

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des
Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen



**Junge
Berufs-
pädagogen
entwickeln
gemeinsam
neue Ideen**

**23. Deutscher
Berufsschultag**



BLBS

BESTELLEN SIE JETZT. GANZ EINFACH. GANZ WIE SIE WOLLEN.

Finanziell sicher in Pension: Leitfaden für Beamte

Der Inhalt im Überblick:

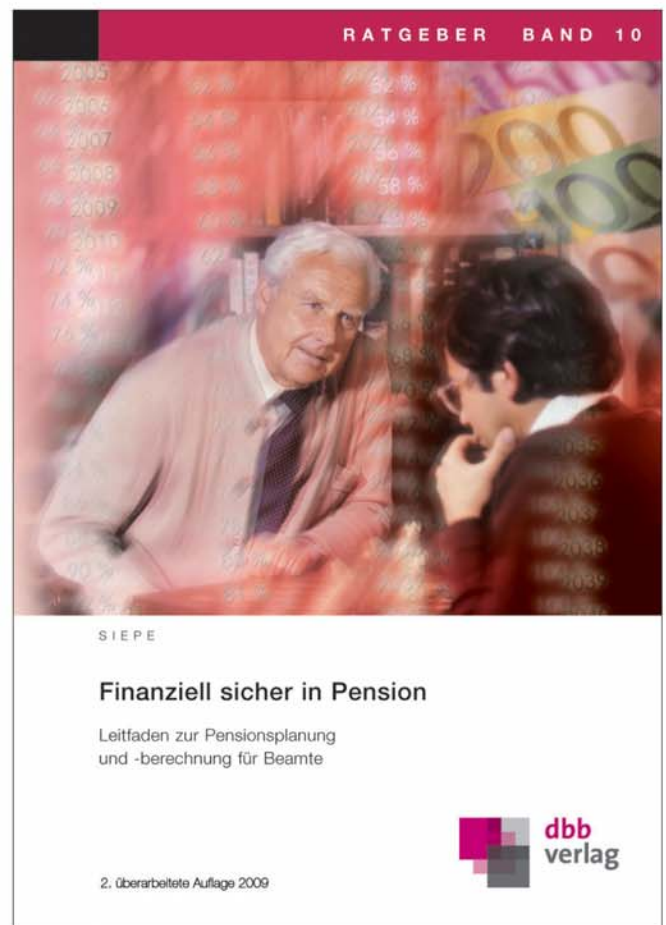
- Individuelle Ruhegehaltsberechnung
- Muster einer umfassenden Pensionsauskunft
- Zusätzliche private Altersvorsorge
- Besteuerung und steuerliche Förderung
- Checklisten und Beispiele
- Erläuterung versorgungsrechtlicher Fachbegriffe

Was Sie davon haben:

Sinkende Ruhegehaltssätze machen es auch für Beamte zunehmend erforderlich, rechtzeitig über Versorgungslücken und zusätzliche Altersvorsorge nachzudenken. Der Ratgeber unterstützt in kompakter Form sowohl jüngere als auch pensionsnahe Beamte bei der Berechnung des individuell zu erwartenden Ruhegehalts und bei der Planung ergänzender privater Vorsorge: praxisnah und mit zahlreichen Beispielen.

So bestellen Sie ganz einfach:

Sie können mit untenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.



205 Seiten
€ 15,90*

ISBN: 978-3-87863-151-4

* zuzügl. Porto und Verpackung

dbb verlag gmbh
Friedrichstraße 165 · 10117 Berlin
Telefon: 0 30 / 7 26 19 17-0
Telefax: 0 30 / 7 26 19 17-40
E-Mail: Kontakt@dbbverlag.de
Internet: <http://www.dbbverlag.de>



BESTELLCOUPON

___ Exemplar/e „Finanziell sicher in Pension“

Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

Datum/Unterschrift _____

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des
Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

62. Jahrgang

Februar 2010

Heft 2

LEITARTIKEL*Andreas Schelten***Zielvorstellung Beruf 37****BLBS-AKTUELL***23. Deutscher Berufsschultag in Bamberg
(Teil 3)***Die wichtigsten Ergebnisse der Arbeitskreise
als weitere Grundlagen für die Arbeit
des BLBS 38****Internationale Konferenz im Rahmen
des 23. deutschen Berufsschultages mit
Absichtserklärung 43****Pressemitteilung des BLBS: Projektausgaben
für berufliche Bildung verdoppelt 43****THEMEN***Hans Weiler***Bildung zwischen Ökonomie und
Technologie – Homo sapiens im Wettbewerb 45***Bettina Zurstrassen***Das Unterrichtsfach Politik in der
Lernfelddidaktik 51***Constanze Niederhaus***Fachtexte in der Berufsausbildung 54****UNTERRICHT***Manfred Bräuer***Lernfeldkonzept im Agrarbereich –
veränderte Kompetenzanforderungen
und fachdidaktische Konsequenzen 60****VERANSTALTUNGSHINWEIS****Bildungsmesse didacta in Köln 65****BLBS-NACHRICHTEN****Zwei Landesverbände zum Berufsschul-
lehrerverband Niedersachsen vereint 66****NACHRICHTEN**

66

HINWEIS**Neue Runde im Wettbewerb
Deutscher Lehrpreis 2010 67****LITERATUR**

68

Aus der Praxis für die Praxis

**Lehrerinnen und Lehrer
an beruflichen Schulen unterrichten
ideenreich und innovativ.**

**Machen Sie Ihre Erfahrungen für
Kolleginnen und Kollegen zugänglich:**

**in der Rubrik
„Unterricht“ der BbSch.**

Die berufsbildende Schule

Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

Schriftleitung: **Aufsätze (Themen, Unterricht), Diskussion, Literatur – Geschäftsführung:**
Professor Dr. Andreas Schelten
 Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München,
 Lothstraße 17, D-80335 München
 Telefon (0 89) 28 92 42 77, Fax (0 89) 28 92 43 13
 E-Mail: schelten@wi.tum.de
<http://www.paed.wi.tum.de>

