



Schwerpunkt

Lernsituationen: Zielformulierungen und Inhalte – Einführung in die Lernfeldarbeit

Ausbildungsmarkt

Die Lage ist keineswegs rosig

Neue schulpolitische Bücher

Evolutionäre oder revolutionäre Reformvorschläge?

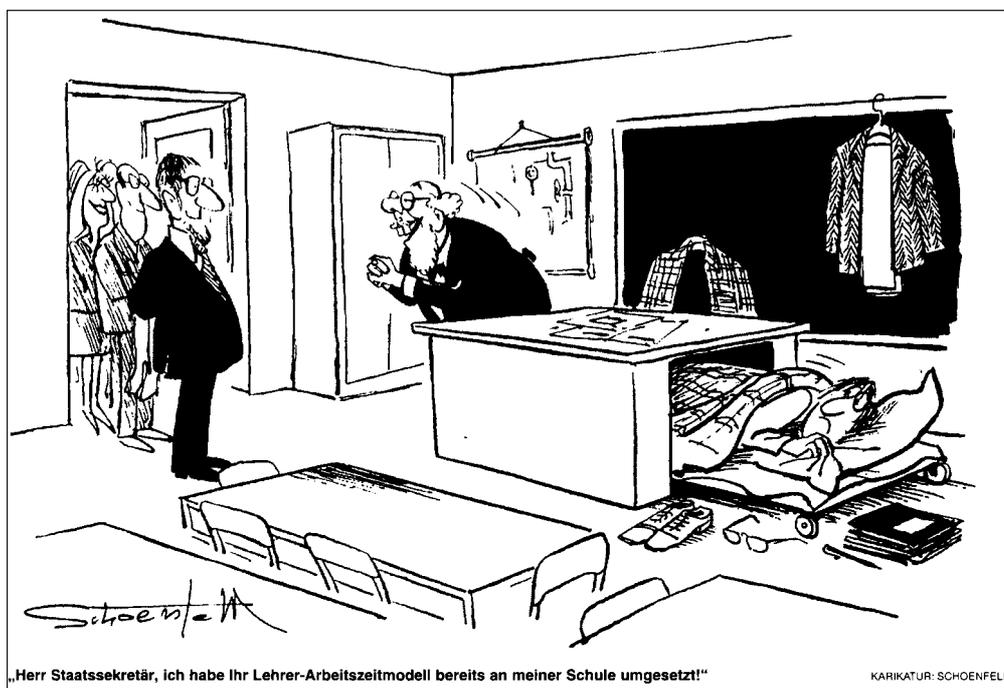
»Jugend forscht«:
Erfolge in Hamburg
und bundesweit

Der Ärger der Lehrer



...sonst gibt es eine Eintragung ins Klassenbuch!

KARIKATUR: SCHOENFELD



„Herr Staatssekretär, ich habe Ihr Lehrer-Arbeitszeitmodell bereits an meiner Schule umgesetzt!“

KARIKATUR: SCHOENFELD

Quelle: Hamburger Abendblatt

ihbs · Informationen für Hamburger Berufliche Schulen

Herausgeber

Abteilung Berufliche Schulen
im Amt für Berufliche Bildung und
Weiterbildung
der Behörde für Bildung und Sport
Hamburger Straße 131,
22083 Hamburg

☎ 428 63-21 31
Fax: 428 63-40 33

e-mail: Carl-Heinz.Doose
@bbs.hamburg.de

Redaktion

Carl-Heinz Doose, BW 2 (verantwortlich)
Anke Elger-Miehe, G 3
Norbert Meincke, H 17
Ilse Sand, H 7
Dr. Manfred Schwarz, H 7/IfL

Gestaltung und Koordination

Dr. Manfred Schwarz, H 7/IfL

Textverarbeitung

Liane Eggert (V 254):
Gruppe Text u. Grafik

Layout & Satz

Simson Graphix, Hamburg

Druck

Simson Graphix, Hamburg

Die INFORMATIONEN FÜR HAMBURGER
BERUFLICHE SCHULEN erscheinen nach
Bedarf. Namentlich gekennzeichnete
Beiträge werden nur vom Autor
verantwortet.
13. Jahrgang, Heft 2/2003

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

vier Themenkreise lagen beim Blick auf die aktuelle Arbeitslandschaft in den beruflichen Schulen für diese Ausgabe nahe:

- Die *Ausbildungsplatzsituation* in Hamburg und auf Bundesebene ist bedrückend und führt bundesweit zur Diskussion des Uraltthemas Ausbildungsplatzabgabe.
- Die Beschreibung der Aufgaben in beruflichen Schulen durch das *Lernfeldkonzept* erfordert von den Lehrkräften in nahezu allen Handlungsbereichen ein Umdenken.
- Die Einführung eines *ganzheitlichen Arbeitszeitmodells* bei unveränderter Lehrerstellenzahl erfordert eine differenzierte Aufarbeitung auf der Grundlage abschließender Entscheidungen für die zweijährige Erprobung.
- Die *Weiterentwicklung* der beruflichen Schulen im Projekt *Branchenorientierte Berufliche Schulen* löst eine Fülle von Diskussionen aus.

Angeichts der noch laufenden intensiven Bemühungen um die Erhöhung der Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze und der noch relativ unstrukturierten Diskussionen um die Ausbildungsplatzabgabe hat sich die Redaktion entschlossen, es vorerst bei zwei Übersichtsartikeln zu belassen und zu einem späteren Zeitpunkt darauf einzugehen, vielleicht im Zusammenhang mit der geplanten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes.

Das neue Arbeitszeitmodell ist zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses noch nicht abschließend entschieden und erfordert für Sachbeiträge aus den Schulen ein tieferes Durchdringen der Problematik. Ein Planungsmodul wurde den beruflichen Schulen in der 21. Kalenderwoche zugestellt und gibt ihnen die Möglichkeit, die Einzelheiten für ihre spezielle Situation herauszuarbeiten.

Im Projekt *Branchenorientierte Berufliche Schulen* sind die Konturen des Modells unter Mitwirkung der Schulleitungen noch mitten in der Arbeit, so dass es sich anbietet, im Herbst darauf einzugehen. Daher wurden Beiträge zum *Themenkreis Lernfelder als Schwerpunkt* gewählt.

Gernot Herrmann aus dem Sekretariat der KMK ordnet die Lernfeldentwicklung in den Gesamtzusammenhang der Rahmenlehrplanarbeit ein. Aus der G 3 wird über die Einführung des Konzeptes im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung informiert. Die bereits mehrjährige Umsetzung des Konzeptes in der G 11 zeigt der Beitrag

von Daniela Anton auf. Ein Beispiel für Lernfeldarbeit im Beruf Friseur stellen Kolleginnen der W 8 vor. Die Kollegen in den Elektroberufen müssen ab 1. August 2003 nicht nur eine neue Berufsstruktur, sondern zugleich die Umstellung auf die Kompetenzvermittlung über Lernfelder bewältigen. Der Rahmen wird daher hier skizziert. Schließlich verdeutlichen Hannelore Muster-Wäbs und Hans Brandenburg das Lernfeldkonzept am Beispiel MitarbeiterEinstellung mit der Integration der anzustrebenden Kompetenzen in Wissens- und Verhaltensnetze zur Bewältigung künftiger Situationen in Arbeitswelt und Gesellschaft, also dem nachhaltigen Transfer der Kompetenzen.

Diese Beiträge zu Lernfeldern ergänzen die Ausgabe 4 der »bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online«, in der unter dem Motto »Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsauglichkeit« mit Hamburger Schwerpunkt berichtet wird (zu finden unter »www.bwpat.de«). Aufschlussreich ist auch die Fachtagung des Modellversuchs »Culik« (12./13. Juni 2003), in dem die Umsetzung der Lernfelder als länderübergreifende Aufgabe bearbeitet wird.

Schließlich sei auf den zweiten Teil zu den »Strategien zur Einführung elektronischer Lernplattformen« hingewiesen. Die Teile 1 und 2 geben einen guten Hintergrund für das Vorhaben »WiBeS« (Wissensmanagement in beruflichen Schulen), das am 1. Mai 2003 gestartet ist und unter der Gesamtleitung der Kollegen Graumann (G 13) und Wild (G 6) bis zum Sommer 2004 die beiden Plattformen *first class* (verantwortlich Kollegen Heinbockel und Isenbiel in der H 7) und *share point* (verantwortlich die Kollegen Klein, G 16, und Fischer, G 5) erprobt. Mit der Erprobung sind zugleich die Strukturen und Konventionen zu entwickeln. Auch hierüber wird in einer der nächsten Ausgaben zu berichten sein.

Ihr



»Jugend forscht«: Erfolge in Hamburg und auf Bundesebene 8

Etliche Schulen in Hamburg haben sich erneut beteiligt – am Wettbewerb »Jugend forscht«. Viele Erfolge sind zu verzeichnen: auf Hamburger Ebene, aber auch im Rahmen der bundesweiten Leistungswettbewerbe. Nicht zuletzt berufliche Schulen und Gymnasien haben erfolgreich Flagge gezeigt.



Lage auf dem Ausbildungsmarkt: Die Lage ist nicht rosig 11

Erneut gibt es einen erbarmungslosen Run auf attraktive Ausbildungsplätze. Wie im übrigen Bundesgebiet haben auch Hamburger Jugendliche zum Teil immense Schwierigkeiten, einen adäquaten Ausbildungsplatz zu ergattern.



Evolution oder Revolution: Wende in der Bildungspolitik? 13

Wer hätte das vor Jahren schon gedacht: Auch viele Spiegel-Autoren fordern nun eine »neue« Schulpolitik. Gesamtschule: ja oder nein – diese Frage ist diesen Redakteuren im neuesten Spiegel-Buch ganz und gar nicht mehr wichtig. Allgemeine Disziplin im Unterricht zum Beispiel wird wieder als Schlüsselkompetenz gefordert.



Nachrichten regional

H 8

Auszeichnung:
Verein Werbefachschule Hamburg
fördert Nachwuchs in der Werbebranche 6

Schulkosten

Deutschland:
Hamburgs Schüler sind die Teuersten 7

City Nord / Uhlenhorst

Landesweit und auf Bundesebene:
Erfolge bei »Jugend forscht« 8

Weniger Ausbildungsverträge

Lage auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt:
Alles andere als rosig 9

Nachrichten überregional

Ausbildungsplatz-Misere

Bundespolitik:
Initiative für mehr Lehrstellen –
Zwangsabgabe umstritten 11

Meister-Brief

Liberalisierung der Vorschriften:
Kontroverse Positionen
bei Parteien und Verbänden 12

Bildungspolitik: Buchbesprechungen

Evolutionär oder revolutionär?

Erstaunliche Reformforderungen:
Der »linke Zeitgeist« dreht sich 13

Leistung und Freude am Lernen

(Liberal-) Konservative Reformanstöße:
Nur »alter Wein« in neuen Schläuchen? 14

Hintergrund

- H 3**
Strategien: Einführung von elektronischen Lernplattformen 15

Schwerpunkt

- G 3**
Lernsituationen:
Zielformulierungen und Inhalte –
Einführung in die Lernfeldarbeit 19

- Sekretariat der KMK**
Das Tempo einer Landschildkröte:
Die Neuordnung von Ausbildungsberufen 21

- G 11**
Fachgruppe Systemgastronomie:
Rahmenbedingungen des Lernfeldkonzeptes 31

- G 10**
Neuordnung der Elektroberufe:
Ein Hurra für die neuen Lehrpläne? 34

- Friseure**
Nineties go Rococo:
Der Modestil verändert sich 39

- Studienseminar / H 14**
Lernsituationen:
Einstellung von Mitarbeitern –
Berufliche Handlungen als Ausgangspunkt 42

Rubriken

- Editorial**
In diesem Heft:
Schwerpunkte 3

- Mit spitzer Feder**
Karikaturisten
karikieren 2

- Charts**
Zahlen:
Aussagekräftig 47

Schwerpunkt

- Lernfeld-Entwicklung: Warum nur im Tempo von griechischen Schildkröten?** 19



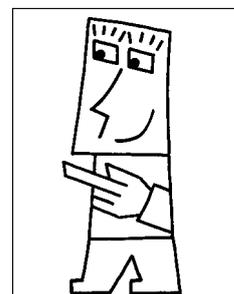
- Einführung in die Lernfeldarbeit: Lernsituationen – Zielformulierungen und Inhalte** 19

Die Gewerbeschule 3 berichtet – anlässlich einer Fortbildungsveranstaltung – über die Vorstellung eines Konzeptes zur Lernfeldentwicklung. Bisherige spezifische Lerngebiete (Fächer) integriert man im Rahmen von Lernfeldern.



- Rahmen-Lehrplanarbeit: Gernot Herrmann vom Sekretariat der KMK zur Lernfeldentwicklung** 21

Für mehr als ein Drittel der Berufe existieren seit 1997 Rahmenlehrpläne, die nach Lernfeldern strukturiert sind. G. Herrmann, Referent für berufliche Bildung bei der KMK, formuliert einen Überblick.

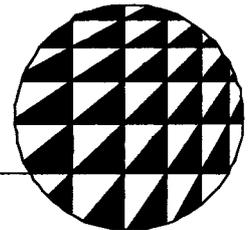


Festakt: Auszubildende erhalten den Dr.-Günter-Wolff-Preis 2003

Verein Werbefachschule Hamburg e.V. fördert den Nachwuchs in der Werbebranche

STAATLICHE HANDELSSCHULE WANDSBEK

berufliche bildung mit perspektiven



Am 26. Juni 2003 werden Auszubildende der Handelsschule Hamburg-Wandsbek im Rahmen eines Festaktes mit dem Dr.-Günter-Wolff-Preis ausgezeichnet.

Der Dr.-Günter-Wolff-Preis wird zum dritten Mal vom Verein Werbefachschule Hamburg e.V. zur Förderung des Nachwuchses der Werbebranche ausgelobt. Gefördert werden soll dabei besonders der methodische Ansatz der »Integrierten Kommunikation«. Im Rahmen einer Kommunikationsstrategie sollen klassische (zum Beispiel Film, Funk, Fernsehen) und nicht-klassische Methoden (Verkaufsförderung, PR und Online-Marketing) zu einem effizienten Mix zusammengestellt werden, in dem möglichst große Synergieeffekte für die Auftraggeber wirksam werden. Mit diesem Preis werden Auszubildendengruppen ausgezeichnet, die im Rahmen des Berufsschulunterrichtes außerordentlich gut Kundenprojekte realisiert haben.

Zum Ende der mindestens zweijährigen Ausbildung zum/zur Werbekaufmann/-frau bearbeiten die Auszubildenden während des Berufsschulunterrichtes ein Auftragskommunikationsprojekt für einen realen Kunden. In Teams von zwei bis fünf Personen wird eigenständig ein umfassendes Kommunikationskonzept im Dialog mit dem Auftraggeber entwickelt. Abschließend soll eine Präsentation den

Kunden überzeugen, die vorgeschlagenen Maßnahmen auch umzusetzen. Für viele Auszubildende ist dies die erstmalige Chance selbstverantwortlich an einer umfassenden Auftragsbearbeitung teilzunehmen. Die Schüler-teams werden während ihrer Projektarbeit von Tutoren betreut.

Die Auswahl der Preisträger wird wieder eine hochkarätig zusammengesetzte Jury von Werbepraktikern aus namhaften Hamburger Werbeagenturen (z. B. Springer & Jacoby, Jung von

Matt und Scholz & Friends) vornehmen. In diesem Jahr wird die Veranstaltung erstmalig in Kooperation mit der Event-Agentur »A:Sounds« durchgeführt.

Der Festakt wird voraussichtlich am 19. Juni 2003 um 19.00 Uhr in der Patriotischen Gesellschaft (Große Bäckerstr. 2) stattfinden. Es schließt sich um 21.00 Uhr ein »Dancing Out« im Café »Schöne Aussichten« an.

STAATLICHE HANDELSSCHULE WANDSBEK



6.100 Euro pro Schüler in einem Jahr

Hamburgs Schüler sind die Teuersten

Durchschnitt der Ausgaben in Deutschland: 4.300 Euro

Mehr als alle anderen Bundesländer investiert Hamburg Geld in seine Schüler. Pro Schüler gibt die Freie und Hansestadt 6.100 Euro im Jahr aus. Damit liegt der Stadtstaat an der Spitze einer Ende März 2003 vom Statistischen Bundesamt vorgelegten Liste.

Auf Platz zwei folgt Bremen mit 5.000 Euro, dann folgen Berlin mit 4.900 Euro und Baden-Württemberg mit 4.500 Euro. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2000; es handelt sich jeweils um einen Mittelwert für alle Schulformen. Schon in den vergangenen Jahren hatte die Hansestadt an der Spitze der Schulausgaben gelegen. Nun hat sich der Vorsprung noch erweitert.

Allerdings ist bei Stadtstaaten wie Hamburg zu berücksichtigen, dass in Flächenstaaten (wie Baden-Württemberg

oder Bayern) die Kommunen noch zusätzlich Gelder für das Schulwesen zur Verfügung stellen (müssen).

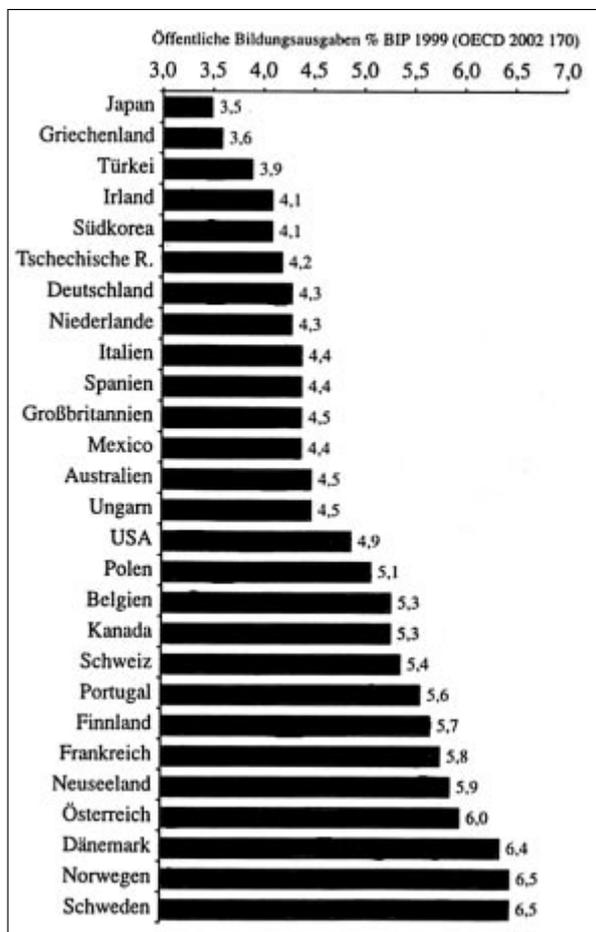
Ein Problem, das heute von allen Schulpolitikern gesehen wird – und das ist das Problem in Bremen auch –, gibt es dabei: Trotz der Rekord-Investitionen schneiden Hamburgs Schüler bei bundesweiten Leistungsvergleichen im Schnitt keineswegs gut ab. Das hat beispielsweise die PISA-Studie ergeben.

BBS-Staatsrat Dr. Reinhard Behrens hat eine Vielzahl von Gründen genannt, die dazu führen, dass Hamburg im Vergleich zu anderen Ländern weit aus höhere Ausgaben verzeichnet:

1. In der Hansestadt ist die Schüler-Lehrer-Relation vergleichsweise günstig (eine Lehrkraft ist in Hamburg für weniger Schüler zuständig – dies ist auch auf eine hohe Zahl von Teilungsstunden zurückzuführen).

2. Die Freie und Hansestadt investiert relativ viel Geld in Integrationsmaßnahmen für Schüler nicht-deutscher Herkunft.
3. Der Stadtstaat verfügt über eine vergleichsweise recht gute Sonderausstattung.
4. In der Freien und Hansestadt werden derzeit Grund-, Haupt- und Realschullehrer zu Beginn ihrer Dienstzeit in die Besoldungsgruppe A 13 eingestuft – in anderen Bundesländern in A 12. Allerdings sollen auch in Hamburg zukünftig Einsteiger in der Sekundarstufe I nach der Besoldungsgruppe A 12 vergütet werden.
5. Die Hansestadt bietet bisher verhältnismäßig viele Vollzeitmaßnahmen im Bereich der Berufsbildung an.

MANFRED SCHWARZ, H 7 / IFL



AUSGABEN PRO SCHÜLER

	(in Euro)
Hamburg	6100
Bremen	5000
Berlin	4900
Baden-Württemberg	4500
Bayern	4500
Thüringen	4400
Hessen	4300
Niedersachsen	4300
Schleswig-Holstein	4300
Sachsen-Anhalt	4300
Nordrhein-Westfalen	4200
Rheinland-Pfalz	4200
Saarland	4200
Mecklenburg-Vorpommern	3800
Sachsen	3800
Brandenburg	3700
Durchschnitt	4300

aus: Hamburger Abendblatt v. 20. 3. 2003

aus: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21–22/2003

Wirtschaftsgymnasium City Nord / Gymnasium Uhlenhorst

Gymnasiale Oberstufen: Erfolge bei »Jugend forscht«

Unter elf Bundes-Gesamtsiegern: Isabel Wagner aus Hamburg

Unter dem Motto »Geträumt – gedacht – gemacht« haben sich auch in diesem Jahr in Hamburg Schülerinnen und Schüler des Wirtschaftsgymnasiums City Nord (H 7) am Wettbewerb »Jugend forscht« erfolgreich beteiligt. Vier Schülerinnen und vier Schüler aus vier Projektgruppen präsentieren am 8. April ihre wissenschaftlichen Arbeiten aus dem Bereich der Lebensmittelchemie bei der Patentfirma Beiersdorf.

Auf Bundesebene setzte sich Isabel Wagner vom Hamburger Gymnasium Uhlenhorst durch.

Über drei Semester ist im Fachbereich Chemie der H 7 in Sachen Salzgehalt in Lebensmitteln, Nitrit in Wurstwaren, das Verhalten von Schwermetall-Ionen gegenüber Ascorbinsäure und den Konservierungsstoff Sorbinsäure in Brot experimentiert und geforscht worden. Die intensive und sorgfältige Arbeit der



Wenn der kleine Hunger kommt: Isabel Wagner (20) mit ihren prämierten und essbaren Klebstoffen

Schüler wurde mit zwei 3. Plätzen und einem Sonderpreis der Universität Kiel honoriert.

Zusätzlich erhielt die H 7 auf Grund ihrer zahlreichen Beteiligung am Wett-

bewerb »Jugend forscht« einen Anerkennungspreis des Bundesforschungsministeriums.

Günter Erbe von der Schule City Nord wurde als Vertreter für die Betreuungslern des Bundeslandes Hamburg nach Ludwigshafen eingeladen, wo am 24. und 25. Mai der diesjährige Bundesentscheid stattfand.

Den Bundespreis gewann die Uhlenhorster Abiturientin Isabel Wagner im Bereich der besten »interdisziplinären Arbeit«: Die Oberstufenschülerin entwickelte Klebstoffe ohne schädliche Lösungsmittel. Es handelt sich um Bastelkleber aus Reis und Gelatine, einen Flüssigklebstoff aus Abfallprodukten einer Schokoladefabrik und einen Klebeband aus Chicoree und Roter Beete.

Übrigens: Isabel Wagner ist nicht verwandt mit dem Hamburger IfL-Dozenten Rainer Wagner, der seit Jahren »Jugend forscht« in der Hansestadt organisiert.

MSZ



Vorne v.l.n.r.: Yu-Xue Cai, Birte Schmidt, Sandra Ulrich und Anna Golebiowski.
Hinten v.l.n.r.: Thomas Böttger, Tim Choy, Felix Sperl und Pascal Mennrich

Weniger Ausbildungsverträge als im vergangenen Jahr

Lage auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt

Run auf Ausbildungsplätze: Viele Jugendliche aus dem Hamburger Umland

Die Lage auf dem Ausbildungsmarkt wird für die Hamburger Jugendlichen im Wesentlichen von folgenden vier Faktoren bestimmt:

- den Absolventen der Hamburger allgemein bildenden Schulen,
- den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im dualen System,
- der Aufnahmekapazität der beruflichen Vollzeitschulen sowie
- der Besetzung Hamburger Ausbildungsplätze mit Jugendlichen aus anderen Bundesländern.

Absolventen der allgemein bildenden Schulen

Die Absolventenzahl der Hamburger allgemein bildenden Schulen bewegte sich in den Jahren 1991 bis 2002 in einer recht engen Bandbreite zwischen 15.000 und 16.000. In den kommenden Jahren ist mit einem Anstieg bis knapp 17.000 im Jahre 2008 zu rechnen. Im Jahre 2010 werden wegen der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre zwei Abiturientenjahrgänge die Hamburger allgemein bildenden Schulen verlassen und dadurch die Zahl der Schulabsolventen einmalig auf über 20.000 ansteigen lassen. In den zehn Jahren danach wird sich ihre Zahl wieder zwischen 15.000 und 16.000 – also in der Bandbreite der Neunziger Jahre – bewegen.

Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im dualen System

Als Folge des schwächelnden Arbeitsmarktes ist im vergangenen Vermittlungsjahr 2001/2002 in Hamburg nach sechs Jahren steigender Zahlen wieder eine geringere Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zu verzeichnen. Der Rückgang von 13.025 Ausbildungsverträgen im Jahre 2000/2001 auf 12.210 im folgenden Jahr entspricht einem Rückgang von 6,3 Prozent. Demgegenüber beträgt der Rückgang im gesamten Bundesge-

biet 6,8 Prozent.

Der stärkste Einbruch trifft das Hamburger Handwerk (- 11,3 Prozent). Hier ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bereits seit 1998 wieder rückläufig. Ihr Anteil an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen beträgt nur noch 21,1 Prozent. 1980 lag dieser Anteil noch bei knapp einem Drittel. Die sinkende Bedeutung des Hamburger Handwerks wirkt sich besonders nachteilig für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss aus; denn das Handwerk ist derjenige Wirtschaftsbereich, der diese Schulabsolventen noch in nennenswertem Umfang ausbildet.

Nicht ganz überraschend kommt der Rückgang der Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in den Mitgliedsunternehmen der Handelskam-

mer Hamburg. Nachdem dort zwischen 1995 und 2001 ein Zuwachs von 32,5 Prozent erzielt werden konnte, betrug der Rückgang im Jahre 2002 etwa 6,8 Prozent. Eine der Ursachen hierfür ist die abrupte Beendigung der teilweise euphorischen Entwicklung in der gerade in Hamburg stark vertretenen IT- und Medienbranche. Vor allem in den neuen Ausbildungsberufen dieser beiden Branchen konnten in den vergangenen Jahren erhebliche Zuwachsraten erreicht werden.

Stabilisierend für den Hamburger Ausbildungsmarkt haben sich die nahezu unveränderten Vertragszahlen in den Freien Berufen ausgewirkt.

Berufliche Vollzeitschulen

Die beruflichen Vollzeitschulen haben auf dem Ausbildungsmarkt eine »Puf-



aus: hamburgener wirtschaft, 3 / 2003

ferfunktion«: Finden die Absolventen der allgemein bildenden Schulen keinen in ihren Augen adäquaten Ausbildungsplatz, suchen sie ihre Ausbildungschancen durch das Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses zu erhöhen oder die Wartezeit auf einen Ausbildungsplatz zu überbrücken. Die Neueintritte in die beruflichen Vollzeitschulen verhalten sich daher zur Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wie kommunizierende Röhren. Sinkt die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in berufliche Vollzeitschulen eintreten, und vice versa.

