möglich ist.

Ein Unterricht mit Hilfe des Lernzirkels lässt sich in verschiedene Phasen einteilen (in Anlehnung an Jürgens, E.: Die ´neue` Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht – Theorie, Praxis und Forschungslage, 5. Aufl., Sankt Augustin: Academia Verlag 2000, S.150 ff.):

Charakteristische Unterrichtsphasen	**Inhalte**
Anfangs- und Problematisierungsphase	Anbahnung einer Auseinandersetzung mit der Thematik; Aktivieren der Lernmotivation
Vorbereitungs- und Erkundungsphase	Kennen lernen der einzelnen Stationen und verschiedenen Aufgabenstellungen (Stationenrundgang); Erläuterungen zu den Stationen durch die Lehrkraft
Arbeitsphase	Beginn der Arbeit nach freier Wahl der Sozialform; unterschiedlicher Grad der Schülerselbststeuerung durch variable Gestaltung der Lernunterlagen und des Aufgabenarrangements; erledigte Aufgaben werden auf dem sog. 'Laufzettel' vermerkt
Schlussphase	Reflexion und Rückkopplung über das Gelernte und den Lernzirkel auf Lehrer- und Schülerseite (z. B. mittels Kreisgespräch)

c. Sozialformen



d. Artikulation (Lernphasen)

Stufung des Unterrichts nach Phasen, d. h. nach vorgestellten Ablaufschritten im Lernprozess

Beispiel: Anknüpfung / Erarbeitung / Zusammenfassung / Anwendung
Beispiel: Motivation / Information / Verarbeitung / Kontrolle

Ausgewählte Artikulationsschemata:

Dörpfeld	1. Anschauen 2. Denken 3. Anwenden
Rein	1. Vorbereitung 2. Darbietung 3. Verknüpfung 4. Zusammenfassung 5. Anwendung
Goettler	1. Vorbereitung 2. Darbietung 3. Erklärung 4. Anwendung
Roth	1. Motivation 2. Schwierigkeit 3. Lösungsvermutung 4. Tun und Ausführen 5. Behalten und Einüben 6. Bereitstellen, Übertragen und Integrieren des Gelernten

(Fortsetzung nächste Seite)

Leittextmethode	1. Information 2. Planung 3. Entscheidung 4. Ausführung 5. Kontrolle 6. Bewertung
Cognitive Apprenticeship - Ansatz	1. Modelling (Modellhaftes Vorführen) 2. Coaching (Anleiten) 3. Scaffolding, Fading (Strukturiertes Unterstützen, allmähliche Rücknahme) 4. Articulation (Artikulation) 5. Reflection (Reflektion) 6. Exploration (Erkundung)

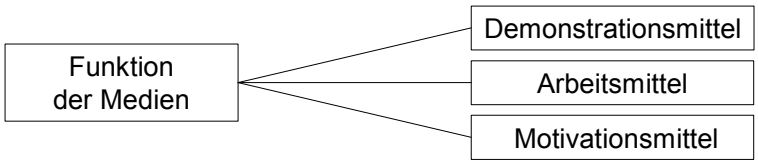
Quellen: Dolch, J: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4. Aufl., München: Ehrenwirth 1963, S.97

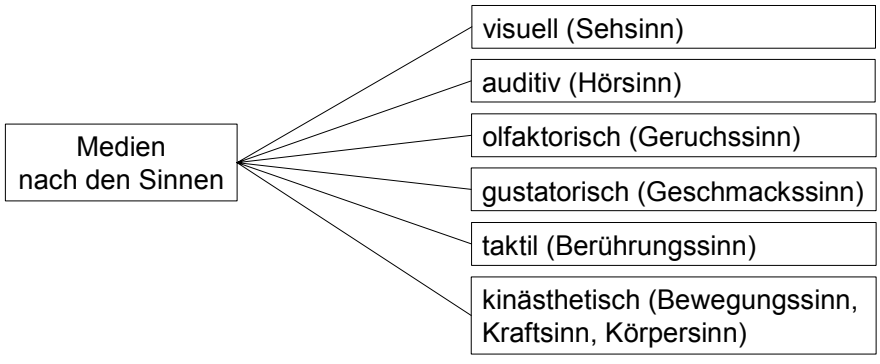
Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, Band 1, 7. Nachdruck 1999, Frankfurt a. M.: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 184 ff (Neuauflage 2006)