Berichte, Nachrichten, Recht, Veranstaltungen, Persönliches:
Oberstudiendirektor Heiko Pohlmann
 Kapellenstraße 82, D-82239 Alling
 Telefon (0 81 41) 81 85 24, Fax (0 81 41) 81 85 24
 dienstlich: Telefon (0 89) 7 25 58 57, Fax (0 89) 7 25 56 95
 E-Mail: pohlmann.heiko@t-online.de

Autoren/Autorinnen dieses Heftes:

Weiler, Hans N., Dr., Prof. em., Stanford University, 752 Tolman Drive, Stanford, CA 94305-1045 – USA, oder Einsteinufer 67A, 10587 Berlin, E-Mail: weiler@stanford.edu, Website: <http://www.stanford.edu/people/weiler>

Zurstrassen, Bettina, Dr., Juniorprofessorin für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum, E-Mail: Bettina.Zurstrassen@ruhr-uni-bochum.de

Niederhaus, Constanze, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin, E-Mail: Constanze.Niederhaus.1@staff.hu-berlin.de


Bräuer, Manfred, Dr., Dozent, Humboldt-Universität zu Berlin, Landwirtschaftlich-Gärtnerische Fakultät, Arbeitsgruppe Fachdidaktik Land- und Gartenbauwissenschaft, Luisenstraße 53, 10117 Berlin, E-Mail: manfred.braeuer@agrar.hu-berlin.de

Seifried, Jürgen, Dr., Prof., Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz, E-Mail: juergen.seifried@uni-konstanz.de

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung des Herausgebers oder der Schriftleitung wieder. Offizielle Äußerungen des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen werden als solche gekennzeichnet.

Herausgeber: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Geschäftsstelle: Friedrichstraße 169/170, 10117 Berlin, Telefon (0 30) 40 81-66 50, Fax (0 30) 40 81-66 51, Internet: www.blbs.de, E-Mail: verband@blbs.de
 Vorsitzender: Oberstudiendirektor Berthold Gehlert, E-Mail: Berthold.Gehlert@t-online.de

Verlag: dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin, Telefon (0 30) 7 26 19 17-0, Sparkasse Köln/Bonn, Konto 21006903, Commerzbank Berlin, Konto 0733998. Versandort: Düsseldorf. Verlagspostamt: Postamt 1, Köln.

Herstellung und Anzeigenverwaltung:  Vereinigte Verlagsanstalten GmbH, Höherweg 278, 40231 Düsseldorf, Internet: www.vva.de, E-Mail: info@vva.de.
 Anzeigenleitung: Ulrike Niggemann. Anzeigenverkauf: Panagiotis Chrisovergis, Tel. (02 11) 73 57-8 41, E-Mail: p.chrisovergis@vva.de. Anzeigendisposition: Sabine Kurzböck, Tel. (02 11) 73 57-6 39, Fax (02 11) 73 57-5 07. Anzeigenschluss: 6 Wochen vor Erscheinung. Es gilt Anzeigenpreisliste Nr. 45, gültig ab 1. Januar 2008. ISSN 0005-951X.

Moderation: Marian-A. Neugebauer, Telefon (02 11) 73 57-4 72, -4 19, Fax (02 11) 73 57-4 69, E-Mail: m.neugebauer@vva.de

Erscheinungsweise und Bezug: Die Zeitschrift erscheint 10-mal jährlich. Bezugspreis jährlich 32,90 Euro, Einzelheft 3,60 Euro, jeweils zuzüglich Porto. Bestellungen bei Buchhandlungen oder dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin. Für Mitglieder des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Abonnementskündigungen müssen bis zum 10. Dezember beim dbb verlag GmbH, Friedrichstraße 165, 10117 Berlin, eingegangen sein, sonst muss der Bezugspreis für das nächste Jahr bezahlt werden.

Einsendungen: Manuskripte und Leserzuschriften zu den Rubriken der Zeitschrift sind an den jeweiligen Schriftleiter zu senden. Unaufgefordert eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt.

Zum Titelbild: Siehe den Beitrag „23. Deutscher Berufsschultag, Junge Berufspädagogen: Die Berufseinstiegsphase bewältigen durch Kommunikation und Netzwerkbildung“, S. 43 (Gestaltung des Titelbildes: Edda Fiebig/Jutta Köhler, Foto unten: Windmüller, dbb)

Andreas Schelten

Zielvorstellung Beruf

„Organisations follow strategies“ sagen Betriebswirte. Sie meinen damit, dass Ziele, Konzepte, Vorstellungen, Visionen zuerst zu bestimmen sind. Danach folgen Umsetzungen in Organisationen. So ist das Konzept von Beruf die Strategie, der dann in der beruflichen Bildung z.B. die beruflichen Schulen als Organisationen folgen. Fällt das Konzept, fallen auch die daran ausgerichteten Organisationen. So gilt es, immer wieder neu das Konzept, hier das Konzept des Berufes, zu überprüfen.

Deutschland, so heißt es, ist eine Berufsgesellschaft. Es ist bei einer persönlichen Begegnung üblich, als eine der ersten Fragen diejenige nach dem Beruf, den man hat, zu stellen. Dies lässt darauf schließen, dass der Beruf in Deutschland eine ideelle Bedeutung hat. Dies wirkt konzeptstützend.

Im Folgenden wird zur Umschreibung der Zielvorstellung allein ein berufspädagogischer Begriff von Beruf angerissen. Dieser gibt im Ansatz heute gängige Vorstellungen wieder. Daran schließen sich offene Fragen und Probleme an.

Ein berufspädagogischer Begriff von Beruf

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

Fachkompetenz beinhaltet das Verfügen über fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zur Methodenkompetenz zählt, selbsttätig Lösungswege für komplexe Arbeitsaufgaben anwenden, finden und reflektieren zu können. Dazu gehört die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Lernkompetenz). Für die Methodenkompetenz sind formale Fähigkeiten im kognitiven Bereich gefordert, wie z.B. analytisches oder synthetisches Denken. Daneben sind für die Methodenkompetenz auch die formalen Fähigkeiten im berufsmotorischen Bereich bedeutsam, wie etwa Gefühl für Material- und Werkzeugbehandlung.