Auszubildende aus anderen Bundesländern

Für die Ausbildungschancen der Hamburger Jugendlichen ist es auch entscheidend, wie viele der Ausbildungsstellen Hamburger Betriebe, Verwaltungen und Praxen mit Jugendlichen aus anderen Bundesländern, vor allem aus Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern besetzt werden. Im Jahre 2002 waren 30,8 Prozent aller Ausbildungsplätze in Hamburg mit Jugendlichen besetzt, die ihren Wohnsitz außerhalb der hamburgischen Landesgrenzen haben. Dieser Anteil lag bis Mitte der Neunziger Jahre bei etwa 22 Prozent.

Bezogen auf die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge beträgt dieser Anteil seit drei Jahren etwa ein Drittel; er liegt höher als der Gesamtanteil, weil diese Auszubildenden im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse haben, die eine Verkürzung der Ausbildungsdauer ermöglichen. Die im Durchschnitt höheren Schulabschlüsse der Auszubildenden aus dem Hamburger Umland werden unterschiedlich gedeutet. Während die Handelskammer Hamburg die Ursache hierfür in der mangelnden Qualifikation der Hamburger Absolventen der allgemein bildenden Schulen sieht, interpretiert das Arbeitsamt Hamburg diese Tatsache damit, dass gerade die hoch motivierten und mobilen Jugendlichen aus dem Hamburger Umland sich um die attraktiven Ausbil-

dungsberufe in der Dienstleistungsmetropole Hamburg bemühen.

Ausblick auf die aktuelle Ausbildungssituation in Hamburg

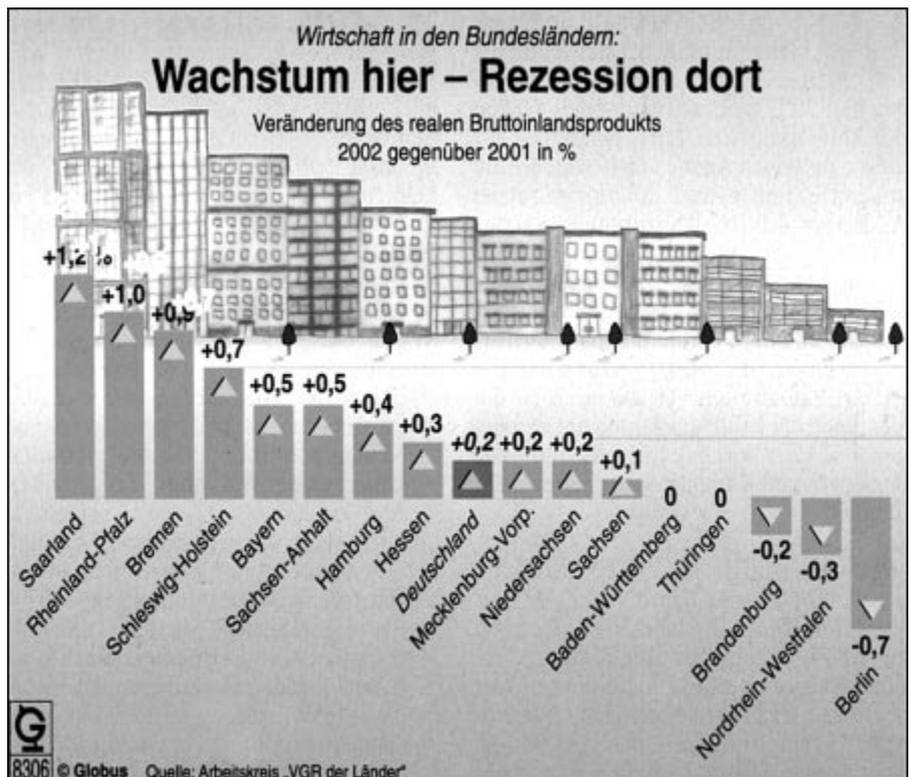
Die Ergebnisse der Geschäftsstatistik der Berufsberatung des Hamburger Arbeitsamtes für den Monat März sowie die Entwicklung der Zahl der zwischen 20- und 25-jährigen Arbeitslosen deuten eher darauf hin, dass im laufenden Vermittlungsjahr weniger Ausbildungsverträge abgeschlossen werden als im vergangenen Jahr:

- Ende März 2003 standen 3.023 freien Ausbildungsstellen 3.572 unvermittelte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber. Eine derartige Ausbildungsstellenlücke bestand zuletzt vor vier Jahren. Diese Daten der Geschäftsstatistik des Arbeitsamtes zeigen zwar nur einen Ausschnitt des gesamten Ausbildungsstellenmarktes, sie lassen aber durchaus Tendenzaussagen zu.
- Die Zahl der 20- bis 24jährigen Arbeitslosen lag mit 7.806 um 6,4 Prozent höher als im Vorjahr. Ursache hierfür ist – anders als in den Jahren zuvor – die Nichtübernahme von im

dualen System fertig Ausgebildeten. Dies wiederum ist ein Anzeichen dafür, dass die Betriebe derzeit einen geringeren Bedarf an Arbeitskräften haben und aus diesem Grunde ihre Ausbildungsleistungen einschränken.

Hinzu kommt, dass die von der Arbeitsverwaltung und der Freien und Hansestadt Hamburg finanzierten außerbetrieblichen Ausbildungsplätze wegen der unausweichlichen Haushaltskonsolidierung zurückgefahren werden müssen. Auch die allgemeinen Wachstumsaussichten lassen eher eine geringere Zahl von neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen erwarten. Da die Zahl der Absolventen der allgemein bildenden Schulen in diesem Jahr höher liegt als im vergangenen Jahr, ist damit zu rechnen, dass mehr Schülerinnen und Schüler in die beruflichen Vollzeitschulen aufgenommen werden müssen. Diese Aussage wird von den bisher vorliegenden Anmeldezahlen für die beruflichen Vollzeitschulen bestätigt, die einen Zuwachs von etwa 14 Prozent erwarten lassen.

DIETER RUMPF, AMT BW, BW 12



aus: NORD-Handwerk, 5 / 2003

Pakt gegen Ausbildungsplatz-Misere

Initiative für mehr Lehrstellen

Zwangsabgabe umstritten

Bundesregierung, Arbeitgeber und Gewerkschaften haben eine gemeinsame Offensive für mehr Lehrstellen gestartet. Nach einem Spitzengespräch unterzeichneten sie gestern in Berlin eine gemeinsame Erklärung »Ausbildung jetzt – Erfolg braucht alle«. Darin bekräftigen die Partner ihr gemeinsames Ziel, »allen Jugendlichen, die dies anstreben und dazu in der Lage sind, eine duale Berufsausbildung zu ermöglichen.«

Nach Expertenschätzungen fehlen vier Monate vor Beginn des neuen Ausbildungsjahres noch rund 140.000 Lehrstellen. Umstritten blieb unter den Teilnehmern des Treffens eine Zwangsabgabe von Betrieben, die nicht ausbilden. Die CDU/CSU meinte, der Lehrstellengipfel sei gescheitert.

Arbeits- und Wirtschaftsminister Wolfgang Clement (SPD) sicherte den Unternehmen zu, eine Zwangsabgabe werde es dieses Jahr nicht geben. Vor allem die Gewerkschaften machen sich für diese Maßnahme stark. DGB-Chef Michael Sommer sagte, in der gemeinsamen Erklärung seien monatliche Fortschrittsberichte und ein weiteres Spitzentreffen noch vor der Sommerpause vereinbart worden. Wenn sich dabei herausstelle, dass Appelle nicht genügen, müsse »mehr passieren«.

Anfang April waren noch 330.000 Jugendliche des aktuellen Schulabgängerjahrganges bei den Arbeitsämtern als lehrstellensuchend registriert – bei 190.000 unbesetzten Plätzen. Clement bezeichnete die Lage auf dem Lehrstellenmarkt als »alarmierend«. Im Vergleich zum Vorjahr gebe es rund 58.000 betriebliche Lehrstellen weniger. Die Probleme seien aber lösbar. Dafür wolle er auch »Klinken putzen«.

Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt verlangte von den Jugendlichen mehr Mobilität. Er wisse, dass beispielsweise im Süden Deutschlands jeder dritte Betrieb nicht alle angebotenen Lehr-

stellen besetzen könne. Zudem schlug er vor, die Löhne für Auszubildende »in den nächsten Jahren« nicht zu erhöhen. Ferner müsse die in einigen Tarifverträgen verankerte Übernahmegarantie fallen und der Grundsatz »Ausbildung geht vor Übernahme« gewährleistet sein. Sonst könnten die Arbeitgeber nicht über ihren Bedarf ausbilden.

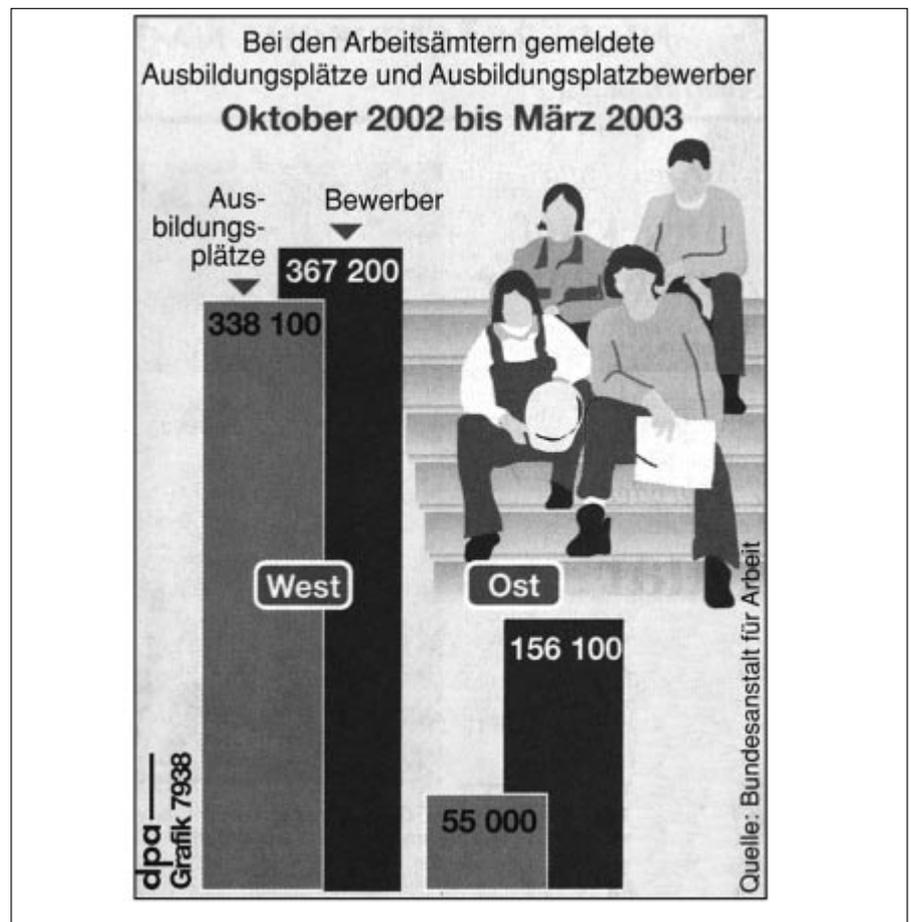
Die bildungspolitische Sprecherin der CDU/CSU, Katherina Reiche, warf der Bundesregierung vor, sie habe sich vor dem eigentlichen Problem gedrückt, die Kosten der Ausbildung zu senken. Die FDP schlug unter anderem tarifliche Öffnungsklauseln vor. Appelle allein schüfen noch keine Stellen.

Mit ihrer Initiative verpflichten sich die drei Partner zu einer Fülle von Aktionen. Bulmahn, Clement und die

Bundesanstalt für Arbeit appellieren in einem offenen Brief an die Betriebe, für mehr Ausbildungsplätze zu sorgen. »Wenn jetzt nicht ausgebildet wird, fehlen uns in einigen Jahren dringend benötigte Fachkräfte«, heißt es darin.

Die Bundesregierung hat ferner die Ausbildungsseignungsverordnung für fünf Jahre außer Kraft gesetzt, um auch kleineren Unternehmen die Einstellung von Lehrlingen zu ermöglichen. Die Regierung verspricht zudem, bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen mehr kürzere Ausbildungsgänge für lernschwache Jugendliche einzurichten. Dabei soll ein Abschluss bereits nach zwei statt drei Jahren möglich sein – oder der Gesellenbrief in Stufen erworben werden können.

nach: Cellesche Zeitung vom 30.4.2003



Meisterzwang soll weitgehend aufgehoben werden

Bundesregierung: Novellierung der Handwerksordnung

Kritik aus Handwerk, Union und freidemokratischen Kreisen

Die Bundesregierung will den Meisterzwang in gut zwei Dritteln der verschiedenen Handwerksberufe abschaffen, die Handwerksordnung deregulieren (liberalisieren) und damit den europarechtlichen Vorgaben angleichen. Das Bundeskabinett hat einem entsprechenden Gesetzentwurf von Wirtschaftsminister Wolfgang Clement (SPD) zugestimmt. Dieser Entwurf wird vom Handwerk, der CDU/CSU und FDP abgelehnt. Sie wollen die Meisterprüfung als Zugangsvoraussetzung für wesentlich mehr Berufe aufrechterhalten und setzen auf das Vermittlungsverfahren im Bundesrat.

Minister Clement erklärte zur Novellierung: »Mit dieser Reform sollte es gelingen, die Nachfrage nach handwerklichen Leistungen leichter und flexibler und obendrein legal zu befriedigen.« Der Präsident des Zentralverbandes des deutschen Handwerks (ZDH), Dieter Philipp, meinte in diesem Zusammenhang, es handele sich hier um keine Modernisierung, sondern um eine irreparable Zerschlagung bewährter Strukturen. Philipp wörtlich: »Die Bundesregierung befindet sich damit wieder einmal auf dem Kurs, unausgereifte Maßnahmen zu ergreifen, die sie für populär hält, die sich jedoch schon bald als Flop erweisen werden, weil die Folgen nicht bedacht sind.«

Nach den Plänen der Bundesregierung wäre nur noch in 29 Berufen für die Gründung eines Handwerksbetriebs der Meisterbrief notwendig. Diese Neuregelungen würden für mehr Gründungen, Jobs und Ausbildungsplätze sorgen – das jedenfalls meint Wirtschaftsminister Clement. Auch würden Deutsche nicht mehr diskriminiert. Nach EU-Recht müssten näm-

lich Handwerker ohne Meisterbrief aus EU-Ländern als Selbständige zugelassen werden, wenn sie sechs Jahre einen Betrieb geleitet haben. Von den zur Zeit 94 Handwerken der Anlage A (Zulassung nur mit Meisterbrief) sollen 65 in den zulassungsfreien Bereich der Anlage B übertragen werden. Die Anlage A, so hieß es aus dem Wirtschaftsministerium, werde auf die Handwerke beschränkt, bei deren Ausübung Gefahren für die Gesundheit oder das Leben Dritten entstehen können. Dies gelte zum Beispiel für Kraftfahrzeugtechniker, Installateure und Bauhandwerker. Dagegen könnten beispielsweise Bäcker oder Fleischer in der Anlage »B« geführt werden, da die entsprechenden hygienerechtlichen Vorschriften Verbraucher schützen. Demnach wäre für die in »B« geführten Tätigkeiten kein Meisterbrief notwendig. Freilich könnten hier Meister tätig sein und den Titel als Qualitätszeichen werbend einsetzen.

Die Unionsparteien und der ZDH verlangen aber Nachbesserungen. Sie wollen als weitere Kriterien für eine Eintragung in die Anlage »A« der Handwerksrolle die Ausbildungsleistung und den Schutz der Gemeinschaftsgüter klar festschreiben. Außerdem fordern sie Revisionsmöglichkeiten.

Die FDP warnte davor, Berufe »von heute auf morgen aus der Anlage A der Handwerksordnung herauszudrängen«. »Die Regierung solle den Dialog

mit dem Handwerk aufnehmen, und dessen Reformbereitschaft anerkennen« (FAZ vom 30.05.2003).

Nach den Plänen der Regierung dürfen Gesellen in Handwerken mit Meisterpflicht sich künftig nach zehnjähriger Berufserfahrung selbständig machen, wenn sie fünf Jahre davon in herausgehobener, verantwortungsvol-



ler oder leitender Stellung tätig waren. Auch diese Vorschrift lehnen Opposition und Handwerk als »unzureichend« ab.

Clements Vorhaben zur Aufhebung des Inhaberprinzips ist allerdings unstrittig. Demnach können auch bei den gefahrgeneigten Handwerken der Anlage A natürliche Personen, Personen- oder Kapitalgesellschaften einen Meister beschäftigen und so einen Meisterbetrieb führen. Mit dem zusätzlichen Gesetz für die Erleichterungen von Existenzgründungen und Förderung von Kleinunternehmen werde, so hieß es aus Regierungskreisen, zudem klar gestellt, dass einfache, binnen drei Monaten erlernbare Tätigkeiten im Handwerk keiner Meisterprüfung bedürfen.

MSZ

Zeitgeist in Deutschland

Evolutionäre oder revolutionäre bildungspolitische Reformthesen?

SPIEGEL-Redakteure: Unterrichtsdisziplin als Schlüsselkompetenz

Im österreichischen Kärnten – so wird in einem neueren SPIEGEL-Buch berichtet –, in der Sauna eines Luxushotels, traf der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck unverhofft auf einen bundesdeutschen Spitzenpolitiker: den bayerischen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber. Man sprach miteinander. Der CSU-Politiker – angetan mit einem weißen Badetuch – sagte dem Urlauber aus dem hohen Norden laut SPIEGEL, »dass in Bayern 17 Prozent eines Schülerjahrganges zum Abitur kommen, in Hamburg aber 37 Prozent *irgendwie* zur Hochschulreife«. Der Professor aus der Hansestadt hielt dagegen: »Ist es denn nicht besser, wenn möglichst viele junge Menschen ein breites, allgemein bildendes Fundament erhalten?«

Diese Dampfplauderei verrät einiges über die aktuellen bildungspolitischen Kontroversen: Mit gegenseitigen Vorwürfen versuchen Schulpolitiker ihre Gegner gehörig ins Schwitzen zu bringen.

Dieses Buch zur Frage, was sich an Schulen und Universitäten ändern muss, ist im SPIEGEL-Buchverlag (im Hause der Deutschen Verlags-Anstalt) erschienen. Mehr als 30 Autoren, fast alles SPIEGEL-Redakteure, kommen zu Wort.

Zunächst beklagt man, dass es bei den meisten deutschen Schülern an grundlegenden Kompetenzen in Sachen Lesen und Schreiben hapere. Eltern fühlten sich häufig überfordert und hätten zu wenig Zeit für ihren Nachwuchs. Lehrer kapitulierten vor gelangweilten Schülern, denen es an

Konzentrationsfähigkeit, an der Lust zum Lernen und an Disziplin mangle. Professoren sprächen den meisten Abiturienten die Fähigkeit zu studieren ab. Dabei sei das deutsche Bildungssystem vor 40 Jahren »Weltspitze« gewesen (OECD-Chefstatistiker Andreas Schleicher).

Vieles deute darauf hin, dass die deutsche Politik im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts epochale soziale Umwälzungen unberücksichtigt gelassen habe – Versäumnisse, die sich in einer Serie bildungspolitischer Todsünden niedergeschlagen hätten.

Schon auf den ersten Seiten des SPIEGEL-Buches haben Autoren vor diesem Hintergrund folgende Thesen formuliert:

1. Es gebe zu wenig »Integrationsdruck« auf nicht-deutsche Schüler (Sprachförderung etc.).
2. Die Erfüllung der Forderung nach *Kindergartenplätzen* für »alle« sei lange überfällig.
3. Die Arbeit in der *Vorschule* sei auszuweiten und qualitativ erheblich zu verbessern.
4. Das Ende der *Kuschel-Pädagogik* sei angesagt – auch in der Grundschule, wo man mehr Lesen und Fremdsprachen trainieren solle.
5. Allgemeine *Disziplin* sei eine im Unterricht anzustrebende *Schlüsselqualifikation*.
6. Das Training der *schriftlichen Ausdrucksweise* sei sträflich vernachlässigt worden.
7. Ein breites Spektrum an *Ganztagsschulen* müsse Elternversagen kompensieren.
8. Mit den »Schwachen« gehe man am »miserabelsten« um.
9. Deutschland brauche eine neue »Schulkultur« (mehr Leistung / Selbstständigkeit für die einzelne Schule).
10. Die Frage der »Gesamtschule« sei nicht mehr eine vorrangige Problematik.
11. Die *Hochschulen* bräuchten mehr Autonomie und Leistungswettbewerb.

Martin Doerry/Joachim Mohr (Hrsg.): *Die Bildungsoffensive. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart / München 2003*

MANFRED SCHWARZ



Wiederentdeckung: Bildung als Lebenskunst

Auf Leistung setzen – Freude am Lernen vermitteln

Was sollen Kinder lernen, damit sie ihre Talente voll entfalten können? Welche Bildungsinhalte soll es geben, um ein sicheres Fundament für Lebenslanges Lernen zu schaffen? Welchen Kurs sollen unsere Schulen steuern, damit eine »nachhaltige« Lernkultur entwickelt werden kann?

Annette Schavan, nicht nur unter Bildungspolitikern aus den Unionsparteien eine anerkannte Persönlichkeit, tritt für eine Schule ein, die auf Leistung setzt – und Freude am Lernen vermittelt. Die Kultusministerin in Baden-Württemberg plädiert für eine »Wiederentdeckung der Bildung als Lebenskunst«.



Annette Schavan: Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen. Verlag HERDER Spektrum, Freiburg/Basel/Wien 2002

Warum liegen Bayern und Baden-Württemberg an der Spitze?

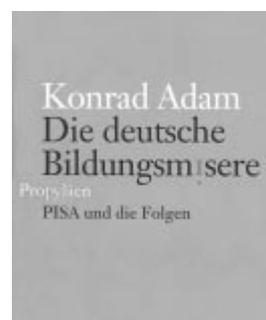
Thesen zur Neustrukturierung deutscher Schulpolitik

Unter den verschiedensten Parteien ist eines unumstritten: Deutschlands Bildungswesen – insbesondere das Schulsystem – steckt in einer tiefen Krise. Im internationalen Vergleich, das sagt die von der OECD initiierte internationale Vergleichsstudie PISA, liegen die deutschen Schulen im Schnitt weit abgeschlagen im Schlussfeld.

Dabei ist Bildung – auch im Rahmen fortschreitender wirtschaftlicher Globalisierung – unser wichtigstes Zu-

kunfts-kapital. Der Publizist Konrad Adam, seit Jahrzehnten intimer Kenner der Bildungspolitik in Deutschland, hat in seinem neuen Buch wichtige Ursachen der deutschen Bildungsmisere aufgelistet.

Er plädiert – unabhängig vom Zeitgeist – für eine Rückbesinnung auf bewährte Inhalte und Strukturen, auf schulpolitische Zielvorstellungen, wie sie seit vielen Jahren verfolgt werden von den Ländern Bayern und Baden-



Württemberg, von solchen Bundesländern also, die sich laut PISA mit ihren Schulen deutlich in der Leistungsspitze der Bundesrepublik Deutschland befinden.

Konrad Adam: Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Propädeutik-Verlag, Berlin/München 2002

Bildungspolitische Reformanstöße

Nach dem PISA-Schock

Das Land der Dichter und Denker von einst, Deutschland, hat im Rahmen seines föderalen Regierungssystems Schwierigkeiten, die schulpolitischen Reformen auf den Weg zu bringen, die dringend notwendig sind zur notwendigen Verbesserung der Effektivität bundesdeutscher Schulen. Die Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft, Kultur und Staat ist gefährdet: Deutsche Schulen liegen an der Spitze – aber nur im internationalen letzten Drittel.

Was ist jetzt – jenseits der üblichen Sonntagsreden – zu tun? Mit dem vorliegenden Band »Nach dem PISA-

Schock« wollen – pluralistisch gemischt – 42 prominente Autoren aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur die derzeitige Debatte mit neuen Impulsen und Ideen beleben.

Unter den Autoren befinden sich immerhin zum Beispiel P. Glotz (ehemaliger Bundesgeschäftsführer der SPD; heute: Gastprofessor an der Universität St. Gallen); D. Schipanski (CDU-Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Thüringen) und M. Rogowski (BDI-Präsident).

Die Herausgeber des Bandes sind: B. Fahrholz (Vorstand Dresdner Bank),



S. Gabriel (SPD-Ministerpräsident a.D.) und P. Müller (CDU-Regierungschef im Saarland).

Bernd Fahrholz / Sigmar Gabriel / Peter Müller (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform. Verlag Hoffmann und Campe, Hamburg 2002

HANS-HERMANN SCHUMANN /
MANFRED SCHWARZ

Strategien zur Einführung elektronischer Lernplattformen (Teil 2)

Ein grundlegender Verfahrensumriss für die Berufliche Bildung

Die Einführung umfangreicher technischer Systeme stellt jede Organisation vor die Aufgabe, den Einführungsprozess zielgerichtet und effizient zu gestalten; die Einführung von internetgestützten Lernplattformen in Schulen ist sicherlich ein solch umfangreiches Projekt, so dass eine systematische Planung unerlässlich ist. Hier sollen nun einige Strategien umrissen werden, mit denen der Einführungsprozess systematisiert werden kann. Grundlage sind in erster Linie Erkenntnisse und Erfahrungen aus Hochschulen, Unternehmen und zu geringen Anteilen auch aus Schulen; »den« idealen Einführungsprozess gibt es nicht, ja es kann ihn wohl nicht geben.¹

Software-Einführung in Schulen

In jeder Schule ist mittlerweile eine Vielfalt von Software eingeführt, die unterschiedliche Prozesse der schulischen Arbeit unterstützt oder zumindest diese Unterstützung leisten sollte. Damit liegen bei der Leserschaft dieser Zeitschrift bereits umfangreiche Erfahrungen dazu vor, welche *unterschiedliche Qualität* sich in der Konsequenz aus unterschiedlichen Einführungsprozessen ergibt:

- Bei Software, die verpflichtend eingeführt wird (zum Beispiel in der Schulverwaltung) liegen insbesondere Erfahrungen zur *Schulung*, zur *Anpassung* bzw. *Fehlerbehandlung* und zum *Support* vor.
- Bei solcher Software, die als (freiwilliges) Angebot eingeführt wird, kommen vor allem Erfahrungen zur »Akzeptanz« hinzu. Dies betrifft häufig Systeme, welche die pädagogische Arbeit unterstützen sollen.
- Aufgrund wirtschaftlicher Beschränkungen sind weiterhin Probleme der *Verfügbarkeit* von Software in Schulen sehr gut bekannt.

- Schließlich ist die *organisatorische Einbindung* der Software als gesonderter Problembereich zu nennen, der zwar häufig nicht explizit als sol-

cher wahrgenommen wird, aus dem heraus aber mannigfaltige Unzufriedenheiten erklärt bzw. behoben werden können.