Straka, G. A./ Macke, G.: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, 2. Aufl., Münster: Waxmann 2003 (Neuauflage 2006)

e. Medien

Medien sind Vermittlungshilfen oder Mittler im Lernprozess. Sie sollen das Lernen erleichtern und intensivieren sowie die Lernmotivation verstärken.





Ein Medium objektiviert Lehrfunktionen.

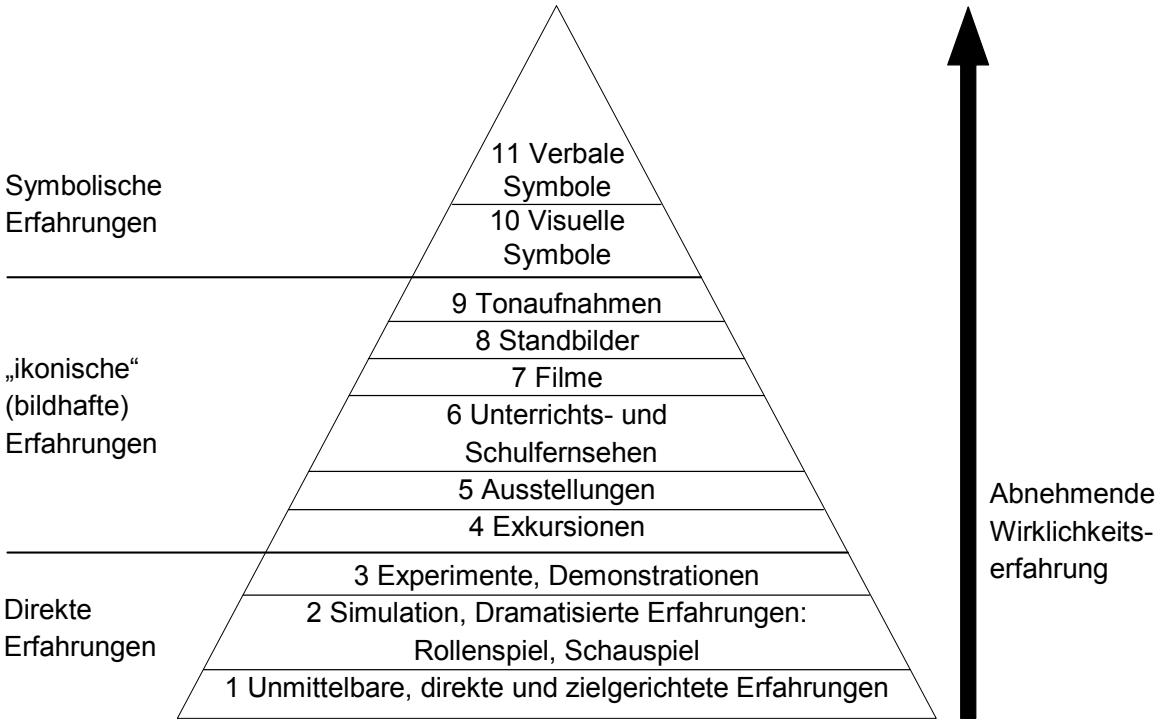
Lehrobjektivierung bedeutet::

- die speichernde und
- die entsubjektivierte

Übertragung von Lerninhalten, Lernimpulsen, Lernsteuerungen und Lernkontrollmöglichkeiten auf ein gegenständliches Medium mit dem Ziel der Ablösung bestimmter Lehrfunktionen von einer unmittelbar lehrenden Person.