Bei der Personalkompetenz wird eine Befähigung in Arbeitstugenden angesprochen, die früher mit einfacher Sittlichkeit umschrieben wurde. Hier wäre z.B. Genauigkeit oder Zuverlässigkeit zu nennen. Besonders im Vordergrund steht bei der Personalkompetenz eine Befähigung mit einzelpersonlicher Betonung wie Selbstständigkeit und Selbstvertrauen sowie eine Befähigung mit sittlicher Betonung wie etwa ökologisches Verantwortungsbewusstsein sowie Handeln nach moralischen Leitlinien und Normen. Die Personalkompetenz betrifft die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Es sollen die eigenen Fähigkeiten mit den damit zusammenhängenden motivationalen und emotionalen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung bewusst herausgearbeitet und reflektiert werden. Statt von Personal-

kompetenz wird in der Berufspädagogik auch von Human- kompetenz gesprochen.

Bei der Sozialkompetenz geht es um die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen und darüber hinaus um gruppenorientiertes Verhalten in Arbeitsgemeinschaften. Hierunter fallen z.B. Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz.

In dem Ziel der Bildung von Berufskompetenz drückt sich aus, dass Berufsbildung Persönlichkeitsbildung ist. Der Lernende wird ganzheitlich angesprochen und gefordert. Verstandesmäßiges (kognitives), werthaltungs- bzw. verantwortungsmäßiges (affektives), bewegungsmäßiges (berufsmotorisches) und gesellschaftliches (soziales) Lernen werden gefördert. Berufskompetenz sucht dabei die integrierende Mitte zwischen Kopplung und Entkopplung im Spannungsverhältnis zwischen Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem. Bei einer Kopplung richtet sich das Bildungssystem streng an den Anforderungen des Beschäftigungssystems aus. Entkopplung heißt umgekehrt, dass sich das Bildungssystem von den Anforderungen des Beschäftigungssystems löst.

Neben der (1) umfassenden Berufskompetenz setzt das deutsche Berufskonzept auf weitere folgende Kennzeichen: (2) Transparenz, d. h. bestimmte Mindeststandards an Berufskompetenz sollen in einem Beruf eingehalten und garantiert werden. (3) Elastizität und Transferfähigkeit stehen für eine breite Ausbildung, durch die viele Berufstätigkeiten ausgeübt werden können und das Berufskönnen auf neue Situationen übertragbar wird. Das Berufskonzept soll (4) zur Initiativkraft beitragen, indem es eine Kompetenz zur lebensbegleitenden Fortbildung sowie zur Bewältigung beruflicher Veränderung schafft. Darüber hinaus sichert das Berufskonzept (5) Mobilität, indem es bundesweit anerkannte Berufsabschlüsse zugrunde legt. Eine (6) tarif- und sozialrechtliche Absicherung des deutschen Berufsausbildungsabschlusses ermöglicht eine soziale Sicherheit. Eine (7) Gleichwertigkeit besteht darin, dass das deutsche Berufsausbildungssystem in Anspruch nimmt, infolge seiner komplexen Struktur und seiner Qualität allgemeinbildenden Abschlüssen gleichgestellt zu sein.

Offene Fragen und Probleme

Trotz der hier vorgenommenen Vergewisserung über den Begriff Beruf gibt es Kritik. Berufe unterliegen heute einem schnelleren Wandel, sodass der Berufsbegriff, z.B. als Lebensberuf, in Frage gestellt wird. Erwerbsarbeit erfordert eine hohe Flexibilität. Festlegungen auf Berufe, so die Argumentation, führen zu starren, statischen Systemen und seien weniger konkurrenzfähig. So werden z.B. mehrjährige Berufsausbildungen in Frage gestellt, bei denen erworbene Kompetenzen bei Eintritt in das Beschäftigungssystem schon wieder veraltet sein können. Zukünftig würde es eher, so eine These, den kompetenten aber auch berufslosen Mit-

arbeiter geben. – Dennoch gilt: Der Beruf bleibt als ein lebensbestimmender Faktor erhalten, über den eine Identitätsfindung des Menschen erfolgt und sein Einkommen gesichert wird. Mag der Begriff Beruf heute umstritten sein, so gibt es aber bisher noch keinen angemessenen anderen Begriff. Eine umfassende Beruflichkeit mit offenen Gestaltungselementen wird auch heute noch als tragfähig angesehen. Von einem Ende des Berufs einer Person wird nicht gesprochen.

Zur Schaffung von Ausbildungsplätzen im dualen System der Berufsausbildung können bei neuen Berufen enge inhaltliche Schneidungen vorgenommen werden. Der Beruf des Speiseeisherstellers ist ein solches Beispiel. Dies widerspricht dem deutschen Berufsbegriff einer breit angelegten Kompetenz zur Sicherung beruflicher Flexibilität und Mobilität. Die geringen Besetzungszahlen solcher Berufe führen in der Berufsschule zu hohen Aufwendungen und Kosten.

Basierend auf dem deutschen Berufsbegriff sind erst einmal die Widerstände verständlich, die sich der Modularisierung

entgegenstellen, wenn die Module den geschlossenen drei- bzw. dreieinhalbjährigen Zeitrahmen der Berufsausbildung auflösen. Ein Zusammenhangswissen in umfassender Berufskompetenz mit den weiteren Kennzeichen von Transparenz bis Gleichwertigkeit bedarf des mehrjährigen, ununterbrochenen Zeitrahmens, so der Glaubenssatz. Hier wird ein Umdenken einsetzen müssen. Module aus dem Übergangssektor, aus beruflichen Schulen, aus freien Bildungsträgern oder aus Betrieben müssen für eine anerkannte Berufsausbildung einbringbar sein, sofern die Module dem deutschen Berufsbegriff folgen. Eine maßvolle Modularisierung ist zur Flexibilisierung der beruflichen Bildung unumgänglich.

Wie immer auch die Organisationen in der beruflichen Bildung aussehen und welchen Steuerungen sie unterliegen, sei es input- oder outcome-orientiert, entscheidend ist die Strategie, der die Organisationen folgen. Diese ist die Zielvorstellung von Beruf, die wir in Deutschland in der beruflichen Bildung haben. Diese Zielvorstellung ist – bei allen Vorbehalten – heute und in absehbarer Zeit beständig.