Beispiel aus der Literatur (verkürzte Darstellung):

- Lern- und Fachprobleme ortsunabhängig lösen

Ausgangslage

- Die Lehrveranstaltung (... Vorlesung mit Script und aktuellen Ergänzungen) einer Dozentin ist fachlich sehr anspruchsvoll und gleichzeitig zeitlich eng bemessen. Die Dozentin besitzt einen Lehrauftrag und ist daher nur für diese Lehrveranstaltung an der Hochschule. [...]

Generelle Zielsetzung

- Durch den Einsatz einer Lernplattform soll das Fehlen des lokalen Ansprechpartners bei Fach- und Lernproblemen der Studierenden zeit- und ortsunabhängig via Web gelöst werden.

Didaktische Zielsetzung

- Der in der Präsenzveranstaltung vermittelte Stoff ist sehr anspruchsvoll und muss durch Verwendung des Scripts und dessen aktuelle Ergänzungen von den Studierenden intensiv nachbearbeitet werden. Bei diesem Prozess treten bei den Studierenden immer wieder Fach- und Lernprobleme auf, zu deren Lösung ein lokaler Ansprechpartner von den Studenten gewünscht wird.

Defizite der IST-Situation

- Es fehlt ein Ansprechpartner. Studenten helfen sich untereinander, was häufig zu Halbwissen führt. Die Betreuung per e-Mail ist für die Dozentin arbeitsaufwendig. Zeitliche Verzögerungen sind damit die Regel. Die Motivation der Studenten leidet unter der Situation. Durch den e-Mail-Kanal ist nicht sichergestellt, dass alle Beteiligten die aktuellen Änderungen erhalten.
- Ergänzungen sind nicht flächendeckend eingearbeitet, wenn Studenten Vorlesungen versäumen.

Ansatz zur Behebung des Defizites

- Web-basiertes Distributionssystem mit CSCW-Eigenschaften.

Inhaltliche Klassifikation

- Lernmaterial, Aufgaben, Lösungswege

Technische Klassifikation

- PDF-Dateien, Foren, Chat usw.

Abklären spezifischer Anforderungen

- Systemintegration, Adaptierbarkeit, finanzielle Aspekte

Nach: Gerrit Kalkbrenner, TU-Berlin 20. 11. 01, Lernplattformen für den Einsatz im Rahmen des Projektes »E-Learning-Module«, Anforderungen und Empfehlungen

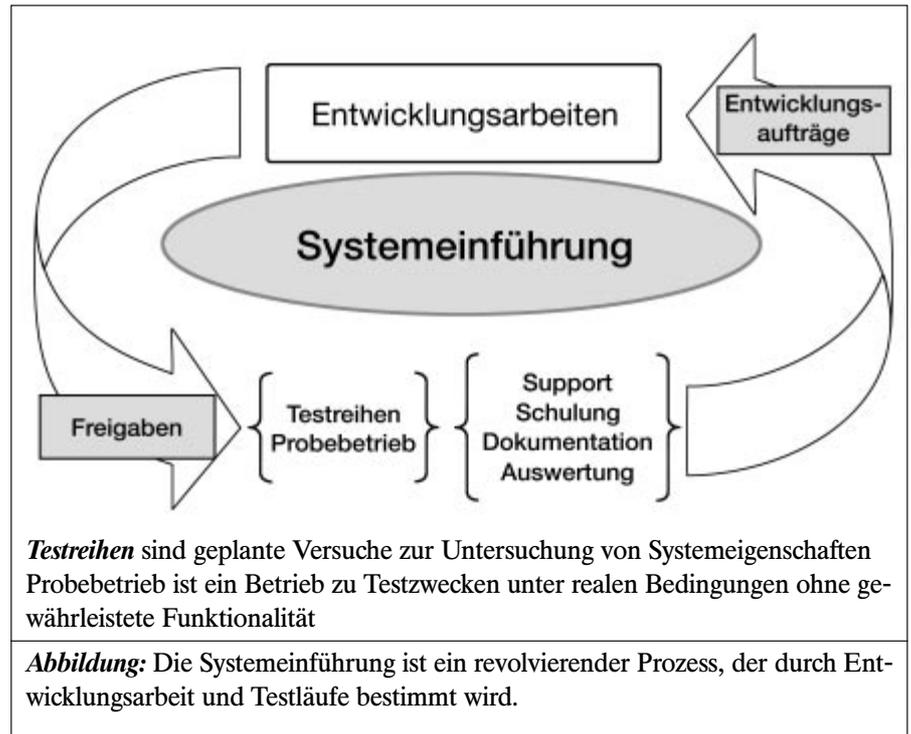
Alle diese Erfahrungen beziehen sich wesentlich auf den jeweiligen Einführungsprozess der Software, weil in der Einführung der Rahmen geschaffen wird, in dem sich spätere Anpassungen bewegen müssen. Ökonomisch gilt natürlich auch hier sinngemäß die »Zehnerregel der Fehlerkosten«, nach der von Schritt zu Schritt die Fehlerkosten (überschlägig) verzehnfacht werden, nämlich von der Planung zur Entwicklung, weiter zur Fertigung, zur Inbetriebnahme und schließlich zur Anwendung von Produkten: Je später ein Fehler erkannt wird, desto höher werden die durch ihn verursachten Kosten – und zwar exponentiell.

Unser Plädoyer geht demnach zunächst dahin, die Tragweite und Bedeutung der Einführung von Lernplattformen in Beruflichen Schulen entsprechend einer Systemeinführung in Großbetrieben zu bewerten, folglich eine systematische Planung aller Schritte und eine – ökonomisch wie technisch – fundierte Bewertung der Zielerreichung in allen Phasen durchzuführen – also ein formal und inhaltlich angemessenes *Projekt* zur Einführung von Lernplattformen in den hamburgischen Beruflichen Schulen durchzuführen.

Weiterhin ist anzumerken, dass wir stillschweigend unterstellen, dass bei Software-Einführung in Schulen keine wesentlich anderen Probleme zu lösen sind, als in anderen Organisationen. Selbstverständlich ist Unterricht ein sehr spezieller (Leistungserstellungs-) Prozess mit seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten und Randbedingungen. Eben genau so, wie jede andere Organisation auch ihre Randbedingungen zu erfassen, Ziele zu formulieren und damit letztlich ihre speziellen Prozesse weiter zu entwickeln hat, ergibt sich für Schulen die Notwendigkeit, ihre Prozesse spezifisch zu entwickeln – zum Beispiel den Unterricht.

Die vorbereitenden Schritte

Die im folgenden dargestellten Schritte sind sehr grob gerastert und wir haben in der Darstellung bewusst alle Details unterschlagen, die für die Logik der Abfolge nur geringe Bedeutung haben.



Es ist nicht überall notwendig, die Schritte exakt in der dargestellten Reihenfolge chronologisch zu gehen. Vielmehr wird es immer Überschneidungen und Verlagerungen geben, manche der Anteile können auch zeitlich parallel angeordnet werden. Trotzdem ist zu beachten, dass die dargestellte Abfolge eine Reihe logischer Kausalitäten beachtet, es ist demnach eine ökonomische Abfolge.

Planung: Vor den konkreten Schritten zur Einführung von Lernplattformen ist Konsens über Ziele und Strategien zu erreichen. Ziele müssen so formuliert werden, dass ihre Erreichung überprüft werden kann, sie müssen demnach operationalisiert werden und es sind Messverfahren zu beschreiben – Ziele deren Erreichung nicht messbar ist, können nicht bewertet werden. Ein geeigneter betriebswirtschaftlicher Grundsatz dazu heißt: »Keine Ziele ohne Kontrolle, keine Kontrolle ohne Ziele«. Weiterhin müssen im Zusammenhang mit Zieldefinitionen Realisierungs- bzw. Freigabestufen für die Entwicklungsaktivitäten definiert werden, da anderenfalls keine fundierte Zielrevision erfolgen kann (Grundlage: »Management-Review«). Realisierungsstufen kennzeichnen zugleich wesentliche Strategien für den Ein-

führungsprozess. Sie sind zu ergänzen um Planungen zur Ausstattung und zum Zeithorizont des Entwicklungsprojektes, sowie zur Aufbauorganisation des Projektteams.

Ergebnis der Planung ist eine transparente Projektkonstituierung, die den Beteiligten Handlungssicherheit verschafft. Im Idealfall ist in dieser Phase noch keine Beschaffungsentscheidung gefallen, weil alle inhaltlichen Festlegungen sich bis dahin aus der Kundensicht des Abnehmers ergeben; dieser Idealfall ist allerdings in der Realität eher selten anzutreffen, weil dann die Angebotserkundung sehr offen erfolgen müsste, diese Offenheit jedoch in aller Regel mit bestehenden Interessen kollidiert. Andersherum ist die im Folgenden beschriebene Organisationsanalyse idealiter ein Bestandteil der Planung oder geht ihr sogar voraus; die Realität sieht jedoch auch hier häufig anders aus.

Organisationsanalyse: Die Ziele der Plattformeinführung müssen auf die vorhandene(n) Organisation(en) bezogen werden, die mit der Software arbeiten soll(en), um ihre Prozesse damit zu unterstützen, das sind Schulen, Teams etc. Dies hat vor allem deswegen große Bedeutung in der weiteren Projektarbeit, weil es keine Software

geben kann, die einen bestehenden Prozess unterstützt, ohne ihn dabei zu verändern.

Ergebnis der Organisationsanalyse ist eine Ist-Aufnahme von Werthaltungen, Zielen, Aufbau und Abläufen in der Organisation, so weit sie für die Softwarenutzung Relevanz haben. Hinzu kommt die Zuordnung der daraufhin ausdifferenzierten Projektziele, woraus eine Abschätzung des gegenseitigen (!) Anpassungsbedarfes der Software und der Organisation gewonnen wird. Hieraus ist eine erste Bewertung der in der Planung gefassten Ziele und Realisierungsstufen zu vollziehen, weil Organisationsanpassungen in aller Regel wesentlich aufwendiger zu realisieren sind, als technische Modifikationen.

Systemauswahl (oder Komponenten-auswahl): Auch wenn die Beschaffungsentscheidung steht: Bei modernen Systemen ist immer eine große Variantenvielfalt gegeben, aus der heraus Auswahlentscheidungen für die Realisierungsstufen zu treffen sind. Folglich sind die Systeme hinsichtlich ihrer Komponenten und deren Eigenschaften zu analysieren; es muss ermittelt werden, welche Funktionen veränderbar sind (und mit welchem Aufwand) und wie die Anpassung an spezifische Bedürfnisse erfolgt. Dazu sind erste Testszenerarien durchzuführen, es müssen Potenziale und Schwachstellen ermittelt und bewertet werden.

Ergebnis der Systemauswahl ist eine Zuordnung der Teilprozesse zu den Softwarekomponenten, eine Planung der Anpassungsoperationen und eine konkretisierte Abschätzung des Entwicklungsbedarfes. Dieses Ergebnis sollte erneut für die Überprüfung (und ggf. Anpassung) der Ziele genutzt werden.

Systemeinführung i.e.S.

Dieser Schritt beansprucht nach unserer Schätzung rund 90% der einzusetzenden Personalkapazität im Gesamtprojekt der Beschaffung und Einführung einer Lernplattform für Hamburgs Berufliche Schulen. Die Rede ist von dem Personal, das *innerhalb* der Organisation (hier: die Gesamtheit der

Erste Schritte – vgl. <http://www.kus-hamburg.de/plattform>

Projekt: Entwicklung einer Plattform für Berufliche Schulen in Hamburg – systematische Einbindung webgestützter Teamarbeit in die Weiterentwicklung der Schulen sowie Entwicklung und Erprobung geeigneter Verfahren für die schulische Prozessunterstützung

- Wir haben eine (vorläufige) Service-Site im Internet eingerichtet, die bei entsprechender Nachfrage für den Informationsaustausch im Entwicklungsprojekt genutzt werden könnte:

<http://www.kus-hamburg.de/plattform>

- Auf dieser Site finden Sie Aussagen zu möglichen Intentionen des Projektes und es können online Rückmeldungen zur gewünschten Mitarbeit erfasst werden.
- Von zentraler Bedeutung der Gründungsphase des Projektes ist die Aufgabe, solche Ansätze für systematische Entwicklungsvorhaben in den Schulen zu finden, die dafür geeignet sind, im Projekt als Musterprozesse zu fungieren.
- Verschiedene Teams und Schulleitungen in hamburgischen Beruflichen Schulen müssten sich demnach an diesem Entwicklungsvorhaben aktiv beteiligen, denn nur durch eine »repräsentative« Teilnahme unterschiedlicher Schulen und schulübergreifender Teams kann eine solche Entwicklung begonnen werden, die späteren Nutzungsbedürfnissen auch gerecht wird. Für diesen Zweck finden Sie auf der Site unter »Mitarbeit« ein Formular, mit dem solche Teams gefunden werden können.

Nur durch Kooperation kann eine angepasste Plattform für Hamburgs Berufliche Schulen entstehen!

Hamburger Beruflichen Schulen) die folgenden *Aufgaben* realisiert:²

- Systemanpassung
- Implementation in die technische Umgebung und technische Administration
- Implementation in die organisatorische Umgebung und Unterstützung der Organisationsentwicklung
- Schulung
- Support
- Testbetrieb (= Durchführen geplanter Szenarien zur gezielten Untersuchung bzw. Anpassung von Systemeigenschaften) und Probebetrieb (= probeweise durchgeführter Routinebetrieb)
- Auswertung, Dokumentation und Aufgabenkoordination

Das *Produkt der Einführungsphase* besteht in einem *angepassten System*, das für die wichtigsten (vorab definierten) Prozesse *funktional* ist. Es wurden demnach folgende *Teilprodukte* erstellt:

- Datenstrukturen, Oberflächen etc. sind anforderungsgemäß realisiert
- Schulungskonzept und Schulungsmaterial liegen abrufbar vor
- Schulungspersonal ist ausgebildet und verfügbar
- Die Organisationsentwicklung wurde mustergültig in Pilotgruppen realisiert, ausgewertet und unterstützende Prozesse wurden reproduzierbar beschrieben
- Für den Support sind Konzept, Infrastruktur und Organisation realisiert
- Supportpersonal ist ausgebildet und verfügbar
- Server und Zugänge sind eingerichtet
- Für die Systemadministration ist ein Konzept formuliert und ausgebildetes Personal ist verfügbar.

Für die Gesamtheit der Schulen bedeutet dies, dass nach Abschluss der Einführungsphase die gewünschte Funktionalität der pädagogischen

Plattform einschließlich unterstützender Leistungen verfügbar wäre, so dass also alle interessierten Teams (Lehrer-, Schüler-, Leitungsteams etc.) mit der Plattform tatsächlich arbeiten könnten – vorausgesetzt natürlich, dass ähnliche Organisationsstrukturen vorliegen bzw. angestrebt werden, wie diejenigen, die in der Einführung berücksichtigt wurden.³

Die wesentlichen Abläufe der Einführungsphase sind in der Abbildung skizziert. Es ist zu beachten, dass diese Vorgehensweise (die heute in jedem umfangreichen Softwareprojekt Anwendung findet) *Zeit* beansprucht: Niemand kann – oder sollte – erwarten, dass Systeme mit der Komplexität von Lernplattformen im Moment der technischen Erstinstallation auch nur ansatzweise die gewünschte Funktionalität bieten. Ein Grund dafür liegt in dem erforderlichen Aufwand für die Durchführung und Auswertung von Testläufen, die Überführung der Ergebnisse in Entwicklungsaufträge und die erneute Freigabe von Funktionen für den nächsten Testzyklus. Ein zweiter wesentlicher Grund für Zeitaufwand liegt in der Notwendigkeit, organisatorisch den Rahmen zu beschreiben, zu schaffen, zu bewerten und ggf. erneut anzupassen, in dem die Software wirkungsvoll eingesetzt werden kann und soll.⁴

Spezifika der Einführung von Lernplattformen

Der weit überwiegende Anteil der oben dargestellten Überlegungen treffen so, wie sie dargestellt wurden, auf fast jede (umfangreiche) Software zu, die wirksam in einer (komplexen) Organisation implementiert werden soll.

Es ist u. E. in der hier gebotenen Kürze unmöglich, eine weniger abstrakte Beschreibungsebene zu erreichen, die also detailliert auf die speziellen Bedingungen von Lernplattformen eingehen könnte. Darum sollen abschließend einige Besonderheiten erläutert werden und damit auch im Ansatz eine Problemschau zum darge-

stellten Einführungsprozess für Lernplattformen gegeben werden.

- Es gibt keine (breite) *negative Problemerkennung* für die Plattform-Einführung: Für die bisherige Arbeit ohne solche Systeme gibt es ökonomisch wie in der Ergebnisqualität keinen Leidensdruck, der die Veränderung herausfordern würde. Folglich kann auch der zu behebende Zustand nicht konkret (messbar) als Zielkategorie verwendet werden.
- Die *positive Problemerkennung* (= »Was soll erreicht werden?«) vernachlässigt allzu oft, worin der eigentliche *Nutzen* des Plattformeinsatzes nur bestehen kann: Es wird die Zusammenarbeit in Teams verbessert! Da die wenigsten Prozesse in Schulen notwendig in Teams bearbeitet werden, demnach also mangels Anlass auch nur wenig Routine in der Teamarbeit besteht, hat die Organisationsentwicklung (= Teamentwicklung) eine zentrale Bedeutung in der Einführung der Software. Wir gehen davon aus, dass ein »eigentliches« Ziel der Einführung von Lernplattformen (wenn nicht gar das eigentliche) darin besteht, die Zusammenarbeit in Schulen wesentlich zu verbessern. Alle Erfahrungen aus Hochschulen und Unternehmen stützen die Aussage, dass eine »Akzeptanz« für Plattformen dann und nur dann erreicht wird, wenn der Einführungsprozess auf Aufgabenstellungen basiert, welche die Produktion konkreter Ergebnisse von Teams verlangt.
- Für die Erhebung geeigneter Problemsituationen, die in Schulen tatsächlich nachgefragt werden, daher also auch mutmaßlich in der Entwicklung dafür geeignet sind, sie als Musterprozesse zu gestalten, wären entsprechende Szenarien zu erheben und in den Entwicklungsprozess zu übernehmen. Auf der website <http://www.kus-hamburg.de/plattform/> haben wir ein entsprechendes Erhebungsverfahren vorbereitet, das aber bislang nicht in die laufende Entwicklung eingebunden ist.

Literatur und weiterführende Inhalte:

- <http://www.kus-hamburg.de/plattform/>
- <http://www.wissen-ist-was-wert.de>
- Dr. Thomas Piendl, ETH Zürich, Dr. Rolf Brugger, Centre Nouvelles Technologies et Enseignement, Université de Fribourg, Zur Auswahl einer Webbasierten Lernplattform: Eine kleine Warenkunde
- Gerrit Kalkbrenner, TU-Berlin 20.11.01 Lernplattformen für den Einsatz im Rahmen des Projektes »E-Learning-Module«, Anforderungen und Empfehlungen
- Dr. Gerhard Schwabe, Prof. Dr. Helmut Krcmar, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Universität Hohenheim, Der Needs Driven Approach, Eine Methode zur Gestaltung von Telekooperation; spezieller: Bedarfsanalyse

JAN BAIER / GUNNAR BINDA, H3

1 Der vorliegende Text ist die Fortsetzung des Artikels aus der Ausgabe 3/2002 der *ihbs*, dessen Gegenstand grundlegende Eigenschaften von Lernplattformen auf dem Hintergrund der Erfahrungen in der H3 ist.

2 Es ist nach unserer Einschätzung im ersten Ansatz kostenmäßig unerheblich, zu welchen Anteilen dieser Personalbedarf aus Freistellungen, eigenen Projektstellen bzw. durch Externe gedeckt werden kann oder sollte. Im Interesse einer wirksamen Einführung sollte allerdings bei vielen der im Folgenden beschriebenen Funktionen der Systemeinführung auf hauseigenes Personal gesetzt werden.

3 Um *dieses Ziel* zu erreichen, ist es notwendig, vor der Systembeschaffung eine vollständige Beschreibung der gewünschten (Mindest-) Funktionalität zu erstellen, für die zugehörigen Prozesse Testszenarien (einschließlich Test-Datenbeständen) zu entwerfen und Teams für den Test- und Probetrieb zu gewinnen. Anderenfalls ist es (rein logisch!) unmöglich, auch nur ansatzweise eine *organisatorische* Implementation zu erreichen.

4 Leider ist die angedeutete Erwartung, ein System bräuchte nur (technisch) installiert zu werden und damit wäre es auch schon voll einsetzbar, speziell bei knappen Kassen und bei dünner Personaldecke äußerst beliebt. Mit einer rationalen Einschätzung hat sie allerdings nichts gemein.

G 3

Einführung in die Lernfeldarbeit: Zielformulierungen und Inhalte

Lernsituation: Problem-Bearbeitungsschema

Nach den neuen Rahmenlehrplänen der KMK muss in der Berufsschule in der dualen Ausbildung zukünftig in Lernfeldern unterrichtet werden. Die bisher im Lehrplan in Lerngebiete strukturierten Fächer werden hierbei völlig in den Lernfeldern aufgehen. Die thematischen Einheiten werden durch Zielformulierungen und Inhalte beschrieben. Die Jahrgangsstufe sowie ein Zeitrichtwert sind vorgegeben. Die Lernfelder orientieren sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen (Handlungsfeldern) und sind entweder dienstleistungsbezogen, prozessbezogen oder produktbezogen.

Durch den Unterricht in Lernfeldern kann der Bildungsauftrag der Berufsschule im Sinne der Förderung beruflicher Handlungskompetenz (Fach-, Sozial-, Personal-, Methodenkompetenz) erfüllt werden. Neben der Sicherung der fachlichen Aktualität sollen die aus Lernfeldern abgeleiteten Lernsituationen ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterricht fördern, die Lernortkooperation stärken und größere Freiräume im Hinblick auf die Schulorganisation bieten. Die konkrete Umsetzung ist die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer der Schule bzw. Abteilung und sollte soweit wie möglich mit den Bedürfnissen der Betriebe vor Ort abgestimmt werden.

Am 10.01.2003 fand zu diesem Themenkomplex eine Tagesveranstaltung an der Gewerbeschule 3 statt. Organisiert wurde der Ablauf von René Kräenbring und Daniela Anton, eingeladen waren die Kolleginnen und Kollegen der Berufsschulabteilung Bäcker/Konditor/Verkäufer.

Das Ziel dieser Fortbildung war es, Kolleginnen und Kollegen zu befähigen, Lernsituationen an Hand des Rahmenlehrplans für den Ausbil-

dungsberuf Konditorin/Konditor zu entwickeln.

Nach einer Einführungsphase, die sich vorwiegend mit der Klärung der Begriffe, die im Zusammenhang mit Lernfeldern gebraucht werden, befasste, wurden gruppenweise unterschiedliche Lernsituationen entworfen.

Im Folgenden soll eine im Rahmen dieser Veranstaltung entwickelte Lernsituation vorgestellt werden. Abgeleitet wurde sie aus dem Lernfeld »Speiseeis herstellen« des dritten Ausbildungsjahres der Lehrlinge des Konditorenhandwerks. Das Thema lautet: »Die Einrichtung eines Raumes zur Speiseeisherstellung«.

Um möglichst schnell zum Ziel zu

gelangen, wurde zunächst ein Problembearbeitungsschema aufgestellt, das folgende Fragen klären sollte:

- Was wollen wir mit der Lernsituation erreichen?
- Welche Rahmenbedingungen brauchen wir?
- Mit welchen Hindernissen müssen wir rechnen?
- Welche Unterstützung brauchen wir?

Hierbei ergaben sich folgende Ziele

- einen Raum so einrichten, dass er den gesetzlichen Anforderungen genügt
- Angebote für Gerätschaften, Maschinen, Mobiliar einholen und vergleichen
- Kosten kalkulieren



aus: Paul Pelshenke / Erik Liebermann: Lehrer. 12. A., München 2002 (Tomus Verlag)

- mit Institutionen wie Feuerwehr, Arbeitsschutzamt, Berufsgenossenschaft, Hygieneinstitut Kontakt aufnehmen
- Besprechungen und Telefonate führen, Briefe schreiben
- Frustrationstoleranz und Empathiefähigkeit üben
- Widerstände aushalten
- Teamfähigkeit verbessern und mögliche Hindernisse
- mangelnde Motivation der Schüler
- Kontaktschwierigkeiten
- unvollständige Rechenfähigkeit
- unzureichender Informationsfluss für Schüler
- mangelnde Teamfähigkeit bei Schülern und Lehrern.

Auf die Rahmenbedingungen und die Art der Unterstützung soll hier nicht weiter eingegangen werden.

Nach der erfolgreichen Klärung der Fragen wurde eine Handlungsprozessanalyse durchgeführt, um zu erkennen, welche Kompetenzen mit den formu-

lierten Zielen erreicht werden können. Bei dieser Analyse wurden die Handlungsziele der Lernsituation »Einrichtung eines Raumes zur Speiseeisherstellung« auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet, nämlich auf

- kognitives Handeln, z. B. Ansprechpartner kontaktieren
- sozial-kommunikatives Handeln, z.B. Angebote einholen
- emotionales Handeln, z. B. Widerstände aushalten
- gegenständlich-materielles Handeln, z. B. Daten sammeln.

Kognitives Handeln beinhaltet Fach- und Methodenkompetenz, sozialkommunikatives Handeln Sozial- und Sprachkompetenz, emotionales Handeln Humankompetenz und gegenständlich-materielles Handeln Lern- und Methodenkompetenz.

Die Veranstaltung wurde mit dieser Analyse abgeschlossen.

Nach der inhaltlichen Klärung einer Lernsituation (Ziele, Hindernisse,

Rahmenbedingungen, Unterstützung, Kompetenzen) kann das verantwortliche Lehrerteam dann in die eigentliche Planung einsteigen.

Das Planungsraster (Handlungszyklus) enthält fünf Phasen:

- Klärungsphase
- Vorbereitungsphase
- Produktionsphase
- Auswertungsphase
- Abschlussphase.

Dieser Handlungszyklus wird sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern durchlaufen.

Weitere Informationen hierzu sind in dem Heft »Vom Lernfeld zur Lernsituation« (Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht) von Hannelore Muster-Wäbs und Kordula Schneider zu finden.

Wir möchten uns hier recht herzlich für die informative Tagesveranstaltung zum Thema »Vom Lernfeld zur Lernsituation« bei Daniela Anton und

René Kräenbring bedanken.

KNUT MÜLLER-SEBALD,
G 3



aus: Paul Pelshenke/Erik Liebermann: Lehrer. 12. A., München 2002 (Tomus Verlag)

Überlegungen von Gernot G. Herrmann (Referat Berufliche Bildung beim Sekretariat der KMK)

Wie eine griechische Landschildkröte¹

Neuordnung von Ausbildungsberufen im Wandel der Zeit

Die überwiegende Zahl der derzeit 345 anerkannten Ausbildungsberufe wurden in den vergangenen Jahren erstmals oder wiederholt neu geordnet, das heißt, es wurden neue Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne entwickelt. Für etwas mehr als ein Drittel der Berufe existieren seit 1997 Rahmenlehrpläne, die nach Lernfeldern strukturiert sind. Im nachfolgenden Artikel soll einerseits das Neuordnungsverfahren veranschaulicht werden. Andererseits sollen die Grundüberlegungen an Beispielen verdeutlicht werden, die zur Entwicklung des Lernfeldkonzeptes führten. Der Autor ist Referent für berufliche Bildung beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Gemeinsam schaffen wir's ...