Beispiele: Lernprogramm, Arbeitsbuch, Lehrbuch, Aufgabenbuch, Sachbuch/ Nachschlagewerk

Medien nach dem Grad der Wirklichkeitserfahrung – Erfahrungskegel nach Dale (1969):

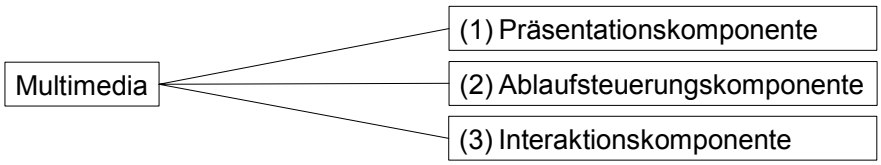


Quellen: Kunert, K.: Lernorganisation, München: Kösel 1977, S. 88

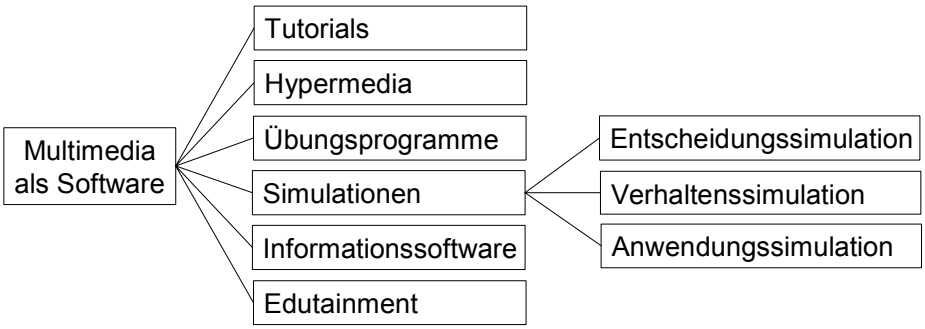
Faber, G.: Simulatoren, in: Die berufsbildende Schule 39 (1987) 1, S. 21

Multimedialer Unterricht

Komponenten von Multimedia:



Formen multimedialer Software:



Für einen multimedialen Unterricht ist entscheidend, von welchem Konzept von Unterricht ausgegangen wird. Für einen konstruktivistischen bzw. handlungsorientierten Unterricht ergeben sich folgende Anforderungen an Multimedia: Die eingesetzte multimediale Software muss eine lernerorientierte Lernumgebung schaffen, aktives, problembezogenes und kreatives Lernen ermöglichen, offene Lernangebote vermitteln und zu einem selbst gesteuerten Lernen hinführen.

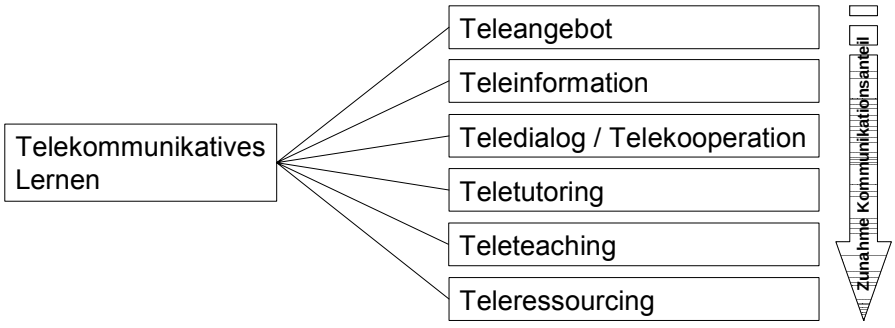
Zum multimedialen Lernen gehört eine

- Individualphase (interaktives Lernen mit Multimedia) und eine darauf folgende
- Sozialphase (Aussprache über das Gelernte mit dem Lehrer allein bzw. in der Gruppe der Mitlernenden).

Dabei liegt die Betonung auf den von einem Pädagogen gestalteten Unterricht, der multimedial unterstützt, aber nicht multimedial ersetzt, durchgeführt werden kann.