> BLBS-aktuell

23. Deutscher Berufsschultag in Bamberg (Teil 3)

Die wichtigsten Ergebnisse der Arbeitskreise als weitere Grundlagen für die Arbeit des BLBS

In dieser Ausgabe sollen die Themen und Ergebnisse der Arbeitskreise vorgestellt werden, die traditionell einen wichtigen Teil des deutschen Berufsschultages darstellen. Sie dienen einerseits der Fortbildung und werden von den Ministerien auch als solche anerkannt, andererseits ergeben sich auch neue Aspekte, die die Teilnehmer einbringen.

Insgesamt haben sich viele Kolleginnen und Kollegen sehr engagiert an den Diskussionen beteiligt. Damit hat sich gezeigt, dass die ausgewählten Themen und die Referenten interessant waren. Wichtig ist aber auch, dass die Ergebnisse und Erkenntnisse als weitere Grundlagen für die zukünftige Arbeit des Vorstands des BLBS dienen können. Daher werden diese im Folgenden dargestellt, wobei die Ergebnisse deutlich in den Vordergrund gestellt werden:

Auswirkungen des Berufsbildungs-PISA auf die Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen

Unter der Leitung der Expertin des BLBS für das Gesundheits- und Sozialwesen, *Elke Martin*, referierten Prof. Dr. Thomas Bals

von der Universität Osnabrück und Angelika Unger von der TU Dresden zum Thema und untersuchten dabei, ob durch das Berufsbildungs-PISA, den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) oder durch Schulevaluationen und die Qualitätsentwicklung alles anders werde.

Auch die Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen sind von der zunehmenden Internationalisierung bzw. Globalisierung politischer Entwicklungen und Entscheidungen betroffen. Hierzu ergeben sich als Grundlage die Initiativen und Aktivitäten auf europäischer Ebene, zu denen insbesondere die Vereinbarungen von Lissabon und Brügge-Kopenhagen zählen. Zu den wichtigsten Instrumenten zur Umsetzung und Steuerung der vorgenannten europäischen Strategien zählen der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), internationale Leistungsvergleiche (PISA), das Berufsbildungs-PISA (VET-LSA) und Qualitätszirkel in der beruflichen Bildung (EQARF/ENQA-VET).

Der EQR ist seit April 2008 durch Beschlüsse des EU-Parlamentes und des EU-Ministerrates etabliert, die Arbeiten an den nationalen Qualifikationsrahmen sollen bis 2012 beendet sein. Als wesentliches Ziel gilt dabei die Schaffung von Transparenz, indem die in den europäischen Ländern existierenden Bildungsgänge mithilfe kompetenzorientierter Deskriptoren in den achtstufigen Europäischen Qualifikationsrahmen eingeordnet werden.

Seit Februar 2009 existiert ein Entwurf für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der derzeit in domänenspezifischen Arbeitsgruppen bearbeitet wird. Danach sollen bis En-

de 2011 alle in Deutschland angebotenen allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge und -maßnahmen entsprechend zugeordnet werden.

Im Rahmen der letzten deutschen EU-Ratspräsidentschaft wurde von der Bundesregierung die Initiative zu einem europäischen „Berufsbildung-PISA“ (VET-LSA) eingebracht und in Form einer Machbarkeitsstudie gefördert. Inhaltlich verbinden sich mit einem VET-LSA in erster Linie Erwartungen hinsichtlich der Klärung von Struktur- und Systemfragen der beruflichen Bildung, wobei hier auch das Vertrauen in die Qualität und Leistungsfähigkeit des deutschen Systems der Berufsbildung und insbesondere des dualen Systems eine Rolle spielen dürfte. Die ersten Ergebnisse dieser Machbarkeitsstudie zeigen, dass es möglich ist, einen internationalen Leistungsvergleichstest auch im Bereich der beruflichen Bildung durchzuführen und dabei Daten über berufliche Handlungskompetenz zu erheben.

Das Projekt „Ausbildungsqualität in Gesundheitsberufen“ (AQIG)

Angelika Unger stellte das Projekt der TU Dresden vor und zeigte Rahmenbedingungen, Probleme und Kriterien auf, die für Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung in den Gesundheitsberufen relevant sind.

Die Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Ausbildung der Gesundheitsberufe sind uneinheitlich. Hinzu kommen die unterschiedlichen länderspezifischen Vorgaben und auch die mit der Art der Trägerschaft verbundenen Auswirkungen.

Öffentliche Trägerschaft	Freie Trägerschaft
Zentrale Steuerung/Legitimierung auf Länderebene	Konkurrierende Organisationen, z. B. Berufsverbände, TÜV etc.
Zunehmende Standardisierung von Systemen, Verfahren und Instrumenten	Heterogenität der Systeme, Verfahren und Instrumente
Pädagogischer (und bildungspolitischer) Fokus	Fachliche, betriebswirtschaftliche, berufspolitische und pädagogische Perspektiven

Vorrangiges Ziel des Projektes der Technischen Universität Dresden war die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Qualitätskriterien für die Ausbildung von Gesundheitsberufen. Die Qualitätskriterien wurden von einer interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitsgruppe entwickelt, in der folgende Berufsgruppen vertreten waren: Pflege, Ergotherapie, Physiotherapie, Orthoptik, MTA, PTA, Hebammenwesen, Diätassistenten und Rettungsassistenten.

Die Arbeitsgruppe sprach sich gegen Standardisierung und Evaluation im Sinne von Messung oder Testierung aus. Vielmehr wurde ein Rahmenkonzept entwickelt, das zunächst eine übergeordnete Orientierung für die curriculare Arbeit und den Unterrichtsprozess bieten soll. Zentrale Qualitätskriterien waren unter anderem: Orientierung der Ausbildung an professionellem Handeln, Bildungs- und Kompetenzorientierung, Subjektorientiertes Lernverständnis, Fallbezug etc.