»Und das funktioniert?« war die erstaunte Reaktion des Gastes aus Übersee, als ihm ein Mitarbeiter der Kultusministerkonferenz die geheimnisvolle Prozedur erklärte, die zur Novellierung eines bereits bestehenden oder zur Schaffung eines neuen anerkannten Ausbildungsberufes führt. Für ihn war es schwer vorstellbar, dass Vertreter mehrerer Bundesministerien, aller 16 Kultusministerien der Länder, der Fachverbände und Spitzenverbände der Wirtschaft, mehrerer Gewerkschaften gemeinsam so lange beraten, bis am Ende im Konsens aller beteiligten Partner eine Ausbildungsordnung und ein Rahmenlehrplan entsteht. Aber das Verfahren mit dem geheimnisvollen Titel »Gemeinsames Ergebnispro-

tokoll ...«² hat sich zum Erfolgsmodell in der Berufsbildungslandschaft entwickelt. 20 bis 40 Ausbildungsberufe werden durchschnittlich pro Jahr überarbeitet oder neu entwickelt. Dabei gehen neue Sterne am Berufsbildungshimmel auf (IT-Berufe) andere verglühen, Berufe werden zusammengefasst (beispielsweise im Druck- und Medienbereich) andere differenziert (z. B. in der Umwelttechnologie).

Mühsam sammelt das Eichhörnchen ...

Ein langer Weg ist zurückzulegen, bis ein Ausbildungsberuf überarbeitet oder ein neues Berufsbild geschnitten ist. Die Anregungen kommen in aller Regel aus den Betrieben, seltener aus den Verbänden oder der Politik. Üblicherweise prüfen Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften gemeinsam, wo und wie sich die Situation in den Betrieben gewandelt hat, wo neue Anforderungen entstehen, wo alte Anforderungen wegfallen. Und wie immer, wenn sich unterschiedliche Interessen mit dem Ziel der Einigung gegenüberstehen, braucht der Prozess seine Zeit, bis die Idee soweit gereift ist, dass man erste Umrisse erkennen kann. Wenn die Sozialparteien dies wünschen, kann das Bundesinstitut für Berufsbildung die Beratungen begleiten, moderieren, eigene Forschungsergebnisse einbringen. Häufig sitzt auch die Schulseite bereits mit am Tisch, vertreten durch eine erfahrene sachkundige Lehrkraft. Wenn sich dann langsam die Nebel lichten, werden Eckwerte aufgestellt:

- Berufsbezeichnung
- Ausbildungsdauer
- Berufsfeldzuordnung
- Struktur und Gliederung des Ausbildungsganges
- Zeitliche Gliederung
- Umweltschutz
- Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse

Eckwerte

für den Ausbildungsberuf »Elektroniker/Elektronikerin für luftfahrttechnische Systeme«

Berufsbezeichnung:

Elektroniker / Elektronikerin für luftfahrttechnische Systeme

Ausbildungsdauer:

3 Jahre

Berufsfeldzuordnung:

Berufsfeld Elektrotechnik

Struktur und Gliederung des Ausbildungsberufes:

Monoberuf (*Keine Fachrichtungen, keine Schwerpunkte*)

Zeitliche Gliederung:

modifizierte Zeitrahmenmethode

Umweltschutz:

Wird in der Ausbildungsordnung überall dort explizit aufgeführt, wo die Verbindung zum beruflichen Handeln offensichtlich wird

Katalog der Fertigkeiten und Kenntnisse (Qualifikationen):

- Verlegen und Verbinden: Energie-, Signal- und Datenleitungen,
- bauen elektrische und elektronische Baugruppen zu Geräten zusammen,
- montieren und installieren Komponenten und Geräte zu Systemen,
- installieren und justieren Sensorsysteme, Baugruppen der elektrischen Steuerungs- und Regelungstechnik sowie elektropneumatische und hydraulische Stellglieder,
- installieren und prüfen Kommunikations-, Navigations-, Radar- und Autoflightanlagen und nehmen diese in Betrieb,
- installieren und konfigurieren Software,
- planen und steuern Produktionsab-

¹ Der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Möllemann bezeichnete die Kultusministerkonferenz als Gebilde, das sich wie eine griechische Landschildkröte durch die Bildungslandschaft bewege. Er hat die Lebensdauer dieser zarten Tiere unterschätzt.

² Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der Beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern(-senatoren) der Länder (vom 30. 05. 1972)

- läufe, organisieren Gruppenarbeit und Prozessschritte,
- richten Prüfanlagen ein,
- wirken bei der Analyse und Optimierung von Fertigungsprozessen mit, wenden Qualitätsmanagementsysteme an,
- prüfen pneumatische, hydraulische, elektrische und elektronische Komponenten und testen sie im Gesamtsystem,
- erstellen Prüfaufbauten, simulieren technische Umfeldbedingungen, erfassen Messwerte, prüfen Signale an Schnittstellen und werten sie aus,
- analysieren Störungen, schließen auf Fehlerursachen in den Systemen, setzen Testsoftware und Diagnosesysteme ein, beseitigen Fehler durch Wechsel von Baugruppen,
- dokumentieren den Arbeitsablauf einschließlich der vorgenommenen Prüfungen und
- arbeiten mit englischsprachigen Unterlagen und kommunizieren in englischer Sprache.

Über die Spitzenorganisation der Arbeitgeber, das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und der Arbeitnehmer, dem Deutschen Gewerkschaftsbund, geht der Vorschlag an das zuständige Bundesministerium zur Prüfung. Zuständig ist häufig das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Aber auch andere Ressorts können bei einschlägigen Ausbildungsberufen zuständig sein, z. B. das Ministerium für Bauen, Wohnungswesen und Verkehr (Verkehrsbetriebe), das Ministerium des Inneren (öffentlicher Dienst), das Ministerium für Gesundheit (Arzthelfer/in) usw. Geprüft wird nun, ob die Bedingungen für die Neuordnung vorliegen, ob alle potentiellen Partner beteiligt wurden, ob wesentliche Inhalte des vorgesehenen Ausbildungsberufes nicht durch andere Ausbildungsberufe abgedeckt werden, ob sich der Ausbildungsberuf zur Ausbildung junger Menschen eignet und vieles mehr. Üblicherweise sollte diese Prüfung in drei Monaten abgeschlossen sein, doch Einsprüche nicht beteiligter Wirtschaftsverbände oder ähnliche Komplikationen können auch dieses Verfahren erheblich ver-

längern. Die Prüfung wird in der Regel mit einem »Antragsgespräch« unter Beteiligung von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bund und Ländern beim zuständigen (Bundes-) Fachministerium abgeschlossen, dessen Ergebnis ein Projektantrag ist.

Die Mühen der Ebene ...

Wenn sich dann alle Beteiligten einig sind über die Eckwerte und dem Projektantrag zugestimmt haben, beginnt die Erarbeitung von Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan. Ausbilder und Ausbilderinnen auf der einen Seite, paritätisch benannt von Arbeitgebern und Gewerkschaften, erarbeiten die Ausbildungsordnung, Lehrer und Lehrerinnen, benannt von den Kultusministerien, erarbeiten den Rahmenlehrplan. Jeweils der Vorsitzende der einen Gruppe ist Gast bei den Sitzungen der anderen Seite, jedes Ziel, jeder Inhalt wird sorgfältig beraten und einem der beiden Lernorte Schule oder Betrieb zugeordnet. Am Ende wird abgeglichen und das Erlebnis in der »Liste der Entsprechungen« festgehalten. Dort kann man nachlesen, wo und wann welcher Inhalt in der Schule und im Betrieb behandelt wird. Kein Nebeneinander, sondern ein Miteinander entsteht so.

Auch wenn die Vorarbeiten mehrere Jahre in Anspruch nahmen, die Erarbeitung geschieht fast immer innerhalb eines Zeitraums von 6–12 Monaten.

Damit Ausbildungsordnungen noch zum 1. August eines Jahres erlassen werden können und die Berufsschule zeitgleich mit neuen Plänen starten kann, sollte die Erarbeitung spätestens im Januar des Erlassjahres abgeschlossen sein. Denn jetzt müssen die Ausbildungsbetriebe informiert, die Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet werden, damit nach den Sommerferien alles starten kann. Obwohl dieser Zeitplan in den letzten Jahren kaum noch eingehalten wurde, dient er dennoch als Richtschnur. Und meistens machen die Lehrer und Lehrerinnen das Unmögliche möglich, d. h., der neue Unterricht beginnt pünktlich, auch wenn die Hälfte der Unterrichtsvorbereitungen in den Sommerferien geleistet wurde!

Warum so kompliziert?

Die Konsequenz der Kompetenz

1969 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) beschlossen. Damit existierte für die Ausbildung in den Betrieben eine moderne Rechtsgrundlage, die die Zuständigkeit für die betriebliche Berufsausbildung der Bundesregierung übertrug. Für die Berufsschule blieb es bei der Zuständigkeit der Länder. Damit nun aber aus dem Nebeneinander der Lernorte Schule und Betrieb ein Miteinander wurde, setzten sich Bund und Länder zusammen, um einen gemeinsamen »Curricularen Rahmen« für die Entwicklung und Formulierung der Ordnungsmittel (Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung) zu entwickeln. Auf der Grundlage der gemeinsam entwickelten Ziele und Inhalte für den jeweiligen Beruf sollte im Konsens festgelegt werden, was zu welcher Zeit an welchem Ort zu vermitteln sei. Dieses Ziel ist nicht erreicht worden, es wird aber in jüngster Zeit wieder unter dem Stichwort »integrierter Bildungsplan« diskutiert.

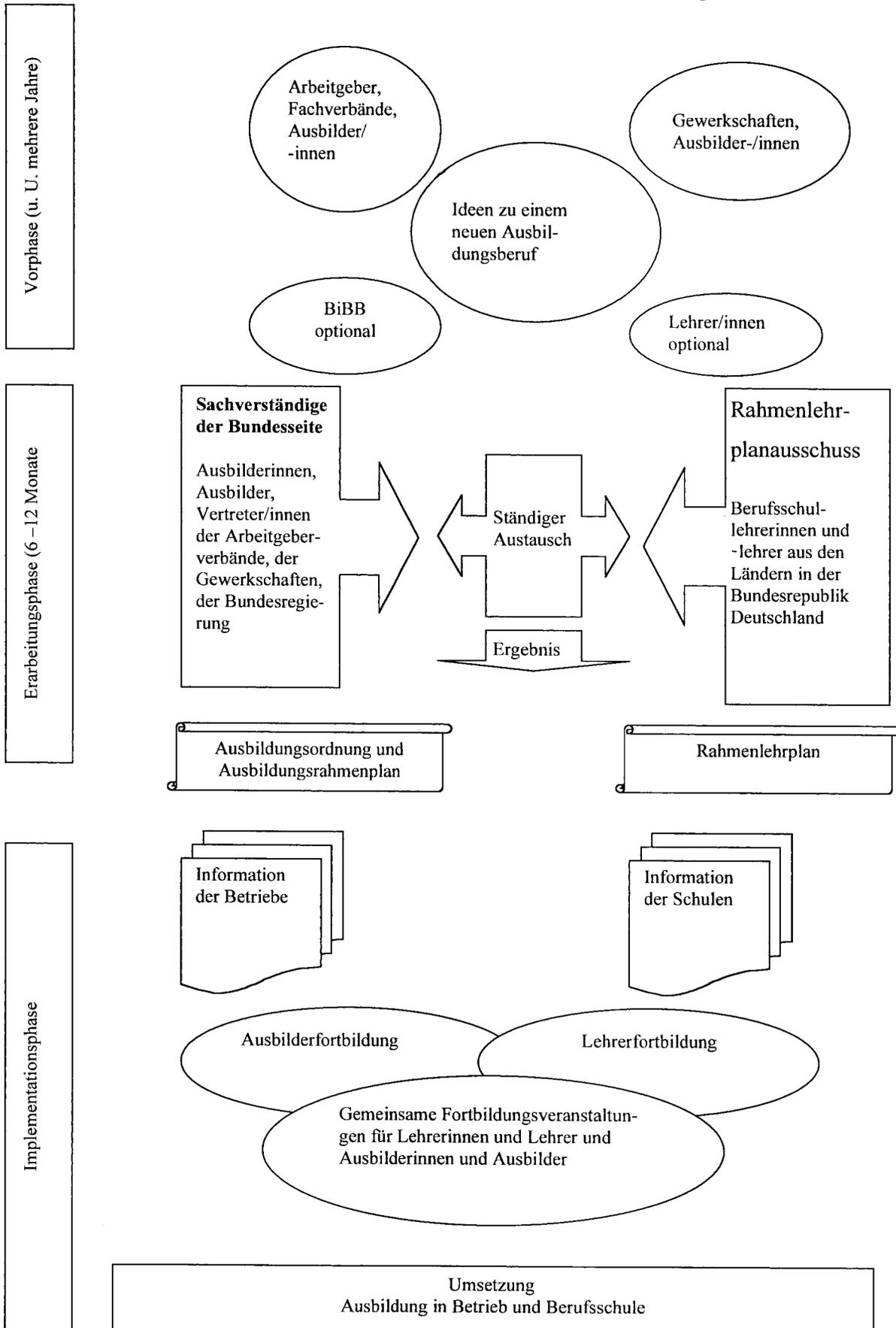
Stattdessen entwickelte jede Seite pragmatische Vorgaben zur Gestaltung der Ordnungsmittel.

Für die Rahmenlehrpläne der KMK ergab sich nun die Schwierigkeit, dass die Fächerstrukturen in den Ländern unterschiedlich und z. T. gesetzlich festgelegt waren. Rahmenlehrpläne wurden deshalb bis in die Mitte der 90er Jahre nach vorwiegend fachwissenschaftlich orientierten Lerngebieten gegliedert. In den Ländern wurden diese Pläne von Landes-Lehrplan-Ausschüssen unter Beachtung der Inhalte so umgearbeitet, dass sie den landesspezifischen Bedingungen entsprachen. Damit blieb die Länderhoheit in Schulangelegenheiten gewahrt bei gleichzeitiger Sicherung eines bundeseinheitlichen Standards in der Berufsschule. Das Verfahren erwies sich jedoch als sehr aufwändig und führte zu recht unterschiedlichen Ergebnissen.

Gesellschaft wandelt sich – Berufsschule entwickelt sich weiter

Anfang der 90er Jahre kam es zu neuen Beratungen zur Gestalt der Rahmenlehrpläne in der KMK. Aus-

Geburt und Entwicklung eines neuen Ausbildungsberufes



schlaggebend waren im wesentlichen die folgenden bildungspolitischen und bildungstheoretischen Impulse:

– *Handlungsorientierung*

Mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe Ende der 80er Jahre trat der Qualifikationsbegriff im Verein mit der Idee der vollständigen Handlung in den Vordergrund »Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende ... zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt« (§ 3 Abs. 4 IndMet-AusbV)

– *Lernortkooperation*

Gleichzeitig kam von der Wirtschaft die Forderung, das Ausbildungsgeschehen in Betrieb und Schule stärker miteinander zu verzahnen.

– *Vermeidung der Vermittlung von trägem Wissen*

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nahm die Vermittlung in der Schule aufs Korn. Der Vorwurf lautete, dass weitgehend fachsystematisch strukturiertes Wissen sozusagen auf Vorrat vermittelt wurde »weil man das später im Beruf mal brauchen kann«. Ausbilder und Auszubildende, Lehrer und Schüler plagten sich gleichermaßen mit der Situation, Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten oder Fächern so zu Kompetenzen zu bündeln, dass konkrete berufliche und gesellschaftliche Handlungen sachgerecht und erfolgreich vollzogen werden konnten

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde das Konzept »Strukturierung von Rahmenlehrplänen nach Lernfeldern« entwickelt. Beteiligt dabei waren die Landesinstitute für Curriculum-Entwicklung und Wissenschaftler aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Nach Beratung mit den nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) zuständigen Bundesministerien wurde das Konzept im Juni 1996 beschlossen. Alle Rahmenlehrpläne der KMK, deren Erarbeitung nach diesem Zeitpunkt begann, wurden nach Lernfeldern strukturiert.

Beruflich/privat: Handeln

Wer einen Beruf gelernt hat, Berufsschule und betriebliche Ausbildung erfolgreich absolviert hat, soll in der Lage sein, sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Berufsausbildung ist also Menschenbildung im klassischen (umfassenden) Sinn, sie lässt sich keineswegs auf den technokratischen Vorgang der Bereitstellung von qualifizierter Arbeitskraft reduzieren. Für die Berufsschule formulierte die Kultusministerkonferenz in der »Rahmenvereinbarung über die Berufsschule« 1991, dass die Berufsschule zum Ziel habe

- *eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;*
- *berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;*
- *die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;*
- *die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.*

»Rahmenvereinbarung über die Berufsschule« (Beschluss der KMK vom 15.03.1991).

Damit ist die Vermittlung von Handlungskompetenz zum Leitziel der Berufsausbildung in der Berufsschule geworden. Handlungskompetenz erschließt sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personal(Human)kompetenz und Sozialkompetenz. Integrale Bestandteile dieser Kompetenzdimensionen sind Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz.

Lernfeldern: Handlungsorientiert?

Der Lernfeldgedanke geht davon aus, dass sich jeder Beruf durch eine Reihe von typischen Handlungen darstellen lässt. **Wichtig:** Die Handlungen sollen typisch sein, und sie sollen zumindest in naher Zukunft noch berufsbestimmend sein. Eine ausgebildete Fach-

kraft/Geselle muss diese Handlungen erfolgreich bewältigen können, um in ihrem Beruf zu bestehen.

Für den jeweiligen Beruf sind die berufsspezifischen Qualifikationen und Kompetenzen nach dem nach § 25 BBiG vorgesehenen Katalog der »Fertigkeiten und Kenntnisse« im Ausbildungsbild festgelegt (»Berufsbildpositionen«). Sie beschreiben das angestrebte Ergebnis der Ausbildung. Im Idealfall sind es die Strukturelemente des Geschäfts- und Arbeitsprozesses, die auch als Handlungsfelder im Berufsvollzug bezeichnet werden können. Nicht alle dieser typischen beruflichen Handlungen jedoch eignen sich gleichermaßen für das Lernen in der Berufsschule: Sie sind nicht genügend lernhaltig, weil es sich um Routinen handelt (z. B. das Verpacken von Glas beim Verfahrensmechaniker / bei der Verfahrensmechanikerin Glastechnik). Sie sind betriebsspezifisch, wie z.B. die Nutzung typenspezifischer Servicehandbücher im KFZ-Betrieb. Oder sie beziehen sich auf Kompetenzen, zu deren Erwerb der konkrete Arbeitsvollzug im Betrieb Voraussetzung ist. (Die sinnliche Erfahrung der Herstellung von Torten lässt sich sicherlich besser in der Konditorei als in der Berufsschule vermitteln.)

Es bleibt immer noch übrig eine Reihe von Handlungen, die Kompetenzen verlangen, zu deren Erwerb die Lernorte Berufsschule und Betrieb in unterschiedlichem Maße beitragen. Diese Handlungsfelder werden nun auf den Prüfstand gestellt, um ihre Eignung für das Lernen in der Berufsschule zu testen. Insbesondere drei Kriterien spielen bei dieser Prüfung eine Rolle:

- Lässt sich die berufliche Handlung mit dem **Bildungsauftrag der Berufsschule** verknüpfen?
- Welche Beiträge liefern die **Fachwissenschaften** zu den benötigten Kompetenzen? Lassen sich Handlungsvollzüge mit Hilfe der Fachwissenschaften professionalisieren, weiterentwickeln, verbessern?
- Welche Erkenntnisse der *Berufs-, Arbeits- und Wirtschaftspädagogik* müssen einfließen?

Hintergrund-Info

Berufliche Handlungskompetenz

umschließt die Komponenten Fachkompetenz, Human(Personal)kompetenz und Sozialkompetenz.

Fachkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig und methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Hierzu gehören auch »extrafunktionale Qualifikationen« wie logisches, analytisches, abstrahierendes, integrierendes Denken sowie das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen. Bezogen auf die Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsausbildung, korrespondiert fachliche Kompetenz mit dem Ziel der Befähigung zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit, die »... insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt«.

Human(Personal-)kompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, als Individuum die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Hierzu gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen national und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Integraler Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme (z. B. bei der Planung der Arbeitsschritte). Hierbei werden gelernte Denkmethoden und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbständig ausgewählt, angewandt und ggf. weiterentwickelt. Methodisches Arbeiten umfasst selbständiges Gestalten und Bewerten; es erfordert Eigeninitiative und Kreativität.

Kommunikative Kompetenz meint die Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte und Befindlichkeiten auf dem Weg über verbale (gesprochene und geschriebene) und formale (Formeln, Grafiken), aber auch über nonverbale Mittel (durch Gestik und Mimik) auszutauschen.

Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Es geht demnach um das Verstehen und Gestalten kommunikativer Situationen.

Lernkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. In Bezug auf berufliche Arbeit entwickelt Lernkompetenz sich in der geistigen Verarbeitung fachlicher Darstellungen (Zeichnungen, Schaltbilder, Fachartikel) sowie im Verstehen und Interpretieren sozialer Beziehungen und Handlungen in Gruppen und deren Dokumentation (Zeitungsmeldungen, Zeitschriftenartikel, Filme u. a.). Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für Weiterbildung zu nutzen.

Bader, Reinhard, Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept, in Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse, hrsg. v. Martina Müller und Arnulf Zöller, München 2001

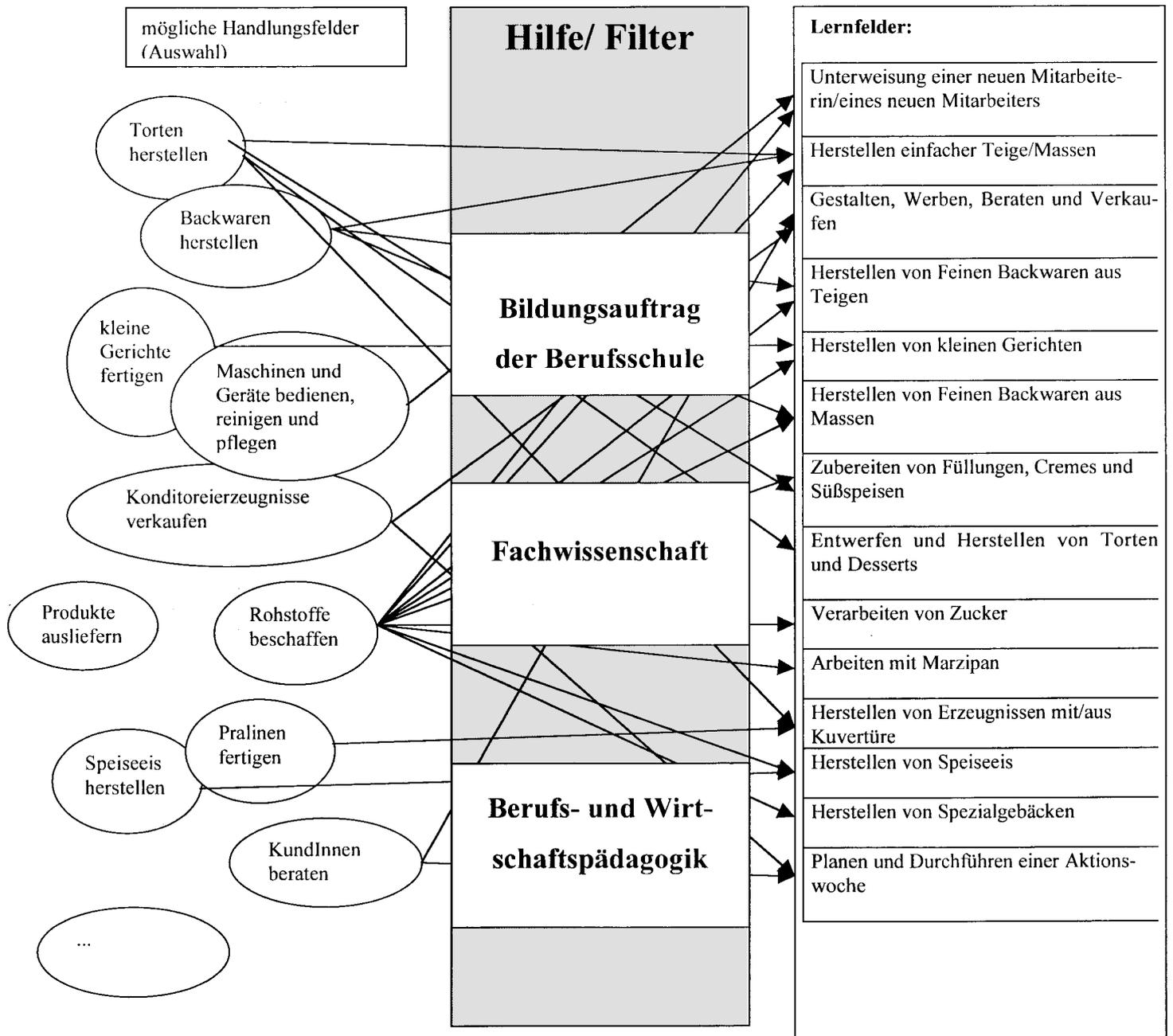
Der Weg zum Lernfeld

am Beispiel des Ausbildungsberufes Konditor/Konditorin

1. Schritt
Handlungsfelder bestimmen

2. Schritt
Qualitätsanalyse

3. Schritt
Lernfelder bestimmen



Nach dieser Prüfung bleibt eine Zahl von ca. 12 bis 20 Lernfeldern übrig, die in ihrer Gesamtheit den Beitrag abbilden, den der Lernort Berufsschule zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz leistet. Ausgeblendet in diesem Zusammenhang ist leider der sogenannte »allgemeinbildende Lernbereich« der Berufsschulen, weil die Länder sich in diesem Bereich eigene Regelungskompetenzen vorbehalten. Alle Fachleute sind sich jedoch einig, dass im Land die Verbindung dieses Bereiches mit den Lernfeldern des berufsbezogenen Unterrichtes hergestellt werden muss. Im Modellversuchsverbund SELUBA wurde dies auch explizit betont.

Wie ein solcher Lernfeldkatalog aussieht, kann man sich am obigen Beispiel für den Ausbildungsberuf Konditor/Konditorin ansehen.

»Das kann ja wohl nicht wahr sein!« lautet der vielstimmige Chor der kritischen Praktiker. »Wie soll ein Lehrling im ersten Jahr einen Mitarbeiter einführen?« »Soll er auch nicht!« lautet die Antwort. Aber wenn er seine Berufsausbildung nach drei Jahren erfolgreich durchlaufen hat, dann, als Geselle, muss er das ja wohl können. Und wie er diese berufliche Handlung erfolgreich vollzieht, dazu lernt er allerhand aufgrund der gedachten Handlung im ersten Lernfeld. Er lernt etwas über das Selbstverständnis von Konditoren und Konditorinnen, etwas über die Bedeutung von Hygiene, über Gesundheitsschutz, über Sicherheit am Arbeitsplatz. Er kann fachterminologisch korrekt mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommunizieren und lernt, wie man eine Konditorei beschreibt. Und er/sie beginnt das Gefühl zu ent-

wickeln, dazuzugehören, verantwortlich zu handeln. Er/Sie wird Konditor/in!