Telekommunikatives Lernen: e-Learning

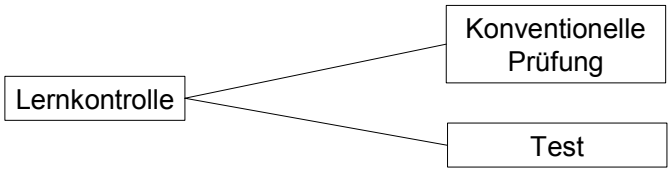
Telekommunikatives Lernen: Lernform, bei welcher der Informationsfluss und / oder die Kommunikation mit Hilfe telekommunikativer Techniken (z.B. E-Mail, Internet, Videokonferenz, Chat) erfolgt. Mit Hilfe dieser Techniken kann eine räumliche und / oder zeitliche Distanz zwischen dem Lehrenden und den Lernenden überbrückt werden (näher Schelten, 2004, S. 243 ff.).

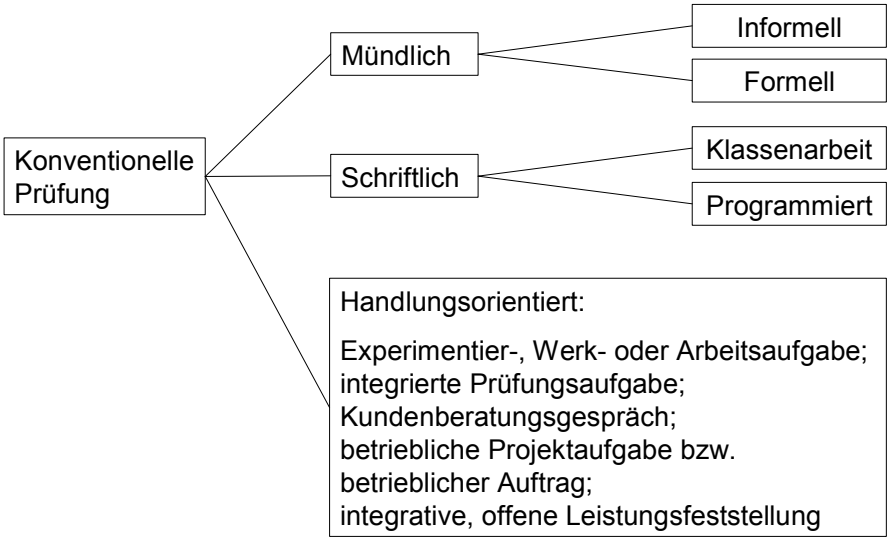


(3) Lernkontrolle

Wichtiger Grundsatz: Zwischen Lernkontrolle und Lernziel besteht ein Zusammenhang. Dies heißt, dass nur das geprüft werden kann und darf, was auch gelehrt worden ist!

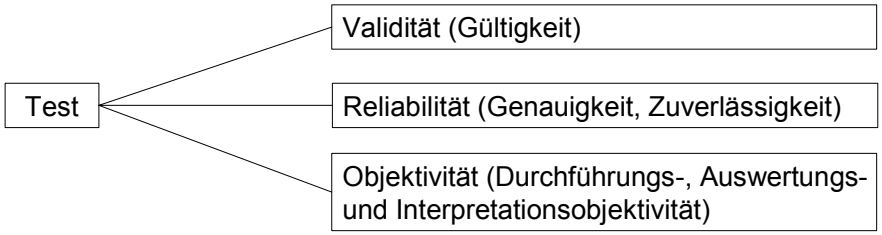
Formen der Lernkontrolle:





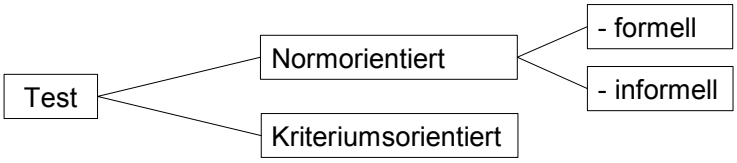
Tests sind Lernkontrollen, die nach testtheoretischen und teststatistischen Kriterien (Gütekriterien eines Testes) abgesichert sind.