Mit der Rezeption des Bildungsbegriffs, des Kompetenz-, des Lernbegriffs usw. wurde für einige Berufe zumindest auf theoretischer Ebene erstmalig ein Schritt in Richtung pädagogisch-didaktische Normalität gemacht. Die Projektevaluation im Rahmen der Begleitforschung hat aber auch gezeigt, dass bis zur Realisierung der angestrebten Ausbildungsqualität noch ein weiter Weg zu beschreiten ist. Dies betrifft insbesondere die pädagogisch-didaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die weitere Konkretisierung und „Handhabarmachung“ von Qualitätskriterien sowie die Bereitstellung der notwendigen zeitlichen und materiellen Ressourcen.

Weitere Informationen zum Projekt: <http://www.aqig.de>

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Gesundheits- und Sozialwesen

Unter der Moderation der stellvertretenden Bundesvorsitzenden des BLBS, Sabine Mesech, und Wolfgang Lamprecht referierte Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann von der Hochschule Esslingen zum Thema „Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren zur Förderung der Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung“ und untersuchte dabei, wie man in diesem Bereich über die berufliche Bildung zur Hochschule gelangen kann.

Dazu stellte er Anrechnungsverfahren mehrerer regionaler Forschungsprojekte aus dem bundesweiten Programm „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) vor. Innerhalb dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfond (ESF) geförderten Initiative ging es darum, die Anrechnungsmöglichkeiten von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Bachelor-Studiengänge zu eruieren. Die Initiative wird weiterhin von externer wissenschaftlicher Begleitung unterstützt, um die entwickelten Anrechnungsverfahren zu implementieren. In den exemplarisch präsentierten Projekten wurden dazu als Ausgangspunkt berufliche Aufstiegsfortbildungen gewählt, die formal möglichst verbindlich geregelte berufliche Kompetenzen beinhalten.

Im Mittelpunkt der Präsentation stand das Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“, während die beiden weiteren Projekte „ANKOM-Wirtschaft“ und „ANKOM-Pflegeberufe“ knapper skizziert wurden. Bezogen auf das Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern, ging es dabei insgesamt nicht nur um Zugangswege, sondern vor allem um Anrechnungswege aus dem Bereich beruflicher Aufstiegsfortbildungen. So konnte innerhalb des Projektes „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ für die von der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe (Münster) und der Ärztekammer Schleswig-Holstein (Bad Segeberg) angebotene Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ ein Anrechnungsverfahren entwickelt werden, nach dem als äquivalent identifizierte berufliche Kompetenzen qualitativ auf vier Module des Bachelor-Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ an der Fachhochschule Bielefeld anerkannt wer-

den können. Quantitativ entspricht das einer Anrechnung von 660 (= 22 ECTS) der 800 Stunden umfassenden Fortbildung.

Als Besonderheit wurde betont, dass dieser berufliche Bildungsgang „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ aktuell als Kooperation der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe und der Fachhochschule Bielefeld in den Räumen der Hochschule und mit personeller Unterstützung von Professorinnen und Professoren des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit angeboten wird. Damit wird ein möglicher Übergang der Fortbildungsteilnehmer/-innen und eine Anrechnung deren beruflicher Kompetenzen auf einen Bachelor-Studiengang zur Förderung der Durchlässigkeit konkret umgesetzt.

Das neue Dienstrecht in der Praxis

Unter der Moderation des BLBS-Experten für Dienst- und Versorgungsrecht, Wolfgang Lambl, der neben Werner Siepe auch als Referent mitwirkte, ging es hauptsächlich darum, den aktuellen Sachstand und Entwicklungen im Dienst- und Versorgungsrecht darzustellen.

Die BLBS-Organisatoren und Referenten wurden vom großen Andrang überrascht. Nachdem zusätzliche Stühle und Tische herbeigeschafft und man zusammengerückt war, konnten die Referenten den Sachstand darlegen, die Rechtsgrundlagen anführen und über die neuen Entwicklungen im Dienst- und Versorgungsrecht informieren.

Wolfgang Lambl ging einführend auf das Dienstrechtsneuordnungsgesetz des Bundes ein und stellte aufbauend den Sachstand in den Bundesländern im Dienstrecht dar. Erkennbar ist, dass einige Länder die durch die Föderalismusreform erhaltene Gestaltungskompetenz im Laufbahnrecht nutzen. So ist festzustellen, dass im bayerischen Gesetzentwurf auf eine Leistungslaufbahn abgestellt wird, in die die bisherigen vier Laufbahnen (einfacher Dienst, mittlerer Dienst, gehobener Dienst, höherer Dienst) überführt werden sollen. Schwierig stellt sich die Absicht dar, leistungsbezogene Besoldungselemente wieder verstärkt in die Umsetzung einzubeziehen. Positiv ist, dass im Gegensatz zum Tarifbereich die Beibehaltung familienbezogener Besoldungselemente unstrittig ist. Einhellig wurde von allen Teilnehmern die beabsichtigte Anhebung der Altersgrenze auf 67 Jahre abgelehnt.



Wolfgang Lambl richtet seinen Blick auf seine gute und für die Teilnehmer interessante Präsentation. Foto: Windmüller, dbb

Werner Siepe, Autor des dbb Ratgebers „Finanziell sicher in Pension!“ wies in seinen Ausführungen zur Beamtenversorgung in der Praxis auf folgende grundlegenden Inhalte hin:

- ruhegehaltfähige Dienstbezüge (Bruttoendgehalt, Faktor Geld),
- ruhegehaltfähige Dienstzeiten (Dienstjahre, Faktor Zeit),
- Ruhegehaltssatz (Pensionssatz und -niveau jetzt und künftig) und
- Ruhegehalt (Bruttopension sowie echte Nettopension).

Darauf aufbauend stellte er die Sonderfälle der Beamtenversorgung dar:

- Ruhegehalt bei Dienstunfähigkeit (Frühpension),
- Zusammentreffen von Versorgungsbezügen mit Renten und Erwerbseinkommen (Pensionen und zusätzliche Einkünfte),
- Versorgungsausgleich nach Scheidung (Pensionskürzung für Geschiedene) und
- Witwen- und Waisengeld (Pension für Hinterbliebene).