Keine Frage, zum Beruf Konditor/Konditorin gehört Rechnen dazu wie Lebensmittelchemie, Kenntnisse des Marketing wie Lebensmitteltechnologie, die Nutzung elektronischer Hilfsmittel gleichermaßen wie die Fähigkeit, mit Kunden und Kundinnen zu kommunizieren. Nur, diese Fächer gibt es nicht mehr, sondern Handlungen, zu deren erfolgreichem Vollzug diese Kompetenzen erworben werden müssen. Handlungsorientiert, durch Verknüpfung von fachwissenschaftlich beschriebenen Inhalten mit ausgesuchten, das Lernen in der Berufsschule und die Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen vorantreibenden vollständigen Handlungen, die in der Berufsschule in der Regel gedanklich vollzogen werden.

Alle Beispiele hinken – oder so kann ein Lernfeld aussehen

Lernfeld 13:	Herstellen von Spezialgebäcken	3. Ausbildungsjahr
		Zeitrichtwert: 60 Stunden
Zielformulierung:		
<p>Die Schülerinnen und Schüler stellen Spezialgebäcke her. Sie sind sich der Bedeutung einer an verschiedenen Zielgruppen orientierten Produktauswahl bewusst. Sie gehen auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kunden ein, greifen aktuelle Entwicklungen auf und setzen sie kreativ um.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beachten, dass die Herstellung von diätetischen Lebensmitteln ein hohes Maß an Verantwortung erfordert. Dabei wenden sie ihre Kenntnisse über Stoffwechselkrankheiten sowie ausgewählte Diät-Formen an, halten rechtliche Vorgaben ein und führen Berechnungen durch. Sie wählen regionale und länderübergreifende Spezialgebäcke aus, kennen Besonderheiten der Rezepte, der Rohstoffe und der Herstellung. Sie akzeptieren verschiedene Essgewohnheiten.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nutzen die verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten und entwickeln verkaufsfördernde Argumente.</p>		
Inhalte:		
<p>Rezept-/Rohstoffauswahl für Gebäcke mit verändertem Nährwert; Nährwertberechnungen Diätetische Gebäcke; Broteinheiten Funktionelle Lebensmittel Trendgebäcke Handwerkliche Herstellung von Spezialgebäcken Verarbeitung vorgefertigter Produkte Beurteilung der Qualität, insbesondere sensorische und ernährungsphysiologische Kriterien Bedarfsermittlung/Eignung, verkaufsförderndes Angebot; Preiskalkulation Dokumentation, Kennzeichnungspflicht</p>		

**Exkurs:
Auch Kaufleute handeln**

Kaufleute standen Lernfeldern sehr lange kritisch gegenüber. Während sich die Betriebswirtschaftslehre relativ problemlos in Handlungen auflösen ließ (klassisch Gutenberg: Beschaffung, Produktion, Absatz), liefen Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre etwas nebenher. Dabei behaupten gerade die Kaufleute, diese Disziplinen seien (auch) prägend für das Selbstverständnis des Kaufmannes. Und im

gleichen Atemzug bedauern sie die mangelnde Motivation der Auszubildenden in diesen Fächern. Zwar ist »Bücher führen« in der Tat eine Handlung, aber die Frage »Welchen Beitrag leistet die Buchführung zur Entwicklung meines Selbstverständnisses als Kaufmann/-frau?« wird im klassischen Buchführungsunterricht meist nur unbefriedigend beantwortet. Würde es da nicht Sinn machen, Personalwesen mit Arbeitsmarktpolitik, Absatz mit Mikroökonomie, Beschaffung mit Buchführung, Investitionsentscheidungen

mit Konjunkturtheorie usw. zu verbinden? Schon bietet sich eine Reihe realistischer vollständiger Handlungen an, deren gedankliche Durchdringung im Unterricht für Lehrer und Schüler gleichermaßen befriedigende Ergebnisse erbringen kann. Und das Niveau steigt eher, als dass es sinkt, denn die Produktion trägen Wissens wird vermieden, Handlungskompetenz erzeugt, Wurzeln zum Transfer gelegt. Dass das gehen kann, zeigt das Beispiel Investmentfondskaufleute:

**Lernfeld 10 Unternehmen und ihr Umfeld unter
Anlagegesichtspunkten analysieren**

**3. Ausbildungsjahr
Zeitrichtwert: 80 Stunden**

Zielformulierung:

Die Schülerinnen und Schüler bereiten ausgewähltes Informationsmaterial für Kauf- und Verkaufsentscheidungen des Fondsmanagements auf. Dazu nutzen sie unterschiedliche Medien- und Informationsangebote um sich einen Überblick über Unternehmen, Branchen, deren Produkte und ihrer Stellung im System der arbeitsteiligen Volkswirtschaft zu verschaffen. Die Schülerinnen und Schüler erörtern in der Gruppe die Ziele, Formen und Auswirkungen der Zusammenarbeit von Unternehmen auf nationaler und internationaler Ebene. Sie analysieren den Markt als Koordinationsinstanz unterschiedlicher Interessen und werten unternehmerische Entscheidungen unter einzel- und gesamtwirtschaftlichen Aspekten aus. In Auseinandersetzung mit globalen Problemen und bestehenden Gesetzen erkennen sie die Grenzen unternehmerischer Entscheidungsfreiheit. Sie überdenken die Auswahl und die Präsentation ihrer Informationen unter ökologischen und verbraucherrelevanten Aspekten. Die Schülerinnen und Schüler bereiten den Jahresabschluss von Unternehmen auf, ermitteln Kennzahlen zur Beurteilung der Unternehmen und ziehen Schlussfolgerungen für Anlageentscheidungen. Sie analysieren den Jahresabschluss aus Sicht eines externen Betrachters und begründen die Notwendigkeit einer zukunftsorientierten Unternehmensanalyse.

Inhalte:

Produktlebenszyklen
Kartelle, Konzerne
Eigenkapitalquote, Anlagendeckung I und II, Cash-flow, Eigen- und Gesamtkapitalrentabilität, Umsatzrentabilität, Kurs-Gewinn-Verhältnis, Kurs-Cash-flow-Verhältnis, Dividendenrendite,
Technische Analyse
Rating
Öko-Audit
Moderationstechniken

Was heißt »neu verknüpfen«?

In den angeführten Lernfeld-Beispielen wird ein Hauch davon deutlich, dass die Verknüpfung von Fach-, Personal-(Human-) und Sozialkompetenz mit Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikativer Kompetenz möglich ist. Die Schülerinnen und Schüler sind sich »der Bedeutung ... der Produktauswahl bewusst«. Sie beachten »ein hohes Maß an (eigener) Verantwortung«. Sie »entwickeln verkaufsfördernde Argumente«. Sie »nutzen ... Medien und Informationsangebote« und »erörtern in der Gruppe Ziele«. »In Auseinandersetzung mit globalen Problemen und bestehenden Gesetzen erkennen sie die Grenzen unternehmerischer Entscheidungsfreiheit.« Genauso »bereiten sie den Jahresabschluss ... auf, ermitteln Kennzahlen«, berechnen Nährwerte und kalkulieren. Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen suchen sich gemeinsam die wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammen, die sie brauchen, um konkrete Probleme, insbesondere berufliche, aber auch gesellschaftliche und private Probleme zu lösen. Sie lernen, verantwortungsbewusst zu handeln. Nichts anderes verlangt der Bildungsauftrag der Berufsschule.

Der Weg ist das Ziel – oder Innovationen entwickeln sich weiter

Mit Innovationen in der beruflichen Bildung verhält es sich wie mit der Entwicklung von neuen Berufen: Am Anfang steht die Idee, und nach einigen Jahren weiß man was man alles besser hätte machen können.

Am Anfang stand die Idee der vollständigen, lernhaltigen Handlung. Die Idee, Wissen aus verschiedenen Fachdisziplinen so miteinander zu verbinden, dass ein berufsbezogenes System entsteht.

Dann wurden Lernfeldpläne gemacht, implementiert, evaluiert, Modellversuchsreihen wie beispielsweise NELE und SELUBA wurden durchgeführt, Berufs- und Wirtschaftspädagogik nahm das Konzept kritisch unter die Lupe, und das Ende dieses Prozesses ist noch nicht abzusehen.

Dennoch lassen sich einige Zwischenergebnisse festhalten:

1. **Das Lernfeldkonzept und der Bildungsauftrag der Berufsschule bilden eine Einheit:** Berufliche Handlungskompetenz kann nur erfolgreich erworben werden, wenn sie verantwortliches privates und gesellschaftliches Handeln einschließt. Wer kann sich einen Chemikanten ohne gesellschaftliches Verantwortungsgefühl vorstellen? Wie lässt sich ein Berufsethos entwickeln, ohne auf ethische Grundsätze privaten Handelns aufzubauen? Aus diesen Überlegungen heraus ließe sich die weitgehende Forderung an die Länder stellen, den »allgemeinbildenden Unterricht« in der Berufsschule ins Lernfeldkonzept einzubeziehen. Einige Länder haben damit begonnen. Daraus lässt sich aber auch die Forderung an alle Gestalter und Gestalterinnen berufsbezogener Rahmenlehrpläne herleiten, überall dort, wo dies möglich ist, Schnittstellen beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Handelns aufzuzeigen und zu thematisieren. Berufliche Tätigkeit gestaltet Gesellschaften, und gesellschaftliche Teilhabe wird durch Berufstätigkeit erleichtert, manchmal erst dadurch ermöglicht.
2. Deshalb sind Lernfeldpläne auch **keine fachsystematisch bestimmten Inhaltskataloge**. Vielmehr werden umfassende Kompetenzen formuliert. Fach-, Personal- und Sozialkompetenz werden mit Lern-, Methoden- und kommunikativer Kompetenz zu einem umfassenden berufsbezogenen Kompetenzbündel verschnürt. Das Ziel ist die umfassende Handlungskompetenz, wie sie oben beschrieben ist.
3. **Lernfeldpläne sind nicht selbsterklärend**. Sie müssen durch Lernsituationen untersetzt, erläutert werden. Dies verursacht Mühe und schafft Flexibilität. Der Lernort Berufsschule wird freier, autonomer, weil jede Schule vor Ort mit den jeweiligen Partnern im Betrieb die Lernsituationen entwickeln und ab-

stimmen kann. Schule muss diese Freiheit aber auch nutzen. Die Länder unterstützen sie darin, indem sie teilweise die Schulen auffordern, eigene Konzepte zur Umsetzung der Rahmenlehrpläne vorzulegen und Hilfen, die sie dafür benötigen von den Kultusministerien einzufordern.

4. **Lernfeldumfänge sind endlich!** Gab es noch in den ersten Plänen Lernfelder, die bis zu 240 Stunden umfassten und sich u. U. über drei Jahre ausdehnten, so hat die Kultusministerkonferenz inzwischen festgelegt, dass Lernfelder in der Regel einen Umfang von 40, 60 oder 80 Stunden haben sollten. Jenseits dieses Umfangs wird das Lernfeld unübersichtlich, es zerfasert, wird unscharf, und die Versuchung ist groß, es entlang der traditionellen Fächergrenzen aufzulösen. Und wenn der Umfang unter 40 Stunden sinkt, besteht die Gefahr, dass keine vollständigen Handlungen mehr abgebildet werden können. Auch fehlen Zeiten zur Systematisierung des Wissens, zur Wiederholung und zur Evaluation.
5. **Der Weg zum Lernfeld und zur Lernsituation führt über die Berufliche Handlung³.** Alle Versuche, Lernfelder nur mit Hilfe der akademischen Fachdisziplinen oder auf der Grundlage traditioneller Fächerschneidungen zu bilden, führen letztlich zu Abbilddidaktiken, kleinen durchlöchernten und unbefriedigenden Abbildern von Fachsystematiken. Dabei gilt nach wie vor: Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Bildungsauftrag der Berufsschule bilden die Prüfsteine zur Auswahl zukunfts-trächtiger Lernfelder.
6. **Handlungsorientierte Rahmenlehrpläne fordern handlungsorientierte Prüfungen.** So klar das Argument, so schwierig die Umsetzung. Aber kein Grund, auf Lernfelder zu verzichten. Denn Lernfeldpläne der Kultusministerkonferenz entstehen

³ Es wäre deshalb wünschenswert, wenn auch Ausbildungsrahmenpläne handlungsorientiert gestaltet wären.

im Zusammenhang mit neuen Ausbildungsordnungen. Und deren Prüfungsvorschriften lassen, vorsichtig formuliert, handlungsorientierte Prüfungen zu. Es liegt nun an den Prüfungsausschüssen, dies auch umzusetzen. Und in denen sitzen neben Arbeitgebern und Arbeitnehmern auch Lehrerinnen und Lehrer.

7. Und schließlich, **handlungsorientierter Unterricht braucht handlungsorientiert ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer.** Lehrerfortbildung, Seminare wie Universitäten gleichermaßen sind hier gefordert, diese Qualifikationen zu entwickeln. Zumindest für die zweite Phase der Lehrerausbildung, die ja gewisse Ähnlichkeiten zur dualen Berufsausbildung aufweist, könnte die Entwicklung von Lernfeldern für die Ausbildung im Seminar eine große Hilfe sein.

Berufsbildung nach PISA – einfach so weitermachen?

Berufsbildung zeichnet sich dadurch aus, dass in beiden Ordnungsmitteln schon seit längerer Zeit Qualifikationen und Kompetenzen formuliert werden. Ausbildungsrahmenpläne und insbesondere Lernfeld-Pläne formulieren nicht mehr »... die Schüler sollen lernen ...«, sondern »... der/die Auszubildende bearbeitet einen Kundenauftrag«, »... die Schüler/innen planen die Konstruktion einer gewendelten Holzterrasse«.

Damit werden in der beruflichen Bildung schon seit längerer Zeit Mindeststandards festgelegt, und diese Standards werden auch, soweit dies prüfungstechnisch möglich ist, überprüft. Und das gleich dreimal: Am Lernort Berufsschule (Zeugnis), am Lernort Betrieb (Leistungszeugnis) und extern durch die Prüfung bei der zuständigen Stelle (»Kammerprüfung«).

Also, zurücklehnen und abwarten, was die »Allgemeinbildner« ausbrüten?

Ganz im Gegenteil. Die Forderung nach Qualitätsverbesserung ist in der Beruflichen Bildung gleichermaßen zu stellen. Kontinuierliche Verbesserungs-

prozesse und Qualitätsmanagement sind nicht nur zu vermitteln, sondern im eigenen Metier auch anzuwenden.

Und ganz erstaunlich, dies führt zu bekannten Fragen (zurück?):

- Ist das, was vermittelt wird, bedeutsam, für die Gegenwart, für die Zukunft? Werden erkennbare Innovationen mitgedacht? Sind die Pläne offen für Weiterentwicklungen?
- Sind die gewählten Lernfelder typisch, grundsätzlich, exemplarisch? Ist die Verschränkung von Fachkompetenz mit Personal- und Sozialkompetenz plausibel?
- Wird das Lernen gelernt? Wird Flexibilität geübt und gelebt? Wird die Kommunikationsfähigkeit erweitert? Lassen sich Möglichkeiten zum Transfer der vermittelten Methodenkompetenz erkennen?
- Bildet das, was in der Berufsausbildung an den Lernorten Berufsschule und Betrieb vermittelt wird, den Ausbildungsberuf ab und bildet es einen nachhaltigen Grundstock für die verantwortungsvolle Bewältigung komplexer Aufgaben im konkreten Beruf, in der Gesellschaft und im Privatleben?
- Werden Kompetenzen wirklich erworben oder wird lediglich Wissen verlagert?

Einige der Fragen sind so alt wie die Berufsbildung selbst. Einige der Fragen mögen den Lesern aus der pädagogischen Literatur bekannt sein. Auch das Konzept der Handlungsorientierung ist, zumindest was die Berufliche Bildung betrifft, schon einige Jahre alt. Mit der Entwicklung des Lernfeldkonzepts folgt die Berufsschule konsequent diesem Weg weg von der fächerorientierten Wissensvermittlung hin zum Erwerb umfassender Kompetenzen. Dies heißt jedoch, dass Handlungskompetenz jeweils neu für den konkreten Ausbildungsberuf beschrieben werden muss zu Lasten von allgemeingültigen Lösungen oder »multifunktionalen« Bausteinen (»Querschnittlernfeldern« oder »Standardpositionen«). Jeder Rahmenlehrplan muss die oben gestellten Fragen neu und individuell beantworten. Und eines bleibt nach wie vor.

Gute Pläne machen noch keinen guten Unterricht, sie können höchstens Hilfe dazu leisten. Guter Unterricht braucht darüber hinaus engagierte, qualifiziert ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, vernünftige, von Vertrauen geprägte Rahmenbedingungen in den Schulen (sozial-) pädagogische und psychologische Hilfestellungen für Lehrer und Schüler und ein gesellschaftliches Klima, in dem Schule ihren geachteten Platz als Haus des Lernens hat.

Ausgewählte Literatur:

Bader, Reinhard; Müller, Martina, Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz, in: Die berufsbildende Schule 54 (2002) 6, S. 176 ff

Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E., Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn 2002

Buschfeld, Detlef, Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Anschubser eines Nachzüglers, 2000

Herrmann, Gernot G.; Illerhaus, Klaus, Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule, in Beiheft 15 zur ZBW, Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, hrsg. von Antonius Lipsmeier und Günter Pätzold unter Mitarbeit von Anne Busian, Steiner Verlag, Stuttgart, 2000, S. 101 ff.

Herrmann, Gernot G., Stand der Lernfelddiskussion in der Kultusministerkonferenz, in lernen und lehren, Heft 58, 15. Jg., 2000, S. 6 ff.

Huisinga, R.; Lisop, I; Speier, H. D. (Hrsg.) Lernfeldorientierung, Frankfurt/M, 1999

Kremer, H. Hugo; Sloane, Peter F. E., Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept, Paderborn 2001

Müller, Martina; Zöller, Arnulf, Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse (entstanden als Serviceleistung der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA, Halle/München, 2001

GERNOT G. HERRMANN,
SEKRETARIAT DER KMK

Rahmenbedingungen des Lernfeldkonzeptes

Mit Beispielen aus der Fachgruppe Systemgastronomie

An der G 11 wird seit 1998 nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet. Dabei wurden umfangreiche ermutigende und schwierige Erfahrungen gesammelt, deren Reflexion sich zu einem Gestaltungskonzept entwickelte. Mit Beispielen aus der Fachgruppe Systemgastronomie sollen nachfolgend Gestaltungselemente skizziert werden, die sich als sinnvoll herauskristallisiert haben. Diese beziehen sich auf organisatorische Rahmenbedingungen, die von der Schulleitung zur Verfügung gestellt wurden, auf Kooperations- und Organisationsstrukturen für die Teamarbeit und die Konstruktion von Lernsituationen auf der Basis der beruflichen Handlungen.

Die Berücksichtigung dieser Gestaltungselemente erweist sich nach unserer Erfahrung als förderlich, den Gedanken des Lernfeldkonzeptes zu realisieren, nämlich im Team zu arbeiten, fächerintegrativ zu unterrichten und die Lernsituationen auf der Grundlage von Arbeits- und Geschäftsprozessen als komplexe Aufgabenstellungen zu konstruieren. Den Schülerinnen und Schülern ermöglichen wir in hohem Maße nachhaltige Lernprozesse, weil die Zielsetzungen für sie erkennbar mit ihrer beruflichen Tätigkeit verbunden sind und sie einen individuellen Weg zum Thema beschreiten können.

Kommunikation

Im früheren Fachunterricht kreierte jede Lehrkraft Situationen für das eigene Fach und für die eigenen Stunden. Außer im Rahmen von Unterrichtsprojekten bestand kaum die Notwendigkeit, die Unterrichtsinhalte untereinander zu kommunizieren. Gelun-

gener Lernfeldunterricht hingegen setzt eine gute Kommunikation der beteiligten Kolleginnen und Kollegen einer Klasse voraus, weil ihre jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte über die Lernsituation miteinander verknüpft sind. Eine Organisationsstruktur, die dafür sorgt, dass Lehrerinnen und Lehrer idealerweise nur in einem einzigen Lernfeldteam eingesetzt sind und dass ein Lernfeldteam möglichst nur für zwei Klassen zur selben Zeit zuständig ist, erleichtert die Teamkommunikation bereits enorm. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind aber neben dem Lernfeld auch im Lernbereich II oder in anderen Schulformen eingesetzt, so dass ein Team immer auch um die individuell gesetzten Stunden herum planen muss. An der G 11 streben wir deshalb an, Lernfeldteams mit höchstens vier Kernmitgliedern zu bilden.

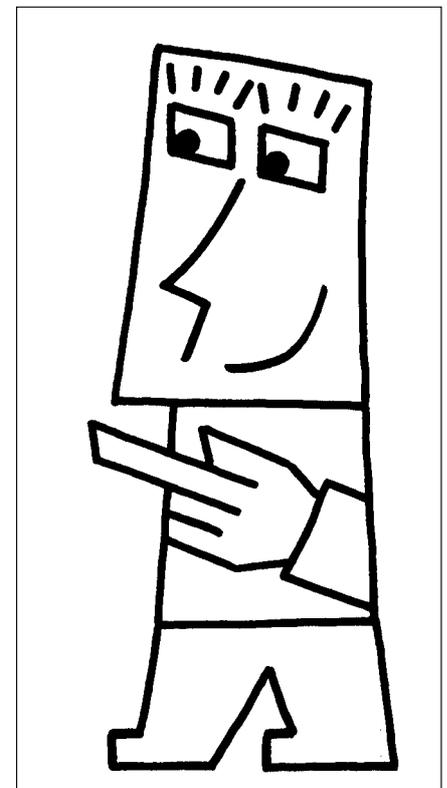
Organisation

Die gesamten Lernfeldstunden¹, allerdings ohne die fest gesetzten Praxis- und EDV-Stunden, werden an der G 11 von den Teams selbst verteilt. Von der Schulleitung bekommen sie einen Pool an Stunden, der sich aus den Bedarfsgrundlagen des Bildungsganges ergibt. Es entsteht das Grundgerüst eines Stundenplans, das bei Bedarf auch flexibel geändert werden kann. So wird versucht, beispielsweise in Präsentationsphasen möglichst mit mehreren Kolleginnen und Kollegen anwesend zu sein. Im Idealfall können diese Stunden durch Freiarbeitszeiten in Produktionsphasen »erwirtschaftet« werden. Der Stundenpool wird nur als »Lernfeld« gekennzeichnet, d. h. die

Fachinhalte sind allein aus dem Stundenplan nicht mehr abzulesen.

Zeugnisfach – Lernfeld – Lernsituation

In Hamburg sind die einzelnen Lernfelder zu übergeordneten Zeugnisfächern gebündelt, keine Fächer im klassischen Sinne, vielmehr übergeordnete Arbeitsbereiche. Bei den Sy-



stemgastronomen finden sich beispielsweise die Lernfelder *Marketing* und *Beratung* und *Verkauf* im Zeugnisfach *Systemrepräsentation* wieder. Die Schülerinnen und Schüler kommen im Unterricht nicht mit den Zeugnisfächern in Berührung. Ihr Strukturelement sind die Lernsituationen, die aus der Konkretisierung der

Lernfeld 2.1 Beratung und Verkauf im Restaurant	Lernsituation: Mit Reklamationen umgehen
	Thema: Aktives Zuhören

Beispiel für die Kopfzeile eines Informationsblattes

¹ Ca. 20 Wochenstunden

Lernfelder entstehen. Nach unserer Erfahrung ist es für die Schülerinnen und Schüler schwierig, den Zusammenhang zwischen Zeugnisnote und den Beurteilungen in den Lernsituationen herzustellen, was bisweilen dazu geführt hat, dass die Sinnhaftigkeit der Lernfeldarbeit angezweifelt wurde, weil kein Überblick mehr bestand. Mit einer Übersicht, aus der die Zuordnung der Lernfelder zu den Zeugnisfächern hervorgeht, kann von Anfang an Transparenz hergestellt werden. Zudem hat es sich als äußerst hilfreich erwiesen, jedes Arbeits- und Informationsblatt mit einer Kopfzeile zu versehen, aus der Lernfeld, Lernsituation und Thema ersichtlich wird. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, auch die mit verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern erarbeiteten und/oder aufbereiteten Inhalte zu einer Lernsituation nach einem logischen System abzuheften.

Im Blockunterricht werden pro Block nicht zwangsläufig alle Zeugnisfächer bedient, weil die komplexen Handlungssituationen in denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten, natürlich nicht alle beruflichen Handlungsfelder gleichzeitig abbilden. Aus diesem Grund tauchen die Zeugnisfächer auch nicht in den Stundenplänen auf. Das wäre ein Schritt zurück zur fachwissenschaftlichen Erarbeitung beruflicher Inhalte aus unterschiedlichen Schwerpunktbereichen. Eine erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes würde dadurch geradezu verhindert. Dagegen ist es selbstverständlich erwünscht, dass ein Sachverhalt aus dem Blickwinkel verschiedener Fachexperten aus dem LehrerInnenteam betrachtet wird, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in einer Lernsituation befinden, die Anknüpfungspunkte zu ihren beruflichen Handlungsfeldern herstellt.

**Strukturelement:
Lernsituation**

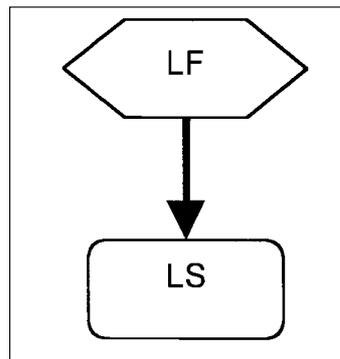
Lernsituationen sind das verbindliche Strukturelement für den Unterricht. Sie werden für einen Ausbildungsberuf von allen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam entwickelt. Diese

curriculare Entwicklungsarbeit kostet zunächst viel Zeit, führt aber anschließend zu einer Arbeitserleichterung, weil die ausgearbeiteten Konzepte der Lernsituationen von allen Beteiligten eines Bildungsganges genutzt werden. In Lernortkooperationsgesprächen und durch Evaluationsprozesse werden die entstandenen Lernsituationen ständig auf Relevanz und Aktualität geprüft und entsprechend weiterentwickelt. Bei der Entwicklung der Lernsituationen sollte folgendes berücksichtigt werden:

1. die Betonung der Handlungsorientierung²
2. die Aussagen aus der Praxis
3. die Zeitrichtwerte der Lernfelder

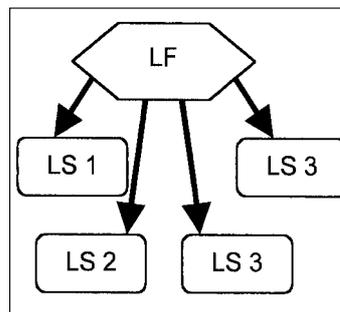
Die handlungssystematische Erarbeitung von Inhalten bedeutet für die Struktur der Lernsituationen, dass Vorbereitungs-, Produktions-, Präsentations- und Auswertungsphasen eingeplant werden müssen.