Gütekriterien eines Tests:



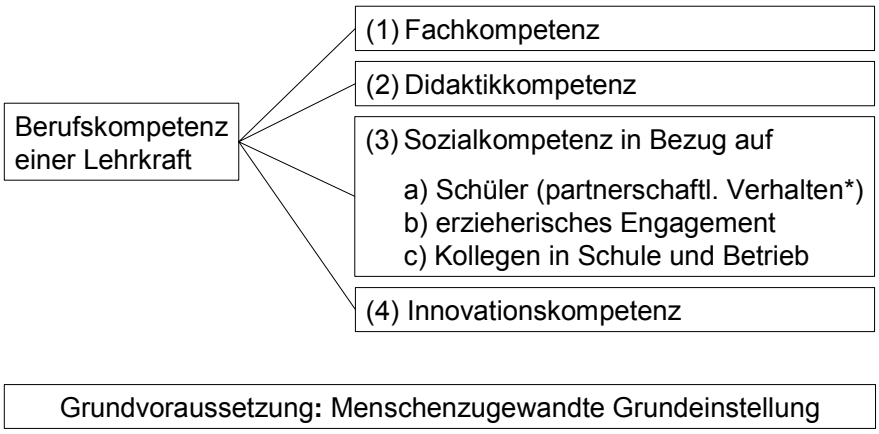
Ein Test ist **valide**, wenn er tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Ein Test ist **reliabel**, wenn er das, was er misst, genau misst. Die **Objektivität** eines Testes bezieht sich darauf, zu welchem Grad die Ergebnisse eines Testes unabhängig vom Untersucher sind.

Arten von Tests:

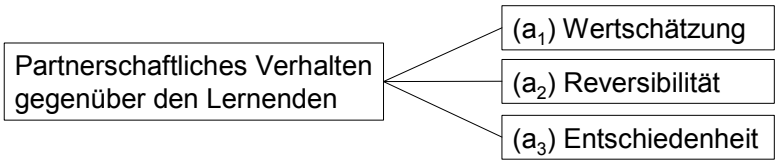


(4) Lehrvorrausetzungen einer Lehrkraft

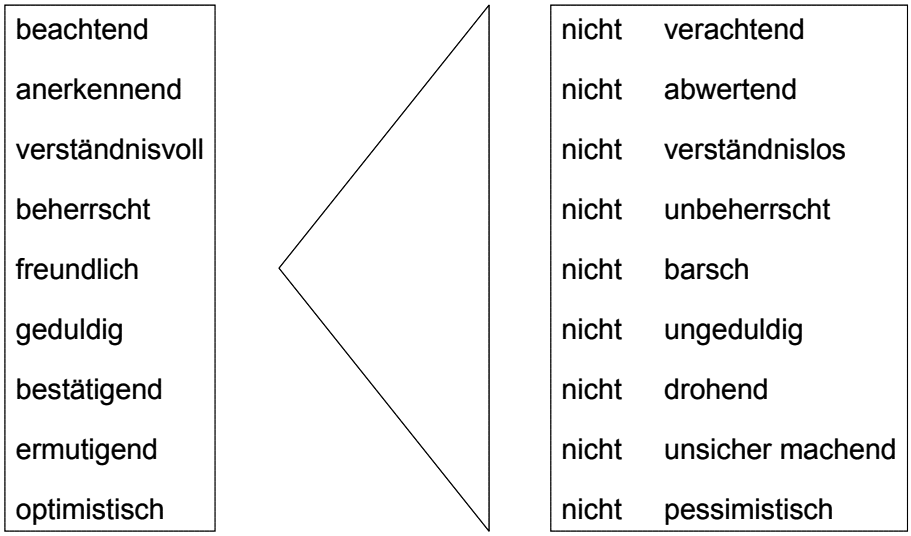
Umsetzung der Lehrvorrausetzungen in Berufskompetenzen einer Lehrkraft an beruflichen Schulen:



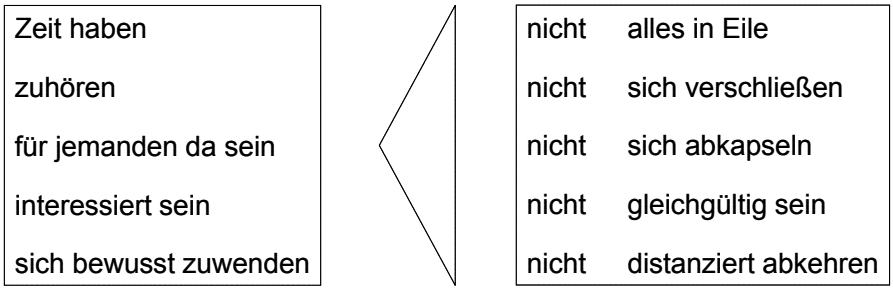
* zu (3) a):



zu (a_1): Merkmalskatalog für wertschätzendes Verhalten der Lehrkraft gegenüber den Lernenden:

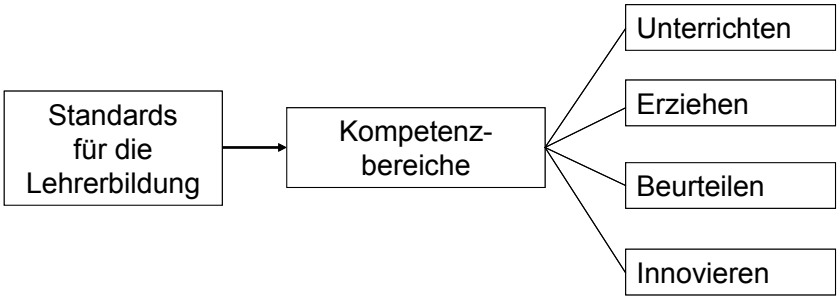


zu (3) b): Vorraussetzungen zur Einlösung eines erzieherischen Engagements:



Lehrerbildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften beschlossen.



Im Folgenden sind auf den nächsten Seiten zur Verdeutlichung allein die Standards für den Kompetenzbereich Unterrichten aufgeführt.

Beispiel für die Formulierung eines Kompetenzbereichs mit einzelnen Kompetenzen nach KMK:

Kompetenzbereich: Unterrichten
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	**Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte**
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.	Die Absolventinnen und Absolventen...
• kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.	• verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht.
• kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.	• wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.
• kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht.	• integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.
• kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	• überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.

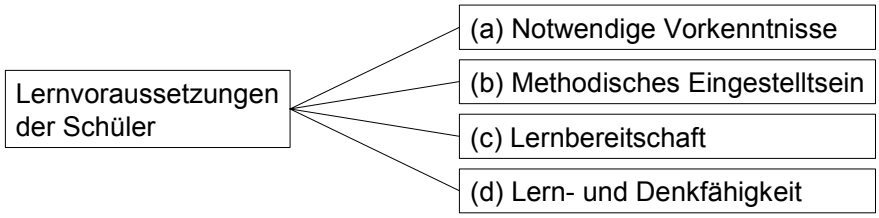
Kompetenz 2:
Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.

Kompetenz 3:
Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen… • kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. • kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. • wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.	Die Absolventinnen und Absolventen... • vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. • vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

(5) Lernvorrausetzungen der Schüler



Positivkatalog der Lernmotivation

Grundsatz:

Gestalte den Lernprozess so, dass er interessant wird und Freude macht!

1. Erzeuge beim Lernenden eine innere Spannung, zum Beispiel durch Neugier, Staunen, Zweifel, Stutzen, Verblüffen!
2. Setze Ziele und stelle Aufgaben, die dem Lernenden lohnend und bewältigbar erscheinen!
3. Halte auch mit den Zwängen nicht hinter dem Berg, zum Beispiel durch Termine, Qualitäts- und Quantitätsanforderungen! Fördern durch Fordern.
4. Stelle Unterweisung und Unterricht in einen größeren Arbeitszusammenhang!
5. Ermutige den Lernenden gerade bei den ersten Schritten!
6. Erweitere den eigenverantwortlichen Handlungsspielraum des Lernenden, soweit dies nur möglich ist.
7. Gewähre dem Tätigkeitsdrang des Lernenden Raum und enge ihn durch erdrückendes Lehren nicht ein!
8. Gib die Lernziele deutlich bekannt, damit der Lernende ihr Erreichen selbst überprüfen kann.
9. Ermögliche das selbstständige Lernen, damit der Lernende auch später selbstständig arbeiten kann.
10. Lass aus Fehlern und Irrtümern Erkenntnisse ziehen und kritisiere in positiver Absicht!
11. Lass Lernerfolge zu einem Erfolgserlebnis werden.
12. Übersieh grundsätzlich keine Lernhandlung und auch nicht den kleinsten Lernerfolg. Selbstverständlich ist nichts!
13. Nimm dem Lernenden die Furcht, etwas falsch zu machen, gib ihm das Bewusstsein, das Gelernte richtig zu tun!
14. Schaffe eine Atmosphäre des Vertrauens. In Angst gedeiht nichts!