Anhand spezieller Einzelfälle beantworteten die Referenten Siepe und Lambl fallbezogene Fragen. Dazu gehörten unter anderem die Regelaltersgrenze (Pensionsbeginn jetzt und künftig) und die Altersteilzeit (Gehalts- und evtl. Pensionskürzungen bei Lehrer-Altersteilzeit).

Der Tarifvertrag (TV-L) für die Länder unter Beachtung der Spezifika für die Lehrkräfte

Unter der Moderation des Experten für Tarifrecht im BLBS, Roland Hiepe, der auch gleichzeitig Mitglied der Bundestarifkommission des deutschen beamtenbundes tarifunion (dbb) ist, referierten Helmut Liebermann, Stellvertreter des Vorsitzenden des dbb beamtenbund und tarifunion und Landesvorsitzender des beamtenbundes tarifunion thüringen.

Die Tarifpolitik der dbb tarifunion hinsichtlich des neuen Tarifvertrages für die Landesbediensteten, speziell auf die Problematik des Lehrerbereiches zugeschnitten, war Gegenstand eines sehr anschaulichen und informativen Vortrages von Helmut Liebermann. Er erläuterte den Teilnehmern die Vorzüge des TV-L gegenüber des bisher geltenden BAT/BAT-Ost, ging aber auch sehr tiefgründig und sachlich auf die Nachteile ein, die das neue Tarifwerk insbesondere für den Lehrkräftebereich beinhaltet.

In der anschließenden Diskussion stellten die überwiegend tarifbeschäftigten Lehrkräfte Fragen zur Eingruppierung, zum Wegfall des Leistungsentgeltes, zu Möglichkeiten der Höhergruppierung und zur Übernahme höherwertiger Tätigkeiten. Immer wieder blickten die Teilnehmer auf die aktuelle Situation und auf Entwicklungen im Beamtenbereich. Während sich diese Entwicklung in den Bundesländern zunehmend unterschiedlich gestaltet, gelten die Bestimmungen des TV-L einheitlich auf Bundesebene. Dadurch entstehen in beruflichen Schulen mit beamteten und tarifbeschäftigten Lehrkräften zunehmend ungleiche Bedingungen.

Die Lehrkräfte des höheren Dienstes und dazu gehören die Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, sind immer wieder die Verlierer, wenn es um Eingruppierung und Entlohnung geht. Das seit einigen Jahren gängige Prinzip bei Tarifverhandlungen „es darf nichts kosten“, führt automatisch dazu, dass bei Besserstellung der unteren Einkommen die besser Entlohnerten abgeben oder verzichten müssen. In den Fragen und Redebeiträgen wurde der Unmut der betroffenen Lehrkräfte sehr deutlich und die Forderung an den BLBS unüberhörbar, ihre Interessen entschiedener und mit Nachdruck zu vertreten.

Der Moderator Roland Hiepe, der den BLBS in der Bundestarifkommission und bei den Verhandlungen zur Entgeltordnung für den Lehrkräftebereich vertritt, versicherte den Teilnehmern, dass der BLBS weiterhin konsequent gegen eine einheitliche Lehrerbesoldung eintreten wird. Mit Blick auf die Besoldung der Lehrkräfte im Beamtenbereich wird eine äquivalente Entlohnung im Tarifbereich gefordert. Diese Forderung wurde auch Helmut Liebermann, in seiner Eigenschaft als Mitglied im Vorstand der dbb tarifunion mit auf den Weg gegeben.

Lehrerbildung in der 1. und 2. Phase

Die Moderatoren Prof. Dr. Günter Pätzold und Heiko Pohlmann erreichten, dass in dem gut besuchten Arbeitskreis eine Bilanz der Lehrerbildung in der 1. universitären Phase und der 2. Seminarphase in den Bundesländern dargelegt und Perspektiven erörtert wurden. Ludwig Geerkens vom Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Nordrhein-Westfalen stellte die universitäre Ausbildung in Nordrhein-Westfalen dar und Maria Sommerer vom Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen Südbayern beschrieb die Seminausbildung im Vorbereitungsdienst in Bayern.

Im Mittelpunkt der **1. Phase** stand die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, die zunächst von Prof. Dr. Pätzold von der Universität Dortmund aus aktueller Sicht dargestellt wurde. Anschließend konnte Ludwig Geerkens die Lehrerbildung seit Mai 2009 erläutern, mit der folgende Änderungen erfolgten:

- Stärkung der Fachdidaktik;
- Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft;
- Vernetzung der drei Ausbildungsphasen;
- Konsekutive Lehrerausbildung: sechs Semester Bachelor-Studium und vier Semester Master-Studium, Abschluss: „Master of Education“;
- Die Studiendauer ist für alle Schulformen gleich lang;
- Qualitätssicherung durch Akkreditierung der Studiengänge;
- Praxiselemente:
 - Eignungspraktikum (mind. 20 Praktikumstage),
 - Orientierungspraktikum (vier Wochen während des BA-Studiums) und
 - Praxissemester (zweites Semester im MA-Studium)



Prof. Dr. Günter Pätzold (l.) leitet die Darstellung von Ludwig Geerkens ein.

Foto: Windmüller, dbb

- Vorbereitungsdienst: mind. 12 Monate (schließt mit der Staatsprüfung ab) oder
- Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst: Universitätsabsolventen mit zweijähriger Berufserfahrung können als Quereinsteiger direkt eingestellt werden.

Im Mittelpunkt der **2. Phase** stand die Lehrerbildung in Bayern, die Maria Sommerer übersichtlich skizzierte. Nach dem Studienabschluss als „Master of Education“ findet der staatliche Vorbereitungsdienst an Studienseminaren statt. Dieser soll auch in Zukunft 24 Monate dauern und ist in zwei Ausbildungsabschnitte gegliedert. Das erste Jahr findet unter Leitung und Ausbildung bei Seminarlehrern in beiden Fächern mit eigenständigem Unterricht statt, während die Referendare im zweiten Jahr an Einsatzschulen bis zu 17 Stunden eigenständig unterrichten. Die Verantwortung für die Ausbildung der Referendare tragen in beiden Jahren Seminarvorstände, die die drei Staatlichen Studienseminaren in Bayern als eigenständige Dienststellen leiten.