Gespräche mit den LOK-Partnern sichern eine hohe Praxisrelevanz der Inhalte. Die Hamburger Systemgastronomen werden beispielsweise in halbjähr-



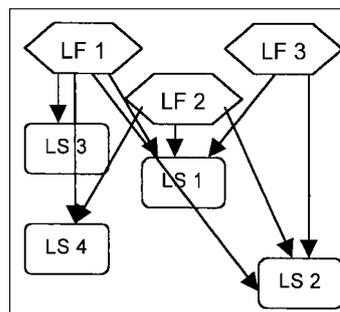
Beispiel 1:
Lernfeld 2.3: Wirtschaftsdienst
ZRW: 40 Stunden
Lernsituation: Einen Reinigungsplan erstellen

Alle Anforderungen des Lernfeldes werden in einer Lernsituation berücksichtigt. Meist werden weniger Stunden benötigt. Die 1:1-Übertragung eines Lernfeldes in eine Lernsituation bietet sich nur bei geringen Stundenumfängen an.



Beispiel 2:
Lernfeld 2.1: Beratung und Verkauf im Restaurant
ZRW: 100 Stunden
Lernsituation 1: Verkaufsgespräche führen (10)
Lernsituation 2: mit Reklamationen umgehen (10)
Lernsituation 3: ein Lehrvideo zum Thema »Haftung des Gastwirtes« drehen (40)

Ein häufig praktiziertes Modell ist die Entwicklung mehrerer Lernsituationen aus einem Lernfeld.



Beispiel 3:
Lernfeld 1.1: Arbeiten in der Küche (140)
Lernfeld 1.2: Arbeiten im Service (120)
Lernfeld 1.3: Arbeiten im Magazin (60)
ZRW: 320 Stunden
Lernsituation 1: Ein Frühstück erstellen (80)
Lernsituation 2: ein neues Fischgericht einführen (100)
Lernsituation 3: Mit Convenienceprodukten arbeiten (20)
Lernsituation 4: Sicher und hygienisch arbeiten (80)

Diese drei Lernfelder sind in der betrieblichen Praxis eng miteinander verknüpft. Projektorientiertes Arbeiten muss daher alle drei Lernfelder berühren. Reststunden der Lernfelder fließen in weitere Lernsituationen anderer Blöcke mit ein.

² Rahmenlehrplan Teil III; Didaktische Grundsätze: Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt.

lichem Abstand zu einem Erfahrungsaustausch in die G 11 eingeladen. In diesem Forum sind die Ausbilderinnen und Ausbilder Impulsgeber für die Schule und die Lehrerinnen und Lehrer sind ebenso Impulsgeber für die Betriebe. Kooperation im Sinne von »miteinander die Qualität der Ausbildung sichern« ist das Ziel dieser Veranstaltungen.

werten, sondern auch die Prozesse in ihrem eigenen Team. So befinden sich Lehrerinnen und Lehrer eigentlich in endlosen Schleifen doppelter Handlungszyklen und wenn alles gut läuft, in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess.

DANIELA ANTON, G 11

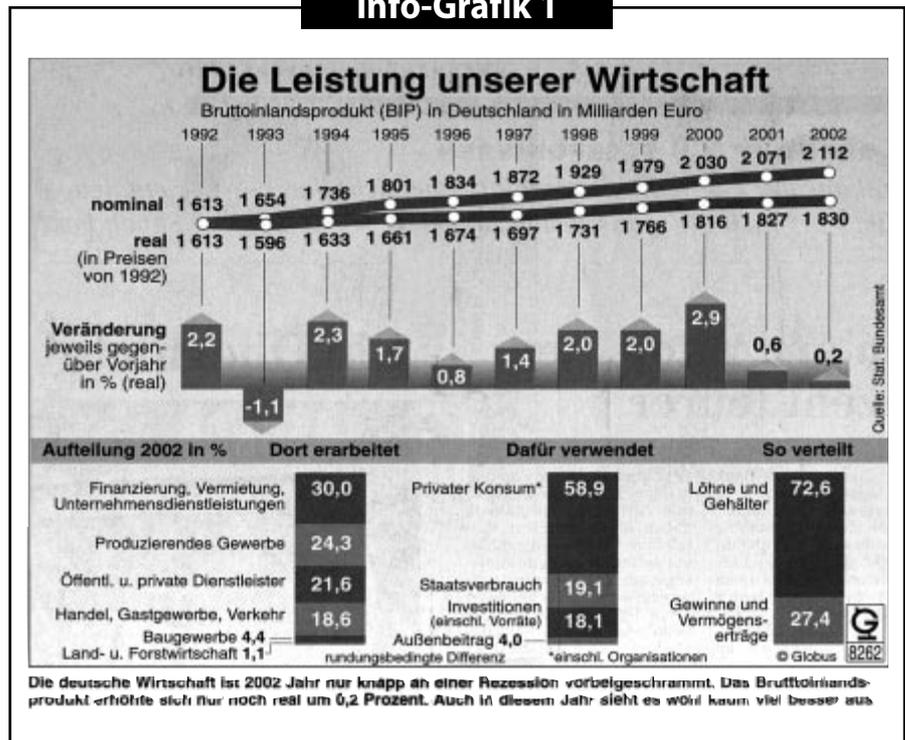
Zeitrichtwerte

Der Rahmenlehrplan gibt für jedes Lernfeld einen Zeitrichtwert an, der sich zwischen 20 und 120 Stunden bewegt. Je nachdem, wie viele Stunden im Richtwert angegeben sind, können kleinere oder größere komplexe Handlungssituationen Ausgangspunkt für Lernsituationen werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten aus Lernfeldern Lernsituationen zu konstruieren. Drei Beispiele sollen diese Wege verdeutlichen:

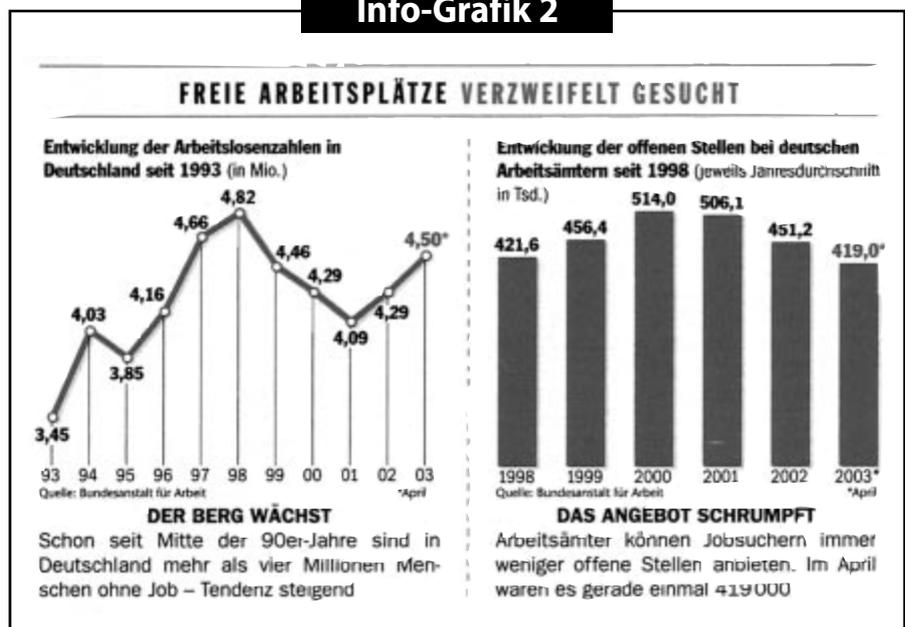
Die Zeitrichtwerte bieten als Planungsinstrument die Möglichkeit, grobe Zeitspannen für die Lernsituationen einzukalkulieren. Eine inhaltliche Stundenzuordnung ist in handlungssystematisch ausgerichteten, die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördernden Lernarrangements, nicht sinnvoll. Das würde dem Lernfeldgedanken komplett widersprechen. Zeitrichtwerte dienen nicht einer stundengenauen »Abrechnung« des Lernfeldes, sie bieten vielmehr einen Orientierungsrahmen für den zeitlichen Umfang von Lernsituationen.

Werden an der Schule die benötigten Organisationsstrukturen geschaffen, bietet das Lernfeldkonzept hervorragende Möglichkeiten, eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Ausbildung zu gestalten. Lehrerinnen und Lehrer brauchen für die Entwicklung ihrer Teamarbeit Zeit und im Idealfall auch eine externe Begleitung, was im Rahmen knapper Mittel leider kaum möglich ist. So steht und fällt die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes mit der persönlichen Motivation der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lernfeldarbeit nicht nur die Prozesse der Schülerinnen und Schüler gestalten, begleiten und aus-

Info-Grafik 1



Info-Grafik 2



Hurra, die neuen Lehrpläne sind da

Neuordnung der Elektroberufe

Nicht jeder wird die Euphorie uneingeschränkt teilen können. Zu groß sind die Unsicherheiten über die Konsequenzen, welche die Einführung der lernfeldorientierten Lehrpläne ab August 2003 für Schüler, Lehrer und die Schule insgesamt bedeuten. Dieser Beitrag soll Antworten zu folgenden Fragen geben:

Welche neuen Berufe sind entstanden und wo sind die alten geblieben? Was ist denn so neu an den neuen Lehrplänen? Wie sollten die Lehrpläne für die Umsetzung gelesen werden? Welche möglichen Konsequenzen ergeben sich für die unterrichtliche Umsetzung?

Wo ist mein schöner, alter Beruf geblieben?

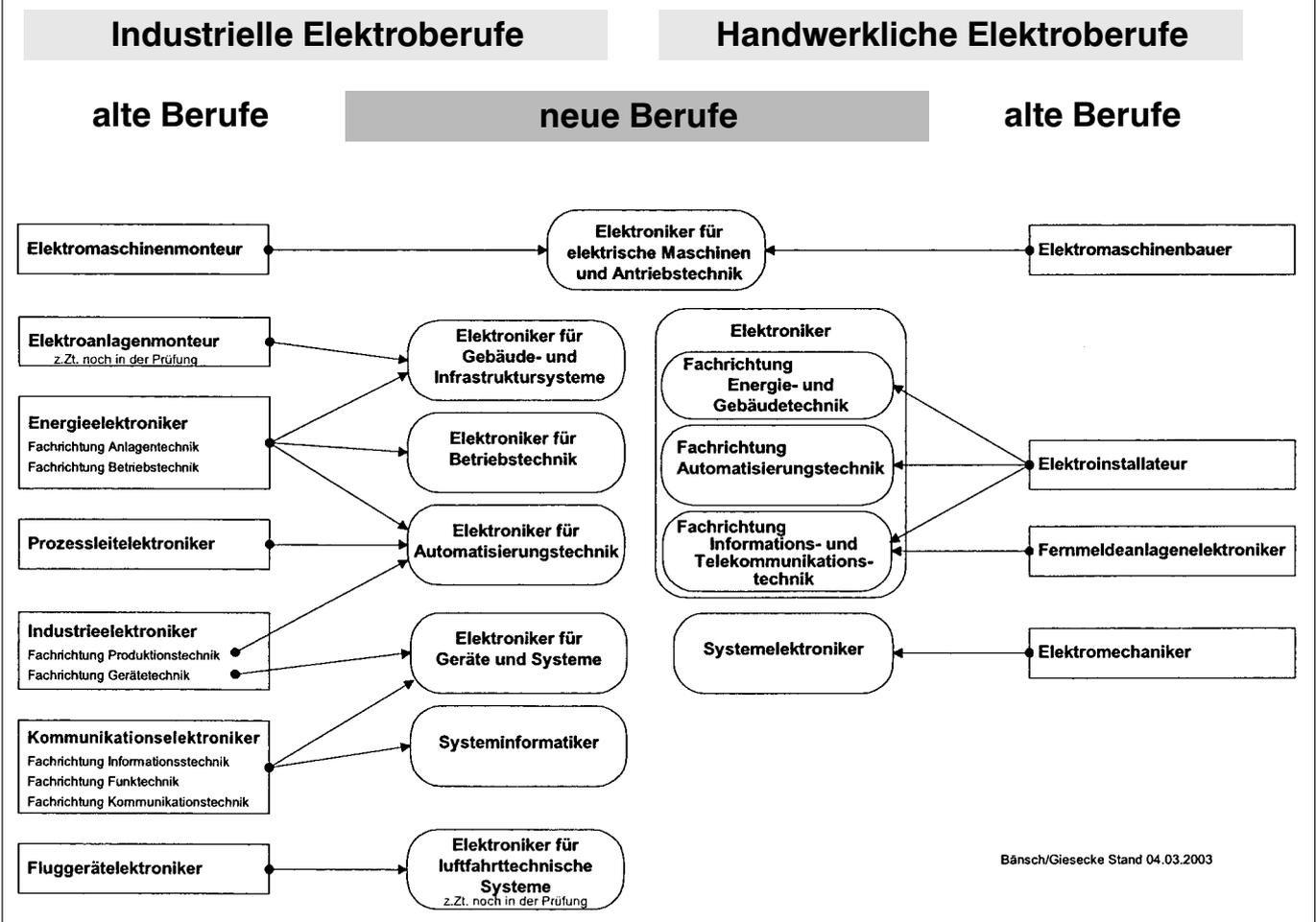
Hatte ich zu Beginn des Neuordnungsverfahrens noch die Hoffnung, dass sich die Anzahl der Ausbildungsberufe im Berufsfeld Elektrotechnik reduzieren ließe und sogar gemeinsame Berufe des Handwerks und der Industrie entstehen könnten, wurden meine Erwartungen bald getrübt. Die Anzahl der Elektroberufe wird annähernd gleich bleiben und nur im Bereich des Elektromaschinenbaus mit den bundesweit niedrigsten Ausbildungszahlen des Berufsfeldes konnten die Bundes-sachverständigen sich auf einen ge-

meinsamen Beruf in Industrie und Handwerk einigen.

Wie aus der Übersicht (Abb. 1) erkennbar, ließ die Neuschneidung der Berufsprofile völlig neue Berufe entstehen, aber auch deutliche Nachfolgeberufe erkennen. Für die Berufsschulen, und das gilt insbesondere für die Flächenländer, ergibt sich daraus u. a. die spannende Frage, welche der Berufe bei geringeren Ausbildungszahlen in gemeinsamen Fachklassen zusammengefasst und wie notwendige fachliche Differenzierung gewährleistet werden können.

Abb. 1

Übergänge in die neuen Ausbildungsberufe



Alter Wein in neuen Schläuchen? Was ist neu an den neuen Lehrplänen?

Maßgabe für die Entwicklung der lernfeldorientierten Lehrpläne sind die Handreichungen der KMK.¹ Hier werden die wesentlichen Gestaltungsmerkmale (Lernfeldstruktur) und Bezugsebenen der Lehrplangestaltung festgelegt. Lernfelder werden danach als didaktisch aufbereitete Handlungsfelder (Tätigkeitsfelder) definiert, deren Bezugsebenen der spezifische Bildungsauftrag der Berufsschule, die berufsspezifischen Fachwissenschaften, die Tätigkeitsfelder und die Arbeits- und Geschäftsprozesse des Berufes sind.² Soweit die Theorie.

Die Progression der Lern- und Arbeitsprozesse

In der Gesamtschau der Lernfelder über die dreieinhalb Ausbildungsjahre finden sich die typischen Arbeits- und Geschäftsprozesse des spezifischen Ausbildungsberufes wieder. Auch eine berufliche Kompetenzentwicklung sollte ablesbar sein, die mit dem Schlagwort »vom Anfänger zum Experten« beschrieben werden kann. Bei der Beschreibung von Elementen der Handlungskompetenz war sich die

Lehrplankommission bewusst, dass es keine allgemeingültige Entwicklungssystematik über die Ausbildungszeit gibt, gleichwohl finden sich über die Lernfelder hinweg Formulierungen wieder, die eine Progression der Lern- und Arbeitsprozesse intendieren.

- Im ersten Ausbildungsjahr stehen noch klar abgegrenzte Lernaufgaben und das Entwickeln von Lern- und Arbeitsmethoden im Vordergrund (Aufgabenorientierung).
- Im zweiten Ausbildungsjahr werden berufliche Aufträge ganzheitlich bearbeitet, Lern- und Arbeitsmethoden geübt und genutzt (Auftragsorientierung).
- Ab drittem Ausbildungsjahr steht projektorientiertes Arbeiten im Vordergrund, das den Schülern einen hohen Grad an Selbstständigkeit im Arbeits- und Lernprozess einräumen und zu einer Weiterentwicklung, Vertiefung und Festigung der allgemeinen und beruflichen Handlungskompetenz verhelfen soll.
- Die Lernfelder des 7. Ausbildungshalbjahres berücksichtigen in ihrer komplexen Projekt-Aufgabenstellung insbesondere die beruflichen Einsatzfelder. Diese komplexen Aufgabenstellungen ermöglichen es einerseits, bereits vermittelte Kom-

petenzen und Qualifikationen zusammenfassend und projektbezogen zu nutzen und zu vertiefen sowie andererseits zusätzliche einsatzfeldspezifische Ziele und Inhalte in Abstimmung und Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben zu erschließen.³ Dies korrespondiert mit den geplanten neuen Formen eines ganzheitlichen und integrativen Ansatzes der Abschlussprüfungen.

Die Rahmenlehrplankommission hat sich bemüht, diese Strukturen in allen Berufen durchzuhalten.

Aber nicht nur der jeweils in den Lernfeldern skizzierte Arbeits- oder Geschäftsprozess wird über die Ausbildungszeit zunehmend komplexer, auch die zu erreichenden Kompetenzen werden progressiv formuliert. So kann man exemplarisch am Industrieberuf »Elektroniker/in für Betriebstechnik« sehen, dass die Lernfeldformulierungen auf eine schrittweise Entwicklung von Handlungskompetenzen abzielen. Realisieren die Schülerinnen und Schüler im **Lernfeld 1** definierte Aufgaben im Team, so planen sie im **Lernfeld 4** schon Systeme nach Pflichtenheft. Bereits im **Lernfeld 7** arbeiten sie selbstständig und übernehmen Verantwortung im Team. Sie beurteilen dabei gewonnene Erfahrungen und

Systematische Entwicklung von Gestaltungskompetenz

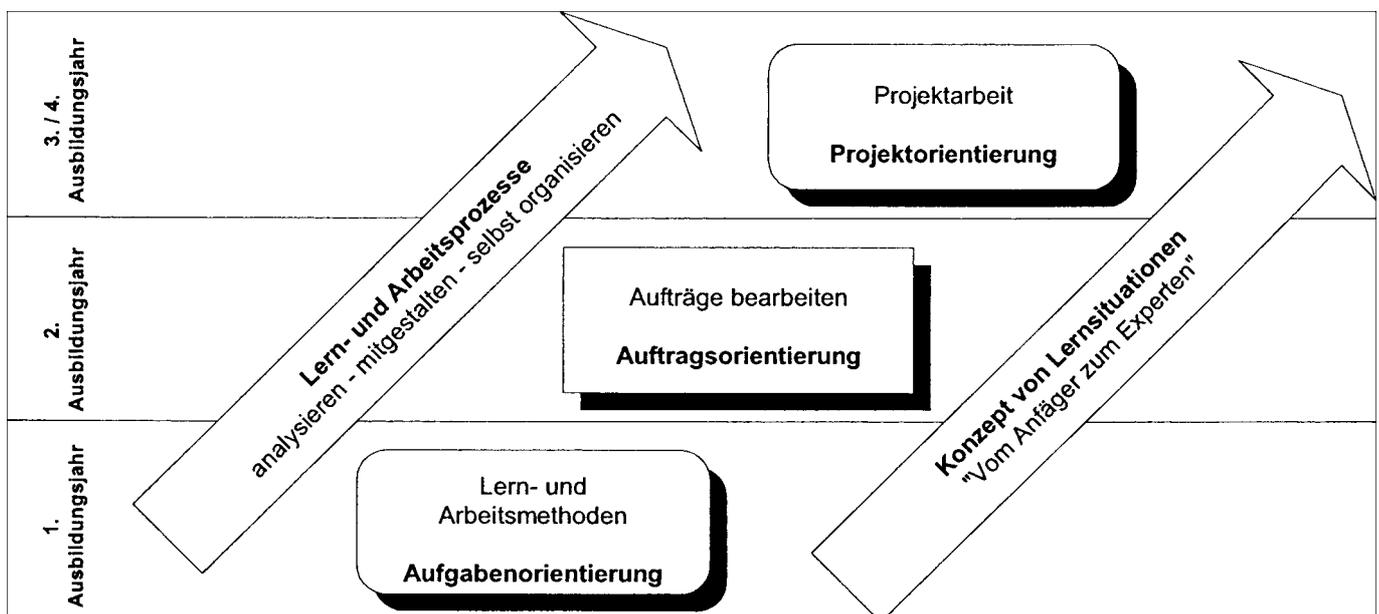


Abb. 2

Erkenntnisse. Und im **Lernfeld 10** planen sie die Auftragsabwicklung in Abstimmung mit allen am Prozess Beteiligten. Im **Lernfeld 12** sind dann die höchsten Anforderungen definiert, in dem sie Projekte für elektrotechnische Anlagen planen und kontrollieren, eigene Ziele definieren, Aufgaben auch im Hinblick auf die Möglichkeiten ihrer Realisierung analysieren und strukturieren und Verantwortung für die Projektorganisation sowie die Abstimmung der Lern- und Arbeitsprozesse übernehmen.⁴

Wie unschwer zu erkennen ist, bestimmt nicht mehr die Fachsystematik der Fachwissenschaft Elektrotechnik die Struktur der Lehrpläne, sondern die thematischen Zusammenhänge und die Handlungszusammenhänge bündeln sowohl Inhalte der Fachwissenschaften als auch Elemente von Handlungskompetenz, orientiert an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen, zu schulischen Handlungsfeldern (Lernfeldern). *Alter Wein in neuen Schläuchen?*

Der strukturelle Aufbau des Lernfeldes

Waren wir es bisher gewohnt, nach Lektüre der Präambeln der alten Lehrpläne die fachsystematische Struktur des Unterrichtsstoffes vorzufinden, so werden wir in dieser Hinsicht bei den neuen Lehrplänen enttäuscht. Wir finden Lernfelder vor, die in einen Ziel- und einen Inhaltsabschnitt unterteilt sind.

Die Reihenfolge der Zielformulierungen entspricht einem typischen Arbeits- oder Geschäftsprozess. So wird in einem Lernfeld beispielsweise der komplexe Prozess der Instandhaltung einer Anlage beschrieben. Damit ist der Bezug zu einem typischen Prozess des spezifischen Ausbildungsberufes hergestellt. Die Einzelziele beschreiben Kompetenzen in den Dimensionen Fach-, Personal-, Sozial-, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz, die notwendig erscheinen, um den zu Grunde liegenden Prozess zu beherrschen. Die Ziele sind nicht als Handlungsanweisung für den Unterricht, sondern als vorweggenommene Ergeb-

nisse eines Lernprozesses zu interpretieren. D. h., nachdem die Lernenden eine entsprechende Lernsituation absolviert haben, sollen sie über die beschriebenen Kompetenzen verfügen.

Soweit Inhalte nicht schon in Zielformulierungen mit aufgeführt sind, werden sie im Inhaltsbereich in der Reihenfolge des beschriebenen Arbeits- oder Geschäftsprozesses angeordnet. Zusammengefasst sollten sich innerhalb eines Lernfeldes keine Inhaltsdopplungen ergeben. Die Inhalte sind offen auf einer hinreichend abstrakten Ebene formuliert, um mögliche technologische Veränderungen aufnehmen zu können. Die Lehrerteams haben nun in den Bildungsgangkonferenzen die Aufgabe, diese offenen Formulierungen praxisgerecht und abgestimmt auf die regionalspezifischen Besonderheiten auszufüllen.

Wir können doch nicht den Betrieb in die Schule holen – oder:

Wie liest man die Lehrpläne?

Liest man die Zielformulierungen der Lernfelder, so könnte ein unbeteiligter Beobachter zu dem Schluss kommen, es müssten typische betriebliche Aufgabenstellungen in allen ihren Aspekten, auch den fachpraktischen, in der Schule bewältigt werden. **Dem ist nicht so!**

Die Zielformulierungen in den Lehrplänen stehen in einem engen Zusammenhang mit den im Teil III formulierten didaktischen Grundsätzen. Ein hier formulierter didaktischer Grundsatz postuliert, dass sich »Lernen in der Berufsschule ... grundsätzlich in Beziehung auf konkretes berufliches Handeln«⁵ vollzieht. Daher erfolgt »die Beschreibung der Ziele und die Auswahl der Inhalte (in den Lehrplänen auch) berufsbezogen.«⁶ Nicht das fachpraktische Handeln steht im Vordergrund, sondern die Befähigung zum selbstständigen beruflichen Handeln und der damit verbundenen gedanklichen Durchdringung beruflicher und gesellschaftlicher Gegenstände und Prozesse.

Die Ziele in den Lernfeldern sind als

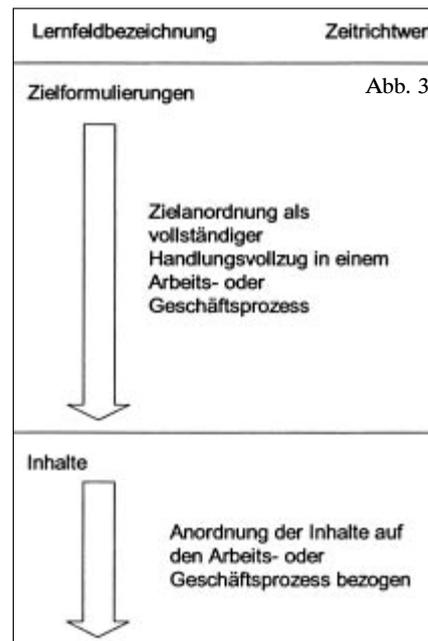


Abb. 3

vollständige Handlungsvollzüge in einem berufstypischen Arbeits- oder Geschäftsprozess angeordnet. Die hierin beschriebenen Prozesse können als Grundlage für die Umsetzung in Lernsituationen dienen. Die Reflexion von Handlungsvollzügen und Prozessen gelingt um so besser, je konkreter sich dieses Handeln für die Lernenden im Lernprozess gestaltet. Dem Motivationsanreiz »lernt das mal fleißig, irgendwann später werdet Ihr es einmal brauchen können« muss eine Absage erteilt werden. Das bedeutet für die aus den Lehrplänen zu entwickelnden Lernsituationen, dass sich Theoriebildung und Entwicklung von Handlungskompetenz möglichst nahe an der Berufsrealität entfalten. Die im Unterricht zu vermittelnden Ziele und Inhalte legitimieren sich über einen erlebbaren, konkreten Gebrauchswert für die Bewältigung beruflicher, persönlicher und gesellschaftlicher Aufgabenstellungen. Das ist nur zu leisten, wenn die Umsetzung der Lehrpläne und -inhalte an exemplarischen Aufgabenstellungen, berufstypischen Gegenständen und vollständigen Handlungsvollzügen in der Schule erfolgt.

Die in den Lernfeldern erkennbare Nähe zu den Arbeits- und Geschäftsprozessen lässt immer wieder neu die Frage nach der Abgrenzung zwischen

der schulischen und betrieblichen Ausbildung aufkommen und ist in modernen Berufen nicht immer eindeutig zu beantworten. Als allgemeine Orientierungspunkte in dieser immer neuen Standortbestimmung bieten sich der im Lehrplan formulierte Bildungsauftrag der Berufsschule, die didaktischen Überlegungen der Bildungsgangkonferenzen, die materiellen Ressourcen der Schule, der betriebliche Ausbildungsrahmenplan und die unerlässliche Kooperation zwischen Schule und Betrieb an.