Negativkatalog der Lernmotivation

Grundsatz:

Mache dem Lernenden das Lernen zur Qual!

1. Der Lehrende weiß stets alles besser. Ihn kann ohnehin niemand erreichen.
2. Nimm jeden Lernerfolg als Selbstverständlichkeit hin und beachte ihn nicht besonders!
3. Entmutige den Lernenden durch herabsetzende Äußerungen!
4. Errege Furcht und drohe ständig mit Folgen, wenn einmal ein Lernversagen aufgetreten ist!
5. Bei einmal nicht ausreichenden Lernleistungen stelle den Lernenden durch unangemessene Vergleiche mit anderen bloß!
6. Verweigere dem Lernenden von vornherein jede Hilfe nach dem Motto: Er soll es ja allein können!
7. Berücksichtige auf keinen Fall persönliche Züge des Lernenden, sondern schere alle über einen Kamm!
8. Gehe auf keinen Fall auf Anregungen des Lernenden ein: Woher soll der das schon wissen?
9. Sei forsch und tue überlegen, das macht den anderen klein!
10. Verlange Lernleistungen, die zuvor als Ziel nicht gesetzt waren!
11. Mache aus der Lernerfolgskontrolle ein Geheimnis nach dem Motto: Wen geht es schon etwas an?

Quelle: REFA Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation e. V. (Hrsg.): Methodenlehre der Betriebsorganisation: Arbeitspädagogik, 3. Aufl., München: Hanser 1991, S. 221 und S .222

Auswahlliteratur

Acksteiner, F.: Schüleraktiver Experimentalunterricht in der Berufsschule: Experimentalübungen, untersucht am Einsatz eines mobilen Lehrsystems im elektrotechnischen Unterricht, Frankfurt am Main: Lang 2001 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 19)

Adler, M.: Telekommunikatives Lernen in der beruflichen Bildung. Verlaufsuntersuchung eines Online-Kurses über ein Computer – Betriebssystem, Berlin: Pro BUSSINESS 2004 (Zum Download: http://www.lrz-muenchen.de/~scheltenpublikationen/pdf/tkladlerschelten2001.pdf)

Bonz, B.: Methoden der Berufsbildung: Ein Lehrbuch, 2. neu bearb. und erg. Aufl., Stuttgart: Hirzel 2009

Buchalik, U.: Fachgespräche, Frankfurt a. M.: Lang 2009 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 26)

Dubs, R.: Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Stuttgart: Steiner 2009

Espe, C.: Komplexes Problemlösen und Zusammenhangswissen in der beruflichen Bildung, Frankfurt a. M.: Lang 2001 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 20)

Euler, D., Hahn, A.: Wirtschaftsdidaktik, 2. aktualis. Aufl., Bern: UTB Haupt 2007

Euler, D., Schelten, A., Zöller, A. (Hrsg.): Abschlussbericht zum Modellversuch „Multimedia und Telekommunikation für berufliche Schulen (MUT), Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Berufliche Schulen, Arbeitsbericht Nr. 316, München: Hintermaier 2001

Geiger, R.: Systematik- und beispielorientierte Gestaltungsvarianten eines handlungsorientierten technischen beruflichen Unterrichts, Frankfurt a. M.: Lang 2005 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 23, hrsg. Von Andreas Schelten)