Bisher wurden auch die Quereinsteiger (Diplom-Ing. Elektrotechnik, Maschinenbau, Diplom-Mathematiker und Physik oder Realschullehrer) von den Seminarvorständen ausgebildet, die von Personalentwicklern an den Schulen unterstützt wurden.

Neu und einmalig in Deutschland ist, dass an der Technischen Universität München eine „TUM School of Education“ als eigene Fakultät gegründet wurde, an der neben Gymnasiallehrern der naturwissenschaftlichen Fachrichtungen in überwiegender Anzahl Studenten aller beruflichen Fachrichtungen des Lehramtes an beruflichen Schulen studieren können.

Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen

Die Moderation hatte der stellvertretende Bundesvorsitzende des BLBS, Hans Lehmann, übernommen und dazu als Referentin Ministerialrätin Susanne Thimet vom Ministerium für Jugend, Bildung und Sport in Baden-Württemberg gewinnen können.

Alle Bundesländer sind derzeit bestrebt, das Thema „gute Schule“ und damit die Qualitätsentwicklung an Schulen in den Fokus ihrer Entwicklungsprozesse zu stellen. Ziel muss es sein, eine neue Schulkultur mit neuen Qualitätsmaßstäben

zu schaffen. Dabei lautet die entscheidende Frage nicht, ob es Schulqualität gibt, sondern wie die vorhandene Qualität systematisch verbessert werden kann.

Am Beispiel des baden-württembergischen, seit 2004 an berufsbildenden Schulen installierten systematischen Qualitätsentwicklungs-Konzeptes OES (Operativ Eigenständige Schule) bedeutet dies, dass sich die am Schulleben Beteiligten gemeinsam mit dem Thema Qualität auseinandersetzen. Sie entwickeln einen verbindlichen Orientierungsrahmen, der die gemeinsamen Qualitätsvorstellungen absteckt; sie überprüfen, ob sie die festgelegten Ziele erreichen und passen ihr Handeln gegebenenfalls an. Die Schule wird so zu einer lernenden Organisation mit kontinuierlicher Qualitätsverbesserung. Wo die einzelne berufliche Schule dabei ihre Schwerpunkte setzt, hängt entscheidend vom Gestaltungswillen aller Beteiligten und vom gesellschaftlichen und sozialen Umfeld ab. Immer steht jedoch der Unterricht als pädagogischer Kernprozess im Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung.



Hans Lehmann kann die Zuhörer mit seinem Thema faszinieren.

Foto: Windmüller, dbb

Feedbackprozesse und die Arbeit im Team erleichtern das Abstimmen pädagogischer Verhaltensweisen und erhöhen die Unterrichtsqualität; eine fortlaufende Dokumentation der Qualitätsentwicklung fördert die Transparenz gegenüber allen am Schulleben Beteiligten. Durch systematische Qualitätsentwicklung steigt die Akzeptanz der Schule in ihrem jeweiligen Umfeld und nicht zuletzt die persönliche Arbeitszufriedenheit und Motivation der Lehrerinnen und Lehrer. Alle Maßnahmen verfolgen letztlich das Ziel, die bestmögliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen pädagogischen Umfeld zu erreichen.

Das Konzept OES beschreibt den Rahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für die beruflichen Schulen des Landes. OES zielt darauf, die Prozesse der Qualitätsentwicklung zu fördern und die pädagogische und fachliche Erstverantwortung der beruflichen Schulen weiter zu stärken. Im Mittelpunkt steht die Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität. Dies erfordert den Aufbau eines professionellen Qualitätsentwicklungssystems als Instrument der inneren Schulentwicklung. Darüber sind Zielvereinbarungen zwischen beruflichen Schulen und Schulverwaltung als ein neues Steuerungskonzept eingeführt worden.

Systematische Qualitätsentwicklung in OES erfolgt in den Schritten: Leitbildentwicklung, Selbstevaluation und systematische Qualitätsentwicklung, Fremdevaluation, Zertifizierung und Zielvereinbarung. Die Fremdevaluation und die daran anschließende Zielvereinbarung wiederholen sich in der Regel in fünfjährigen Abständen.

Die Ausführungen machten deutlich, dass die Einführung einer systematischen Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden ist, die sicherlich noch über das hier Angerissene hinausgehen. Es liegt auf der Hand, dass diese weder kurzfristig bewältigt werden können, noch dass die Betroffenen mit ihrer Bewältigung allein gelassen werden können. Vielmehr erfordert die konsequente Umsetzung handlungsorientierter Berufsbildungskonzeptionen mit einer systematischen Qualitätsentwicklung als neue Kultur des Lehrens und Lernens sowohl fundierte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten als auch ein gutes Zusammenspiel von Schulpraxis, Schulverwaltung, Forschung und Politik.

Gleichwohl konnte in dem Arbeitskreis aufgezeigt werden, dass Baden-Württemberg auf gutem Wege ist, für ihre berufsbildenden Schulen mit OES ein Modell der systematischen Qualitätsentwicklung entwickelt zu haben, das ziel führend aus der Trias – Unterrichtsentwicklung – Organisationsentwicklung – Personalentwicklung – der Verwirklichung einer operativ eigenständigen Schule mit einer neuen Schulkultur sehr nahe kommt.

Zukünftige Arbeitsperspektiven der Fachlehrer

Die Moderation übernahm der Experte des BLBS für die Lehrer der Fachpraxis, *Reinhard Stritter*. Der von den stellvertretenden Bundesvorsitzenden *Wolfgang Herbst* und *Horst-Henning Wilke* dargestellte und angekündigte inhaltliche Verlauf wurde von Reinhard Stritter mit seinem Referat über die Arbeitsperspektiven der Fachlehrer anmoderiert.

Reinhard Stritter zeigte in seinem Überblick die derzeitige Situation dieser Lehrergruppe, die in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Aus der berufsbildenden Historie der letzten Jahrzehnte wuchs der Bedarf dieses Lehrertypus zwangsläufig mit den Anpassungen an die gesamte Modernität und an die sich ständig weiter entwickelnde Technik.