Ein neuer Lehrplan macht noch lange keinen anderen Unterricht

Praxisorientiertes, problemorientiertes, projektorientiertes, selbstreguliertes und handlungsorientiertes Lernen, Schlüsselqualifikationen u. a. m. sind nur einige Stichworte der didaktischen Diskussion und pädagogischen Umsetzungsbemühungen der letzten Jahre. Daher sind die nun allgemeinverbindlich formulierten didaktischen Grundsätze im Teil III der Lehrpläne für viele Kollegen nur eine konsequente Fortsetzung einer lange angelegten Entwicklung. Was früher aus der Initiative einzelner Kollegen und Teams entstand wird jedoch nach den neuen Lehrplänen verbindliche Umsetzungsrichtlinie und wird, wenn man die neuen Lehrpläne ernst nimmt, einige grundsätzliche Veränderungen in den unterrichtlichen und schulischen Organisationsstrukturen nach sich ziehen müssen.

Im Vorfeld der anstehenden Neuordnung der Elektroberufe mit den lernfeldorientierten Lehrplänen wurde an unserer Schule (G10) die Umsetzungsdiskussion besonders durch die Bestrebungen des Modellversuchs *Berufliche Qualifizierung 2000*⁷ schon sehr früh geführt und sie ist noch im vollen Gange. Einige der wesentlichen Diskussionspunkte möchte ich kurz nachzeichnen.

Entwicklung von Lernsituationen

Im Gegensatz zu den traditionellen Lehrplänen ist die Fächertrennung im

Lernfeldkonzept aufgelöst. Die Lernfelder als didaktisch aufbereitete Handlungsfelder bilden einen thematischen Zusammenhang, der an einen Arbeits- oder Geschäftsprozess angelehnt ist. Bei der unterrichtlichen Umsetzung der Lernfelder in Lernsituationen liegt es nahe, diese thematischen Zusammenhänge zu erhalten und sie nicht wieder in fächerspezifischen Einheiten zu separieren.

Zur Zeit arbeiten an der G10 eine Arbeitsgruppe der Industrie und eine Arbeitsgruppe des Handwerks an der Umsetzung der Lernfelder des 1. Ausbildungsjahres der Elektroberufe. Für einen Unterrichtsblock von durchschnittlich drei Wochen entwickeln die Arbeitsgruppen jeweils eine komplexe Lernsituation, die sie dann in enger Abstimmung unterrichtlich umsetzen. In der Regel orientiert sich eine solche Lernsituation an der Bearbeitung einer exemplarischen komplexen Aufgabenstellung, die einem berufstypischen Arbeitsprozess entspricht. Zur Entwicklung von Teilaspekten von Handlungskompetenz werden je nach Lernfortschritt in der Lernfeld- bzw. Lernsituationsabfolge Schwerpunkte gebildet. Dabei wird über die gesamte Ausbildungszeit eine Progression der Handlungskompetenz bis zur selbstständigen Bearbeitung von Projekten angestrebt. An praxisnahen Gegenständen werden die fachlichen Inhalte erarbeitet und in eine Fachsystematik eingeordnet. Eine Auftrennung dieser Lernsituation in fächerspezifische Einheiten ist nicht vorgesehen.

Die Rolle der Fachsystematik

Die handlungssystematische Struktur der Lernfeldziele und -inhalte und deren unterrichtliche Umsetzung lassen die fachsystematischen Strukturen der Fachwissenschaften in den Hintergrund treten. Dies ist ein vieldiskutierter und ernst zu nehmender Kritikpunkt, da die Systematiken der Fachwissenschaften Zusammenhänge und Orientierung bieten als auch einen Einstieg in die Bezugswissenschaften ermöglichen. Wenn die Fachsystematik nicht mehr Strukturierungsmerkmal

für die Lehrpläne und allzu häufig auch für die unterrichtliche Umsetzung ist, so bleibt es Aufgabe der Lehrerteams, neben der Erarbeitung fachlicher Inhalte im Kontext von Arbeits- und Geschäftsprozessen die Zusammenhänge fachwissenschaftlicher Inhalte und damit fachwissenschaftliche Strukturen transparent zu machen.

Lernumfeld

Die bisher an unserer Schule genutzten Fachräume sind gemäß der Wissenschaftspropädeutik der 70er und 80er Jahre nach fachlichen Inhalten wie z. B. Grundlagen der Elektrotechnik, Digitaltechnik, Steuerungstechnik strukturiert. Die Arbeitsplätze sind auf Partnerarbeit ausgelegt, die Schüler lernen an arbeitsgleichen Aufgabenstellungen. Die neuen didaktischen Anforderungen eines praxisnahen, handlungsorientierten Unterrichts erfordern neu strukturierte Fachräume, die sowohl fachliche Inhalte praxisnah und aufgabenbezogen repräsentieren als auch ein vielfältiges methodisches Spektrum zur Kompetenzentwicklung in allen ihren Dimensionen zulassen. Wir denken zur Zeit an sogenannte integrierte Fachräume, die über eine infrastrukturelle Minimalausstattung (Spannungsversorgung, Kommunikationsnetz, Handbibliothek etc.) verfügen, dann aber je nach Lernsituation variabel mit praxisnahen Unterrichtsgegenständen und Arbeitsmitteln ausgestattet werden können. Das Mobiliar soll flexibel sowohl für lehrerzentrierte Unterrichtsphasen als auch für Gruppen- und Plenumsitzungen organisierbar sein.

Je autonomer sich die Lern- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler in auftrags- und projektorientierten Lernaufgaben entwickeln, desto mehr Planungssouveränität muss ihnen eingeräumt werden. D. h. in der Konsequenz, dass die Schülerteams zunehmend entscheiden, wer wann welche Aufgaben mit welchen technischen Hilfsmitteln zur Bewältigung der Lernaufgabe erledigen soll. Um für ein solches Lernen optimale Arbeitsbedingungen zu schaffen, denken wir z. Z. darüber nach, wie wir die Verweildau-

er der Schülerinnen und Schüler in den zum Teil bestehenden und zum Teil einzurichtenden integrierten Fachräumen erhöhen können, und gleichzeitig die materiellen Ressourcen der Schule nicht überfordern.

Teambildung

Die Entwicklung und Durchführung von komplexen Lernsituationen als thematisch und prozessual zusammenhängende Einheiten ist m. E. nur im Lehrerteam zu leisten. Dabei sind die Begriffe Entwicklung und Durchführung nicht zufällig in einem Zusammenhang genannt.

Der Verstehens- und Entwicklungsprozess in der Teamarbeit, der sich im Zuge der Gestaltung einer Lernsituation abspielt, schafft erst die Voraussetzung für deren erfolgreiche Umsetzung im Unterricht. Denn wir müssen von einem erheblichen Qualifizierungsbedarf der Lehrerkollegen hinsichtlich des Lernfeldkonzeptes und der korrespondierenden Didaktik ausgehen. Solange dies so ist, erzeugt jede Neubesetzung des Lehrerteams einen erheblichen Aufwand an Abstimmung und ist insbesondere bei konzeptionellen Neuentwicklungen für alle Beteiligten eine zusätzliche Belastung. Daher wird vor allem von »erfahrenen« Entwicklern die Forderung erhoben, dass zumindest für die Anlaufphase nur die Kollegen die Lernsituationen unterrichten, die auch an deren Entwicklung beteiligt waren.

Die Entwicklung der Lernsituationen beinhaltet die Aufbereitung ihres gesamten unterrichtlichen Umfeldes. Dazu gehören neben der Neugestaltung der Fachräume, deren Ausstattung und Instandhaltung auch Lernhilfen, Arbeitsblätter, Übungsaufgaben u. a. m. um den vielfältigeren Differenzierungsanforderungen gestaltungsoffenerer Unterrichte gerecht zu werden. Auch hier sind einzelne Kollegen überfordert. Die Verantwortung für Weiterentwicklung und Pflege des Lernumfeldes **ihrer** Lernsituation muss auf den Schultern des Teams verteilt werden, die damit auch von der gesteigerten Qualität des Arbeitsumfeldes profitieren.

Stundenplan und Koordinationsbedarf

Der aufgrund des Lernfeldkonzeptes entstandene gewaltige Arbeitsaufwand der didaktischen Neugestaltung kann nur von Kollegen geleistet werden, die

- bei der Entwicklung der Lernsituationen entlastet
- mit einem hinreichend großen Stundenkontingent bei der Umsetzung eingesetzt
- eine hinreichende Sicherheit haben, über einen längeren Zeitraum von dem neu entwickelten Lernumfeld profitieren zu können.

Auch aufgrund des zunächst erheblichen Koordinationsaufwandes, den die Umsetzung einer komplexen arbeits- oder geschäftsprozessorientierten Lernsituation erfordert, gehen wir derzeit von einer optimalen Größe des Lehrerteams von vier Personen aus. Jeder weitere Lehrer potenziert den Koordinationsaufwand. Das bedeutet, dass die Kollegen mit durchschnittlich 10 bis 12 Unterrichtsstunden (Teilungsstunden inbegriffen) in der Lernsituation eingesetzt werden sollten. Die Teilungsstunden werden u. a. für die unterrichtliche Übergabe genutzt, um die Lehrer in den Planungsprozess der Schülergruppen einzuweisen. Sinnvollerweise sollten die Lehrenden, um den Aufwand an Entwicklungsarbeit und Teamsitzungen gering zu halten, in maximal zwei Schulformen bzw. Bildungsgängen eingesetzt werden.

Derzeit wird an unserer Schule heftig diskutiert, ob die Lehrer, wie bisher üblich, die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Ausbildungszeit begleiten oder die Klassen von Lehrerteam zu Lehrerteam übergeben werden. Die neue Lernfeldstruktur legt eine Beschränkung der Lehrerteams auf die Umsetzung eines Ausbildungsjahres nahe, da der organisatorische Aufwand der Entwicklung, Erstellung und didaktischen Pflege von Lebenssituationen und deren Lernumfeld zur Zeit anders nicht leistbar erscheint. Darüber hinaus könnte durch ein Tutorensystem eine inhaltliche Koordination über die gesamte Ausbildungszeit gewährleistet und der Nachteil des häufigen Lehrerwechsels abgemildert werden.

Und am Schluss beginnt die Arbeit

Mit den neuen Lehrplänen und den damit verbundenen didaktischen Anforderungen kommt eine gewaltige Aufgabe auf die betroffenen beruflichen Schulen zu. Die offener formulierten Inhalte und Ziele und deren exemplarische Umsetzung in Lernsituationen verlagert einen Teil der curricularen Arbeit von den Lehrplankommissionen in die Bildungsgangskonferenzen der Schule. Das bietet Gestaltungsfreiräume aber auch zusätzliche Belastungen. Daher wird die erfolgreiche Umsetzung der Intentionen der neuen Lehrpläne vom Engagement der Lehrerkollegen und nicht zuletzt den bereitgestellten materiellen und personellen Ressourcen, den Arbeitsbedingungen vor Ort, abhängen.

RAINER BÄNSCH

Staatliche Gewerbeschule Energietechnik (G10)
Museumstr.19, 22765 Hamburg

Mitglied der Lehrplankommission »Neuordnung der Elektroberufe«

E-Mail: Rainer.Baensch@g10.de

1 Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Stand 15. 09. 2000

2 ebenda, S. 4

3 Rahmenlehrpläne der neu geordneten Elektroberufe, Teil IV, Berufsbezogene Vorbemerkungen, Stand 29. 01. 2003, unveröffentlicht

4 siehe Lernfelder »Elektroniker für Betriebstechnik«

5 ebenda, Teil III, Didaktische Grundsätze, S. 10

6 ebenda, S. 10

7 Ein BLK-Modellversuch von 1998–2001, in dem für die Berufe Energieelektroniker und Elektroinstallateur lernfeldorientierter Unterricht bereits erprobt wurde. Weitere Informationen zu diesem Projekt und den Ergebnissen finden sich unter www.g10.de bzw. www.pbb.tu-harburg.de/proj-b2t/ber2000.htm

Lernsituation

Nineties go Rococo

Unterschiedliche Modestile dem Zeitgeist zuordnen und gezielt einsetzen

Für den Ausbildungsberuf Friseur/ Friseurin liegt seit Beginn dieses Jahres ein Bildungsplan vor. Er basiert auf der langjährigen Arbeit des Kollegiums in der Umsetzung lernfeldorientierten Unterrichts. Der Friseurberuf gehört zu den Berufen, bei denen umfassende Dienstleistungen direkt am Kunden vollzogen werden. Neben dem handwerklichen Können muss eine Friseurin in der Lage sein, in einem Gespräch mit dem Kunden dessen Wünsche zu ermitteln, diese mit den biologischen Vorgaben und friseurtechnisch machbaren zu vergleichen und unter Berücksichtigung der Modetrends einen individuellen Behandlungsvorschlag zu machen. Dieses berufliche Handlungsfeld spiegelt sich u. a. im Lernfeld »Modestile als Ausdruck des Zeitgeistes verstehen« wider. Das Lernfeld wird im 2. Ausbildungsjahr behandelt und hat einen Zeitrichtwert von 80 Unterrichtsstunden.

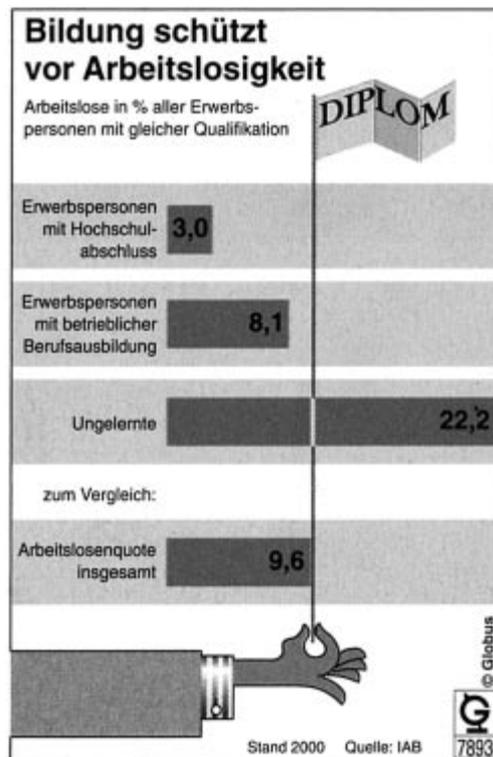
Wesentliche Ziele dieses Lernfeldes:

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen Mode als Ausprägung des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes einer Epoche vor dem Hintergrund kultureller Bedingungen und technischer Voraussetzungen. Ausgewählte Stilelemente dieser Epoche werden in aktuellen Fragen erkannt und in der Frisurengestaltung eingesetzt.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Argumentationsstrategien und wenden unterschiedliche Fragetechniken in kommunikativen Situationen an. Konflikte bei Lern- und Arbeitsprozessen sprechen sie offen an, gehen fair miteinander um, helfen und unterstützen sich gegenseitig.

Auf der Grundlage der Lernfelder und

der jeweiligen Ziele ist ein Lehrerteam verantwortlich für die Entwicklung einer entsprechenden Lernsituation. In wöchentlichen Koordinierungssitzungen des Teams werden die Lernsituationen geplant und evaluiert sowie die Wochenpläne (Stundenpläne) für die Klasse(n) erstellt. Aufgrund dieses hohen Koordinierungsbedarfs wird ein Teammitglied mit seiner Unterrichtsverpflichtung nur in einem Team eingesetzt, das zwei Klassen mit je drei Unterrichtsphasen (Blockunterricht) im Wechsel betreut.

In der dargestellten Lernsituation besteht das Team aus fünf Lehrerinnen, von denen zwei für die Umsetzung verantwortlich sind und als Hauptansprechpartner für die Schüler fungieren.



Das Lehrerteam bilden: Dagmar Agsten, Susanne Jonas, Sabine Pahnke, Stefanie Reder, Hedwig Schmitt.

Name der Lernsituation:

Nineties go Rococo

Unterschiedliche Modestile dem Zeitgeist zuordnen und gezielt einsetzen



Umfang: 30 Unterrichtsstunden (an vier aufeinanderfolgenden Tagen)

Fachkompetenz:

- den Modestil des Rokoko in Verknüpfung mit dem Zeitgeist erläutern,
- einen beliebigen Modestil der 90iger beschreiben und als Ausdruck des Zeitgeistes erklären,
- Make-up, Frisuren, Kleidung bestimmten Epochen/Dekaden zuordnen.

Methodenkompetenz:

- eigenen Arbeits- und Zeitplan aufstellen,
- Planungen zum Arbeitsablauf und zur Materialbeschaffung aufstellen
- Planen einer Präsentation/Show.

Sprachkompetenz:

- Arbeitsergebnisse den Mitlernenden erläutern.

Sozialkompetenz:

- mit Mitlernenden in einer Gruppe gemeinsam an einer Aufgabenstellung arbeiten,
- für den eigenen Aufgabenbereich Verantwortung übernehmen.

Personalkompetenz:

- die Informationen und Ideen von Mitlernenden wertschätzen,
- die Arbeitsergebnisse der anderen Mitlernenden wertschätzen und kritisch und gerecht bewerten.

Planungsraster

Phasen	Handlungsschritte	Ausführung
Vorbereitungsphase	Vorlauf	Seminar: Die Stilepoche des Rokoko
	Ankommen/Einstieg	Die Einladung wird an der Metaplantafel visualisiert. Schüler diskutierten das Motto der Party.
	Bekanntgabe des Themas	Die Einladung wird um den Auftrag ergänzt.
	Einigung Ziele Ergebnisse	<p>Entwickeln eines Mind-maps, um die Aufgabe zu klären und zu strukturieren. Herausarbeiten der Ziele und der daraus resultierenden Ergebnisse.</p> <p>Kriterien für die Mappe</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Einen Informationstext über den Zeitgeist sowie die Frisurenmode und Kleidung des Rokokos. ● Einen Informationstext über den gewählten Modestil der 90er in Bezug zum Zeitgeist. ● Eine Skizze/Collage über das geplante Outfit. ● Eine genaue und vollständige Kennzeichnung der einzelnen Stilelemente durch Beschriftung der Skizze/Collage. ● Die Mappe wird am Mittwoch, dem 13. November 2002, um 15.15 Uhr abgegeben. <p>Kriterien für die Präsentation</p> <p>2. Das Modell</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ist entsprechend der Stilrichtungen richtig und sauber frisiert, gekleidet und geschminkt. ● Das Outfit zeigt ausschließlich Elemente der gewählten Stile. Diese sind deutlich von einander abgegrenzt und erkennbar. ● Die Gestaltung des Modells stimmt mit dem Entwurf absolut überein. <p>3. Die Präsentation ist abwechslungsreich (Musik, Licht, Effekte, Bühnengestaltung, etc.), und kundengerecht/ansprechend.</p>
	Verfahrensplanung	<p>Arbeitsschritte, Organisation und Zeitplanung werden festgelegt.</p> <p><i>Vorgaben</i> seitens des Lehrerinnenteams zur <i>Organisation</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jedem Teammitglied wird eine konkrete Aufgabe zugeordnet. <p><i>Bewertungsmodus</i>:</p> <p>Es gibt Einzelnoten für die jeweilige Aufgabe und eine Teamnote für den Gesamteindruck der Mappe und die Präsentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Die Teambildung erfolgt freiwillig in Teamgrößen à 5/4 Personen. Die Teamzusammensetzung erfolgt in Abwesenheit der Lehrerinnen. <p><i>Vorgaben</i> seitens des Lehrerinnenteams zur <i>Zeitplanung</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● feste Termine, wie SVV, Präsentation ● Plenumsitzungen am Anfang des Tages ● Plenumsphasen <p>Schüler erstellen auf Grundlage der Ziele und Vorgaben eine Planung und Zeitleiste.</p>
Produktionsphase 1	Informationssammlung	Auf einen Modestil der 90er Jahre einigen. Informationen über den ausgewählten Modestil, sowie den Modestil des Rokoko beschaffen, sichten und auswerten.
	Aufgabenbezogene Planung	Kundenmappe mit Blick auf die erarbeiteten Kriterien planen.
	Umsetzung	Erstellen der Kundenmappe.
Produktionsphase 2	Aufgabenbezogene Planung	Planung der Präsentation und des – von ihnen bzw. vom Modell – mitzubringenden Materials für die Umsetzung.
	Umsetzung	Die Teams stylen das Modell und üben die Präsentation.
	Präsentation	Schüler präsentieren ihr Modell
Auswertungsphase 1	Bewertung	<p>Die Präsentation wird von »Kundinnen«/Fremdpersonen bewertet.</p> <p>Die Kundinnenmappe wird anhand der vorgegebenen Bewertungskriterien von den zwei hauptverantwortlichen Lehrerinnen bewertet.</p>
Auswertungsphase 2	Evaluation	Schüler evaluieren ihre Gruppenarbeit in Hinblick auf Verantwortungsgefühl, Engagement und Hilfsbereitschaft.

Erfolgskriterien:

1. Entwerft einen Plan für ein umfassendes Outfit (Frisur, Make-up und Kleidung)
 - Stilelemente eines von euch ausgewählten Modestils der 90er Jahre sollen mit Stilelementen des Rokokos kombiniert werden.
 - Es dürfen nur Stilelemente aus diesen beiden Richtungen vertreten sein.
 - Alle Stilelemente sind deutlich voneinander abgegrenzt und jeweils eindeutig erkennbar.
2. Gestaltet eine Mappe für die Kundin mit folgenden Inhalten:
 - Einen Informationstext über den Zeitgeist sowie die Frisurenmode und Kleidung des Rokokos.
 - Einen Informationstext über den gewählten Modestil der 90er in Bezug zum Zeitgeist.
 - Eine Skizze/Collage über das geplante Outfit.
 - Eine genaue und vollständige Kennzeichnung der einzelnen Stilelemente durch Beschriftung der Skizze/Collage.
 - Die **Mappe** wird am Mittwoch, dem **13. November 2002**, um **15.15 Uhr** abgegeben.
3. Setzt euer geplantes Outfit an einem Mitglied eurer Gruppe um. Materialien, wie evtl. benötigte Haarteile, Schmuck, Kleidungsstücke, Make-up, etc. sind von euch mitgebracht (Salon/Zuhause) bzw. selbst hergestellt.
4. **Präsentiert** eure Arbeit am Donnerstag, dem **15. November**, um **12.00 Uhr**, vor einem Publikum. Für die beste Präsentation gibt es einen Preis.
5. Erstellt einen **Planungsbogen** und eine **Zeitleiste**, aus der genau hervorgeht, wer was wann macht.

Bewertungskriterien:

1. Der **Planungsbogen** und die **Zeitleiste** sind umfassend ausgefüllt.
2. Die **Verteilung der Verantwortlichkeiten** bezüglich der Mappe ist so eindeutig, dass jedes Teammitglied für seinen Aufgabenbereich bewertet werden kann.

3. Die **Kundenmappe** ist
 - inhaltlich: vollständig, fachlich richtig, stimmig und für die Kundin verständlich
 - gestalterisch: sauber und ordentlich, einheitlich im Layout, im gesamten Erscheinungsbild ansprechend
4. Das **Modell**
 - ist entsprechend der Stilrichtungen richtig und sauber frisiert, gekleidet und geschminkt.

- Das Outfit zeigt ausschließlich Elemente der gewählten Stile. Diese sind deutlich voneinander abgegrenzt und erkennbar.
 - Die Gestaltung des Modells stimmt mit dem Entwurf absolut überein.
5. Die **Präsentation** ist abwechslungsreich (Musik, Licht, Effekte, Bühnengestaltung, etc.), und kundengerecht/ansprechend.

ARBEITSAUFTRAG

**Ihr arbeitet als ein Team in einem großen Salon.
Eine Kundin legt folgende Einladung vor:**



Euer Chef erteilt euch und den anderen drei Teams des Salons den Auftrag, geeignete Vorschläge zu machen. Die beste Idee wird prämiert, d. h. ihr konkurriert mit den anderen Teams!

Berufliche Handlungen als Ausgangspunkt und Ziel

Das Beispiel »Einstellung von Mitarbeitern« als Lernsituation

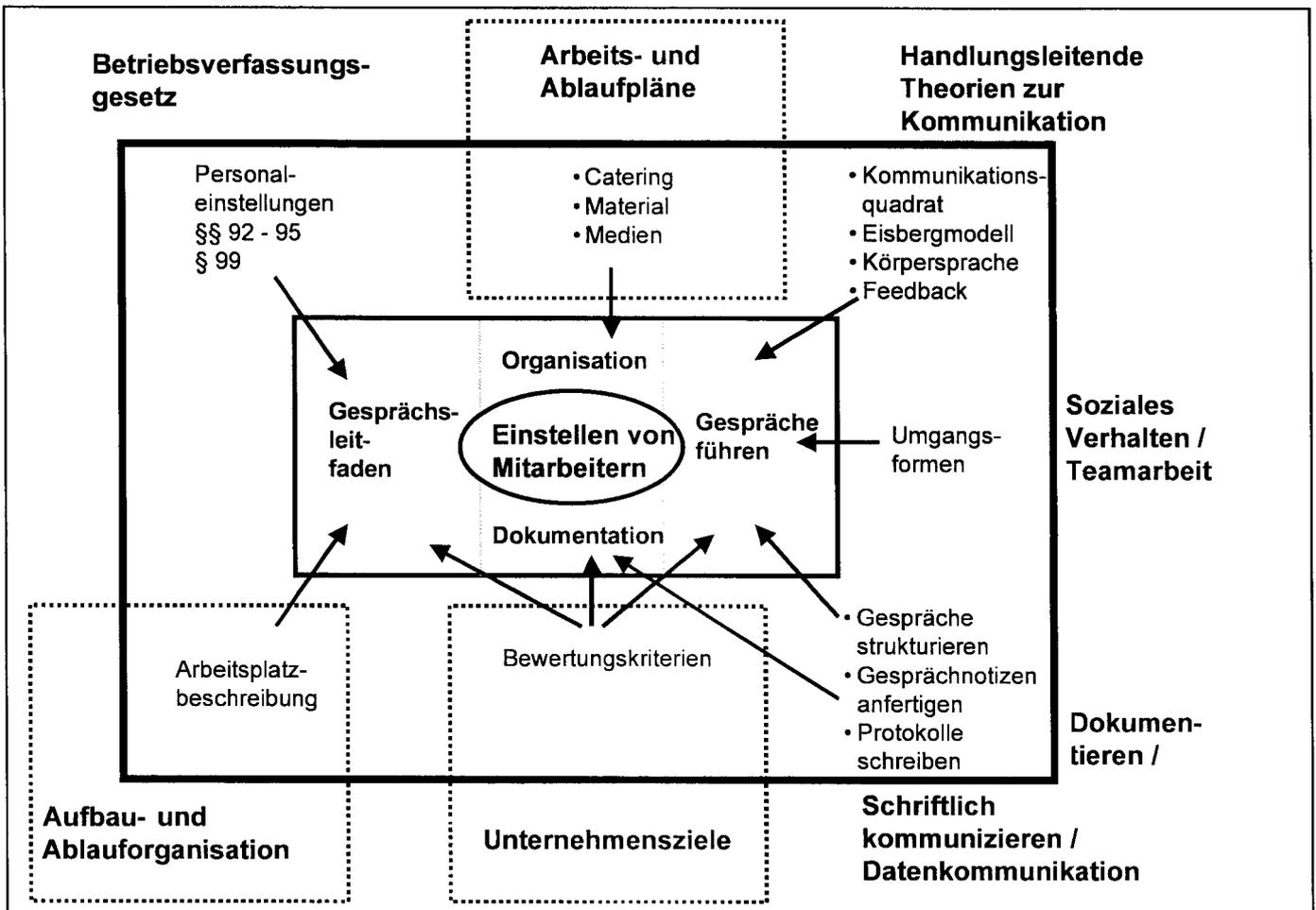
Das Ausbildungsziel in der beruflichen Bildung, die berufliche Handlungskompetenz zu fördern, setzt voraus, dass Informationen zu Wissen verknüpft und daraus Handlungswissen generiert wird. Für die Planung und Gestaltung von Unterricht hat das Konsequenzen, von denen wir diejenigen jeweils kurz begründen und am Beispiel der Lernsituation »Einstellung von Mitarbeitern« veranschaulichen, die aus unserer Sicht unerlässlich sind: 1. Die zu erwerbenden Kompetenzen und daraus folgende Unterrichtsinhalte werden aus der Analyse der beruflichen Handlungen abgeleitet. 2. Bei der sich daraus ergebenden

inhaltlichen Planung des Unterrichts wird die Verknüpfung der Inhalte zu den verschiedenen Sachgebieten und auch den Bezugswissenschaften herausgearbeitet. 3. Der Unterricht selbst wird als aktiver Lernprozess gestaltet. 4. Die Lernenden werden bei der Integration der Sachstrukturen in ihre Wissensnetze gezielt unterstützt.