Girke, U.: Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule: Ein Vergleich von Lehrern als Lehramtsstudenten und Referendaren sowie Lehrern im ersten Berufsjahr, Frankfurt a. M.: Lang 1999 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 18)

Glöckel, H.: Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik, 4. durchgesehene. und erg. Aufl., Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt 2003

Glöggler, K.: Handlungsorientierter Unterricht im Berufsfeld Elektrotechnik: Untersuchung einer Konzeption in der Berufsschule und Ermittlung der Veränderung expliziten Handlungswissens, Frankfurt a. M.: Lang 1997 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. G. P. Bunk und A. Schelten, Bd. 16)

Heimerer, L., Schelten, A., Schießl, O. (Hrsg.): Abschlußbericht zum Modellversuch „Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule“ (FügrU), München: Hintermaier 1996 (Arbeitsbericht Nr. 274)

Jank, W., Meyer, H.: Didaktische Modelle, 8. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor 2008

Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Berlin: Cornelsen Scriptor 2007 (Neuausgabe)

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, Band 1 (Theorieband), 11. Aufl. 2006 und Band 2 (Praxisband), 12. Auflage 2007, Berlin: Cornelsen Scriptor

Müller, M.: Schulleiter und Personalauswahl, Frankfurt a. M.: Lang 2008 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 25)

Nickolaus, R.: Didaktik: Modelle und Konzepte beruflicher Bildung: Orientierungsleistungen für die Praxis, 3. veränderte Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008

Pahl, J.-P.: Berufsschule – Ansätze an eine Theorie des Lernortes, 2. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann 2008

Riedl, A.: Verlaufsuntersuchung eines handlungsorientierten Elektropneumatikunterrichts und Analyse einer Handlungsaufgabe, Frankfurt a. M.: Lang 1998 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 17)

Riedl, A.: Grundlagen der Didaktik, Stuttgart: Steiner 2004

Riedl, A.: Didaktik der beruflichen Bildung, Stuttgart: Steiner 2004

Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe, 5. Aufl., Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt 2009

Schelten, A.: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: Eine Auswahl, 2. veränderte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Steiner 2009

Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik, 3. vollständig neu bearb. Aufl., Stuttgart: Steiner 2004

Schelten, A.: Grundlagen der Arbeitspädagogik, 4. vollständig neu bearb. Aufl., Stuttgart: Steiner 2005

Schelten, A.: Testbeurteilung und Testerstellung: Grundlagen der Teststatistik und Testtheorie für Pädagogen und Ausbilder in der Praxis, 2. durchgesehene und erweiterte Aufl., Stuttgart: Steiner 1997

Schollweck, S.: Lernprozesse in einem handlungsorientierten beruflichen Unterricht aus Sicht der Schüler, Frank a. M. Lang 2007 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. V. A. Schelten, Bd. 24)

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (Quabs). Abschlussbericht zum BLK - Verbundmodellversuch, München: 2003

Tenberg, R.: Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts: Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens, Hamburg, Bad Heilbrunn: Handwerk und Technik, Klinkhart 2006

Tenberg, R.: Multimedia und Telekommunikation im beruflichen Unterricht: Theoretische Analyse und empirische Untersuchungen im gewerblich-technischen Unterricht, Frankfurt am Main: Lang 2001 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 21)

Tenberg, R.: Schülerurteile und Verlaufsuntersuchung über einen handlungsorientierten Metalltechnikunterricht, Frankfurt a. M.: Lang 1997 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. G. P. Bunk und A. Schelten, Bd. 15)

Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 4., erg. Aufl., Weinheim und München: Juventa 2005

Vögele, M.: Computerunterstütztes Lernen in der beruflichen Bildung. Analyse von individuellen Lernwegen beim Einsatz einer Unterrichtssoftware und Darstellung eines Unterrichts in den Ausbildungsberufen der Informations- und Telekommunikationstechnik, Frankfurt a. M.: 2003 (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. v. A. Schelten, Bd. 22)

Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie?, Empirisch-experimentelle Forschung zum Lehren und Lernen im Unterricht, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007