Berufliche Handlungen als Ausgangspunkt und Ziel

Die wachsende Komplexität der Anforderungen in beruflichen Handlungssituationen und die zunehmende »Halbwertszeit des Wissens« stellen neue Anforderungen an die berufliche

Bildung. Statt eines fachsystematischen »Vorbereitungslernens« (Arnold 17) und dem damit verbundenen Aufbau trägen Wissens, das nur sehr begrenzt dem Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz dient, gilt es, auf lebensbegleitendes Lernen vorzubereiten. Um die Entwicklung von Handlungsfähigkeit und -bereitschaft zu fördern, sollten das berufliche Handeln und der Bezug zur Arbeit zum Lernprinzip (Pahl 64) werden. Dabei geht es nicht um die Abbildung der Realität in Maschinenmodellen, also als Input-Output-Modelle, sondern um die kognitive Durchdringung von technischen, ökonomischen, ökologischen

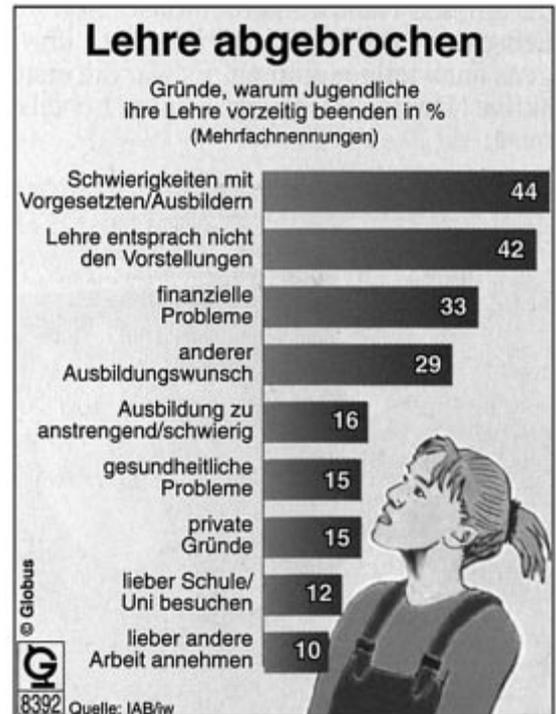


und kommunikativen Zusammenhängen in ihrer Vernetztheit. Kompetenz ist als Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck/Heyse) zu verstehen und umfasst sowohl fachlich und methodisch kompetente Handlungsmöglichkeiten als auch z. B. die individuelle Entfaltung, die Übernahme von Verantwortung oder die Fähigkeit und Bereitschaft zum Gestaltungshandeln in privaten und beruflichen Situationen. Es geht also auch darum, den Bildungsauftrag der Berufsschule auszufüllen.

Die Einführung des Lernfeldkonzeptes mit der Beschreibung der Lernfelder durch abstrakte Zielformulierungen und Inhalte machte spätestens deutlich, dass die Analyse beruflicher Handlungen erforderlich ist, um die anzustrebenden Kompetenzen zu beschreiben (vgl. Muster-Wäbs/Schneider). Bei einer solchen Analyse wird auch offensichtlich, dass die Einsicht in und der Umgang mit Realität nur arbeitsteilig unter Beteiligung mehrerer Fachdisziplinen zu organisieren sind. Die aus den Kompetenzen abgeleiteten und von den Lernenden zu erarbeitenden Inhalte betreffen meist mehrere Fachwissenschaften. Zudem sind bestimmte Unterrichtsziele bzw. Qua-

litätsstandards auch mit verschiedenen Inhalten zu erreichen. Auf unser unten stehendes Beispiel bezogen bedeutet das z. B., dass die Sinnhaftigkeit und Entwicklung von Arbeits- und Ablaufplänen nicht zwingend am Beispiel der Einstellung von Mitarbeitern erfolgen muss. Es wird deutlich, »als Rechtfertigung für Lehrerhandeln reicht eine bestimmte Bezugswissenschaft nicht aus« (Bonz 281), vielmehr müssen diejenigen Aufgaben- und Problemstellungen zum Ausgangspunkt des Lernens werden, die die Lernenden in ihrem derzeitigen und zukünftigen Handeln zu bewältigen haben.

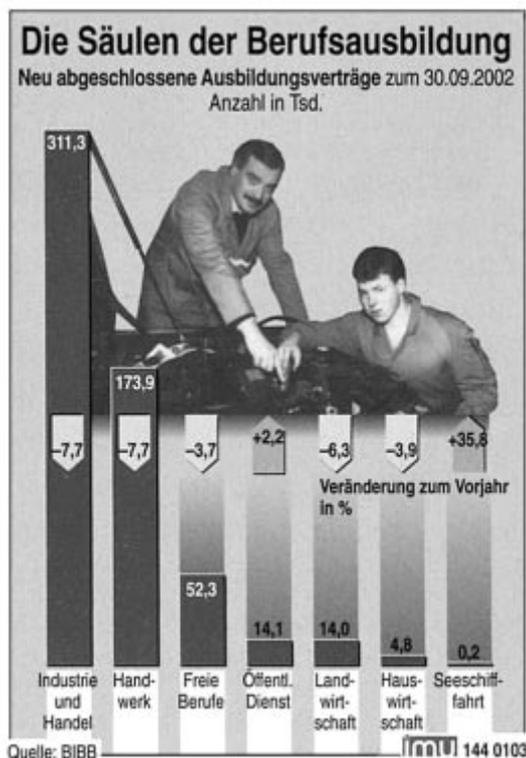
Die Analyse der beruflichen Handlungen für die Lernsituation »Einstellen von Mitarbeitern« hat ergeben, dass für ein solches Einstellungsgespräch ein Gesprächsleitfaden erstellt, das Verfahren über die Sichtung der Bewerbungsunterlagen bis hin zum Catering organisiert, die Gespräche angemessen geführt und der gesamte Prozess dokumentiert werden muss. Diese vier Aspekte eignen sich auch als Handlungsprodukte, die von den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten sind. Die dafür zu bearbeitenden Inhalte lassen sich z. B. Themengebieten wie dem Betriebsverfassungsgesetz, Kommunikationstheorien oder Unternehmenszielen zuordnen. Die dahinter stehenden Fachdisziplinen sind beispielsweise Arbeitsrecht, Kommunikationspsychologie und Betriebswirtschaftslehre (vgl. Abb. 1). Frühere Unterrichtsfächer, denen diese Inhalte zugeordnet waren, sind Politik, Deutsch und Wirtschaftslehre, in denen – meist ohne Verknüpfung – die Mitwirkungsrechte von Betriebsräten, das Kommunikationsquadrat oder Unternehmensziele thematisiert wurden.



aus: NORD-Handwerk, 5 / 2003

Erwerb von Handlungswissen

Wenn Handlungsfähigkeit und -bereitschaft und damit Kompetenz Ziel von Aus- und Weiterbildung ist, muss das lernende Individuum vom Wissen zum Handeln kommen. »Explizites verbalisiertes Wissen braucht kein Handlungswissen zu sein. Wissen kann als »theoretisches« Wissen vorhanden sein, ohne dass derjenige, der über das Wissen verfügt, in der Lage ist, es anzuwenden« (Dörner 65). »Wissen ist eher ein Kennen, Handeln ein Können« (Arnold/Siebert 113). Die Verarbeitung von Informationen zu Wissen ist ein individueller aktiver Prozess. Belehrungen oder fragend-lenkendes Vorgehen erzeugen in der Regel nur »träges Wissen«, das an den jeweiligen Lernkontext (z. B. das Unterrichtsfach) gekoppelt bleibt und in Berufs- und Lebenssituationen nicht handlungsleitend werden kann. Wissen kann nicht unverändert vom Lehrenden auf den Lernenden transportiert werden, sondern es wird von jeder Person auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungswelt in konkreten Situationen neu konstruiert. Darum bietet es sich an, an komplexen und authentischen Aufgaben- und Problemstellungen zu arbeiten, die möglichst aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.



aus: NORD-Handwerk, 4 / 2003

Für die oben stehende Lernsituation ist ein handlungsorientierter Unterricht entwickelt worden¹, der in einer Kurzfassung nachfolgend dargestellt wird:

Handlungsschritt	Methodisches Vorgehen	Intentionen
Aufbruch und ganzheitlicher Einstieg mit allen Sinnen	Einstieg durch einen Austausch über eigene Erfahrungen mit Vorstellungsgesprächen (Methode: Überkreuzassoziationen). Bekanntgabe des Themas »Einstellung neuer Mitarbeiter« und Überblick des geplanten Ablaufs durch die Lehrenden. Auf Basis einer Stellenanzeige Durchführung von Stegreifrollenspielen nach der Kopfstandmethode zu Vorstellungsgesprächen und Ableiten von Kriterien, nach denen Bewerber beurteilt werden.	Erfahrungsbezogene Einstimmung Transparenz und Zielorientierung Mit der Methode verbundene Überzeichnungen dienen der schnellen Sammlung von Kriterien
Einigung	Lehrende stellen Lehrziele und Handlungsziel dar. Handlungsziel ist die Organisation und das Führen eines Vorstellungsgesprächs. Einigung auf Arbeitsgruppen z. B. zu: Körpersprache, Erstellen eines Gesprächsleitfadens, Aufgaben und Rolle des Betriebsrates, Umgangsformen, Kommunikationsmodell von Schulz von Thun, Arbeitsplatzbeschreibung.	Transparenz und Zielklarheit Selbstgesteuertes Lernen initiieren durch Vorgabe der Handlungsziele und Einigung auf zu bearbeitende Aspekte
Verfahrensplanung	Vereinbarung von zwei Handlungsprodukten: 1. Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen, 2. Anwendung der Informationen in einem Rollenspiel. Festlegung der Zeiten, Räume, Materialien usw. und gemeinsame Grobplanung.	Transparenz und Zielklarheit
Informationssammlung	Lernende erhalten Informationen oder besorgen sich diese selbst, indem sie die Recherche planen und die Informationen im Hinblick auf die Aufgabenstellung analysieren und bewerten.	Differenzierung der Anforderungen je nach Lerngruppe
Planung und Entscheidung	Lernende diskutieren, welche Inhalte sie anderen zugänglich machen wollen und mögliche Präsentationsformen. Lernende treffen auf der Basis durchdachter Alternativen begründete Entscheidung.	Einordnung von Informationen und Reduktion auf Wesentliches und geistige Vorwegnahme des Ergebnisses
Umsetzung	Vorbereitung der Präsentation.	Fakten und Zusammenhänge verdeutlichen
Präsentation	Vorstellung der Arbeitsergebnisse, Klären von Nachfragen durch Lernende und Lehrende.	Verbalisieren von Inhalten und Zusammenhängen
Bewertung	Bewertung der Präsentationen z. B. hinsichtlich des Vortrages, der Visualisierung und auf jeden Fall bezüglich der Inhalte, d. h. der Frage, ob die Informationen ausreichen, um ein Einstellungsgespräch angemessen vorzubereiten und führen zu können, u. U. Klärung weiterer Aspekte und Ergänzungen. Vertiefende Betrachtung der Inhalte, durch die Erarbeitung von Vernetzungen und Einordnung in größere Zusammenhänge. Veranschaulichung der Sachstrukturen und ihrer Bezüge mit Hilfe von Strukturen, z. B. mit der Strukturlegetechnik. Diskussion der Sinnhaftigkeit und des Berufsbezugs.	Feedback an Präsentierende Zusammenfassung von Informationen zu einer Wissensstruktur, aus der Handlungswissen abgeleitet werden kann
Transfer	Vorbereitung und Durchführung eines Rollenspiels »Einstellung von Mitarbeitern«. Gruppen: Personalleitung, Betriebsrat, Bewerber, Sekretärin (oder Sachbearbeiterin) für die Organisation und die Ablaufplanung.	Anwendung des Wissens auf eine berufliche Handlung
Reflexion	Reflexion des Rollenspiels und des gesamten Lernprozesses hinsichtlich des Ergebnisses und des Vorgehens unter Zuhilfenahme von Reflexionsmethoden und u. U. auch des Lerntagebuchs.	Ableich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und Erfahrung mit der Subjektivität von Wahrnehmung, Klären von restlichen inhaltlichen Fragen
Evaluation	Schlussfolgerungen für die Gestaltung zukünftiger Lernprozesse ziehen (Evaluationmethoden und Lerntagebuch).	Erreichbare Ziele setzen und Schritte dahin formulieren

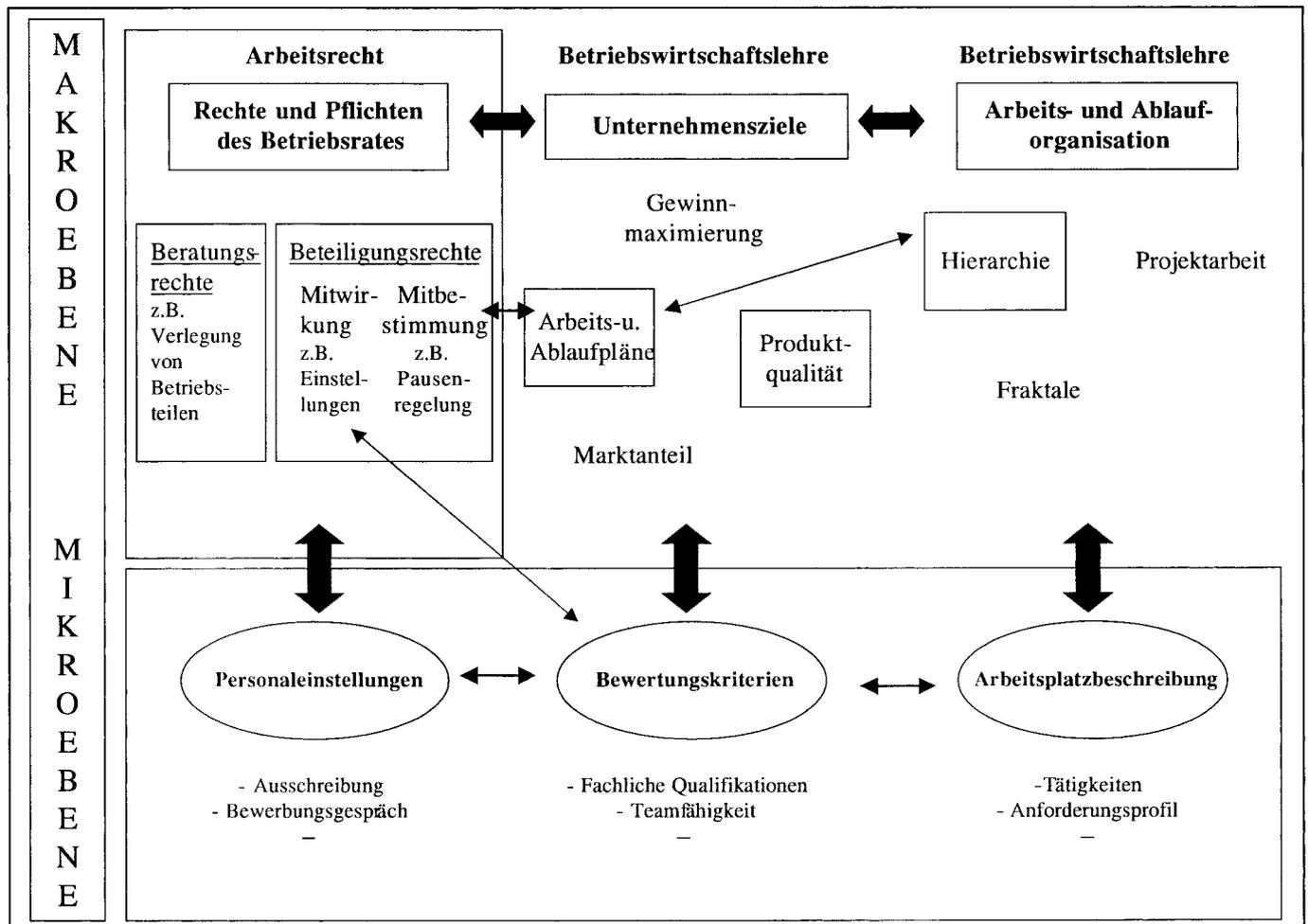
Aufbau von Wissensnetzen

Ziel der beruflichen Bildung ist es, die den beruflichen Handlungen zugrunde liegende Sachstruktur kognitiv zu erfassen. Das bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer, die beruflichen Handlungen systematisch zu analysieren, die zu fördernden Kompetenzen zu formulieren und die Unterrichtsinhalte daraus abzuleiten. Die Zuordnung der Inhalte zu Inhaltsgebieten und den Bezugswissenschaften erleichtert das Erkennen von Zusammenhängen und fördert den Aufbau von Wissensnetzen. Dies gilt einerseits für die Vorbereitung der Lehrenden und ihre eigene kognitive Landkarte und andererseits benötigen auch die Lernenden diese Sachstruktur zum Aufbau von Wissensnetzen als Voraussetzung für den Erwerb von Handlungswissen. Es gilt also den Unterricht so zu gestalten, dass den Lernenden ein Weg zur individuellen Wissensaneignung durch den Aufbau von semantischen Gedächtnis-

modellen, Clustering, Schemabildung oder das Bilden von hierarchischen Strukturen ermöglicht wird. Das Lernkonzept muss folglich darauf ausgerichtet sein, nicht nur partialisiertes Fachwissen anzubieten, sondern zur Einsicht in Zusammenhänge und zum ganzheitlichen und systemischen Denken führen. Dabei gilt es einerseits, ein »steriles Lernen «netto«, ohne genügenden Handlungskontext und (andererseits) ein bloßes Handeln, ohne genügendes Bewusstsein der auszulösenden Lernprozesse« (Aebli in Elsässer 9) zu vermeiden. Um vom Handeln zum begrifflichen Denken zu kommen, »streben wir die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und die sprachliche Kodierung dessen an, was zuvor handelnd erarbeitet worden ist« (Aebli 386).

Den Handlungsschritten Bewertung und Transfer kommt eine zentrale Rolle zu, weil an dieser Stelle die Sicherung, Verknüpfung und die Klä-

rung der Zusammenhänge erfolgen soll. Im beruflichen Bereich hat sich das Erarbeiten von Problemlösungen oder die Bearbeitung von komplexen Aufgabenstellungen meist in Gruppen bewährt. Ein schwieriger Unterrichtsschritt ist vor dem Hintergrund, dass nachhaltiges Lernen organisiert werden soll, die Sicherung und Verarbeitung der Ergebnisse. Zu beobachten ist meist, dass die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse präsentieren und nach einigen Verständnisfragen die inhaltliche Arbeit abgeschlossen wird. Insbesondere bei einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit kann nicht davon ausgegangen werden, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht an der Erarbeitung des Ergebnisses beteiligt waren, über diese »Belehrung« die Informationen wirklich aufnehmen, geschweige denn, sie zu Wissen verarbeiten. Ein Schülervortrag ist meist weniger kompetent vorgetragen als ein Lehrervortrag und auch mit einem Lehrervortrag



Ausschnitt möglicher Ergebnisse zur Veranschaulichung der Sachstrukturen

erreichen wir die Lernenden nur schwer. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler erst lernen, auch die Aussagen anderer Mitglieder der Lerngruppe als bedeutsam anzuerkennen. Von Ergebnissicherung im Sinne von SICHERUNG, d. h. von Einbinden und Verarbeiten von Informationen in die individuellen kognitiven Strukturen kann nicht die Rede sein, wenn lediglich die Folien kopiert, die Power-Point-Präsentation ausgedruckt oder von den Lernplakaten ein Fotoprotokoll angefertigt und an alle verteilt wird.

Verknüpfung und Weiterverarbeitung ist in jedem Fall bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit nötig, macht aber in der Regel auch Sinn, wenn arbeitsgleich gearbeitet wurde. In diesem Schritt kommt es darauf an, die Ergebnisse der (Teil-)Gruppen in einen Gesamtzusammenhang zu stellen, Bezüge zwischen den Teilergebnissen herzustellen, die Inhalte zu strukturieren, sie auf neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu beziehen oder sie von anderen Perspektiven aus zu betrachten. Methodisch sollte diese Phase so angelegt sein, dass eine möglichst aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten erfolgt und jeder einzelne die Chance erhält, sich vertieft mit den neuen Informationen zu beschäftigen. Mögliche Methoden dazu sind: Strukturlegetechnik; Anfertigen von Mindmaps; Einordnen der Ergebnisse in eine vorgegebene Struktur (z. B. Tabelle); Bearbeiten von weiterführenden Fällen, Aufgaben oder Problemen; Einsatz von Lernspielen; Arbeit an Lernstationen; Gruppenpuzzle; Podiumsdiskussion; Beziehen der Inhalte auf Anwendungsgebiete, indem die Lernenden selbst Fälle konstruieren und von anderen lösen lassen.

Die Planung der Lernsituation »Einstellung von Mitarbeitern« sieht vor, nach der ersten Präsentation der Arbeitsergebnisse im Handlungsschritt Bewertung, die Sachstrukturen als hierarchische Strukturen und ihre Zusammenhänge mit der Strukturlegetechnik zu veranschaulichen. Anschließend wird durch das Rollenspiel ein Transfer vorgenommen und das Wis-

sen auf eine berufliche Handlung angewendet.

Einem Erwerb partialisierten Faktenwissens wird nach unserer Auffassung nicht allein dadurch vorgebeugt, dass der Unterricht handlungsorientiert gestaltet wird. Schülerinnen und Schüler benötigen darüber hinaus gezielte Unterstützung dabei, sich die Zusammenhänge zu veranschaulichen, um berufliche Sachstrukturen erkennen und einordnen zu können. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtsplanung selbst entsprechend strukturiert vorgehen.

Literatur:

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. 8. Aufl. Stuttgart 1994

Arnold, Rolf: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold Rolf; Müller, Hans-Joachim: Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren 1999

Arnold, Rolf; Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1997

Bonz, Bernhard: Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwick-

lungstendenzen. In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998

Dörner, Dietrich: Die Logik des Misslingens. Reinbek bei Hamburg 1989

Elsässer, Traugott: Choreographien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik. SIBP Schriftenreihe Nummer 10. www.sibp.ch

Erpenbeck, John: Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Münster 1999

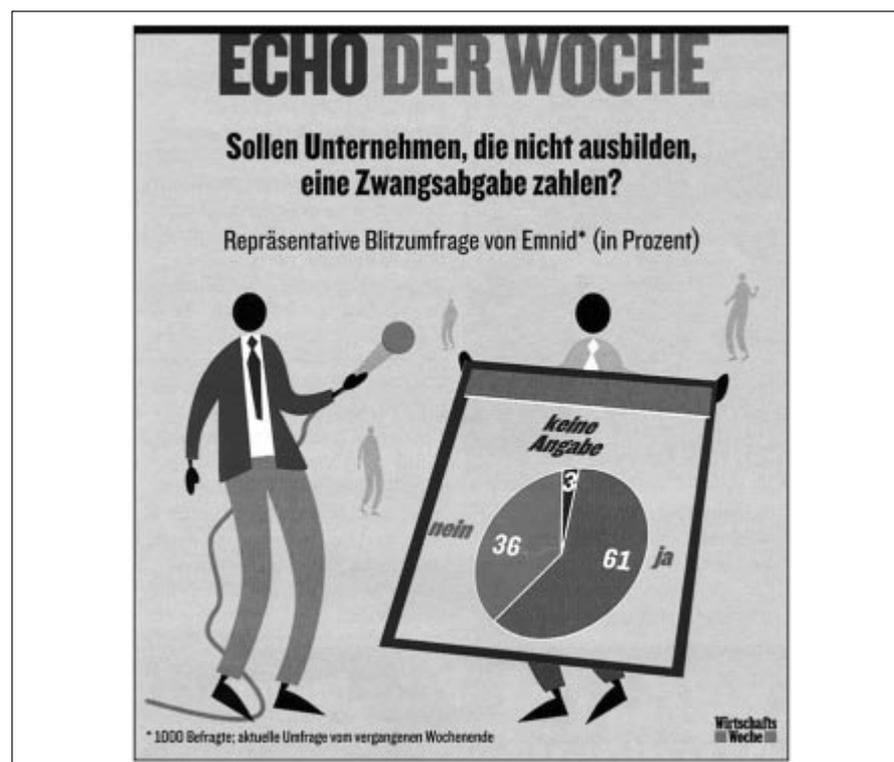
Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen 2000

Muster-Wäbs, Hannelore: Schneider, Kordula: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg 2000

Pahl, Jörg-Peter: Berufsfelddidaktik zwischen Berufsfeldwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. In: Bonz, Bernhard; Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart 1998

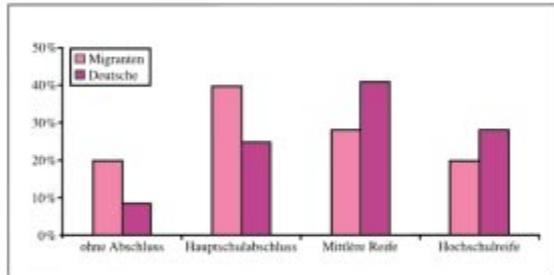
¹ Diese Lernsituation wurde von der Autorin und dem Autor gemeinsam mit den Kolleginnen Sabine Klann und Angela Sieck der Handelsschule Holstenwall Hamburg erarbeitet.

HANNELORE MUSTER-WÄBS /
HANS BRANDENBURG, STUDIENSEMINAR / H 14



aus: Wirtschaftswoche, 20 / 2003

Abbildung 1: Schulabsolventen 2000/01 (in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 2000/01.

Wie viele Ingenieure die Hochschule verlassen



ZEIT-Grafik / Quelle: HIS / ZEW, April 2003

Zahl der Zeitarbeitnehmer in Deutschland (im Jahresdurchschnitt)



Von je 100 Zeitarbeitnehmern wechselten im Jahr 2000 dauerhaft zu Kundenunternehmen



Quelle: Lüneburg, Bundesagentur für Arbeit

Grafik: Randstad Deutschland

Beschäftigte in der Zeitarbeit



ZITAT

**Das Meer
hat Grenzen,
doch tiefer Wunsch
hat keine.**

William Shakespeare