Die nicht zu leugnende Tatsache, dass bei gleichgestelltem Einsatz, annähernd gleichen Vor- und Ausbildungsbedingungen mit unterschiedlichen Belastungen bundesweit mindestens 20 verschiedene Amts- bzw. Dienstbezeichnungen existieren, erregte die Gemüter sehr. Dies führte zwangsläufig zu einer regen, engagierten und teilweise aufgeregten Diskussion aller anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Horst-Henning Wilke konnte mit aktuellen Informationen aus den Diskussionen der vorangegangenen Vorstands- und Bundeshauptvorstandssitzungen wichtige und passende Informationsbeiträge liefern, die größtenteils klärend wirkten.

Wolfgang Herbst wollte für den Bundesvorstand einen Eindruck über die Stimmung der Fachlehrer erhalten, um Probleme zu erkennen und Lösungen zu suchen. Dazu verteilte er drei unterschiedlich gefärbte „Meinungskärtchen“, (rot: „Mir

gefällt an meinem Beruf nicht: ...“ – **blau:** „An meinem Beruf gefällt mir: ...“ – **gelb:** „In Zukunft wird mein Beruf beeinflusst durch: ...“). Insgesamt 15 Teilnehmer haben an dieser Befragung teilgenommen. Bei der nächsten Sitzung der Arbeitsgemeinschaft der Fachlehrer an beruflichen Schulen wird nach der groben Vorsortierung eine genauere Auswertung erfolgen.

Nach engagiert vorgetragenen Berichten ergab sich eine hochinteressante Diskussion, bei der es um eine einheitliche Amts- bzw. Dienstbezeichnung dieser Lehrergruppe ging. Der Arbeitskreis endete nach ernster Erörterung und erfolgter Abstimmung einmütig mit der Erklärung aller Teilnehmer, den BLBS zu beauftragen, als einheitliche Amts-, Dienst- und/oder Berufsbezeichnung nur noch „Fachlehrer an beruflichen Schulen“ zu verwenden. Diese Bezeichnung, darüber war man sich einig, müsse in unserer föderalen Republik in allen Bundesländern durchgesetzt werden.

Junge Berufspädagogen: Die Berufseinstiegsphase bewältigen durch Kommunikation und Netzwerkbildung (s. Titelbild)

Unter der Moderation von Katrin Fuchs hatten sich etwa 30 junge Berufspädagogen (JuBe) zusammengefunden, um darüber zu diskutieren, wie man die Berufseinstiegsphase durch Kommunikation und Netzwerkbildung besser bewältigen kann. Zum Teilnehmerkreis gehörten Studenten, grundständig studierte Lehrer an beruflichen Schulen, Trainees, Referendare und Kollegen mit einigen Jahren Berufserfahrung.

Alle waren gespannt auf das Thema Kommunikation und Netzwerkbildung. Mittels Impulsen lenkte die Moderatorin die Gedanken der Teilnehmer auf die Phasen Studium, Referendariat aber vor allem auch auf die ersten Berufsjahre einer Lehrkraft an beruflichen Schulen. Ziel war es vor allem, geeignete Möglichkeiten der Veränderung und Verbesserung zu entwickeln.

In diese Überlegungen wurden die Landesverbände und der Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen mit einbezogen. Alle Gedanken wurden gesammelt, diskutiert und auf Plakaten zu Papier gebracht, sodass eine interessante und vielfältige Sammlung entstand. Bei Studenten und Referendaren dominierte das materielle, weil lebensnotwendige Problem: die Studiengebühren und die geringe Bezahlung während des Referendariats. Besprochen wurden auch die zahlreichen Sondermaßnahmen in Mangelfächern sowie deren möglicherweise schwer abschätzbaren langfristigen Auswirkungen.

Die Jungen Berufspädagogen, die bereits in den ersten Jahren im Berufsleben stehen, diskutierten eifrig über die unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Bundesländern. Dies war für alle sehr interessant. Die nahezu drei Stunden Kommunikationszeit verflogen und alle anwesenden Vertreter der Bundesländer waren sich am Ende einig, dass es sehr wichtig und gewinnbringend ist, weitere Treffen über die Ländergrenzen hinweg anzugehen und so ein bundesweites Netzwerk der Jungen Berufspädagogen aufzubauen.

Nach Vorlagen zusammengestellt und bearbeitet von
Heiko Pohlmann

Internationale Konferenz im Rahmen des 23. deutschen Berufsschultages

„Berufliche Schulen erschließen Welten“. Unter diesem Motto trafen sich internationale Bildungsexperten am Berufsschultag des BLBS in Bamberg.

Eine neue Dimension des Aufbruchs in neue Welten erlebte der Kongress mit der Organisation einer internationalen Konferenz. Vertreterinnen und Vertreter bedeutender europäischer Berufsbildungsgewerkschaften und der Arbeitsgemeinschaft „Alpenländer“ (ARGE Alp) diskutierten weitere Zusammenarbeit und Strategien, vor allem zum Thema Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer in der beruflichen Bildung.



Die Teilnehmer der internationalen Konferenz

Aus der nationalen Sicht von fünf EU-Ländern (Österreich, Dänemark, Frankreich, Spanien, Deutschland) und der Schweiz stellten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre aktuelle Situation dar und beschlossen weitere Schritte der Zusammenarbeit. Bei diesem Treffen handelte es sich um das 6. internationale Treffen, ausgehend von der Kooperation SNETAA/Frankreich und BLBS/Deutschland seit 2006, die sich eine Verbesserung der Anerkennung der Leistung der jeweiligen beruflichen Bildung in den Ländern zum Ziel gesetzt hatte. Mit einer Resolution beim Weltkongress der Lehrer in Berlin 2007, dem Treffen mit dem französischen Bildungsminister 2008 in Paris und der Erklärung von Saragossa im Juni 2009 hatten die beteiligten Organisationen schon auf ihr Anliegen hinweisen können und positive Rückmeldung bekommen.

Die internationale Konferenz in Bamberg markiert mit seiner „Absichtserklärung“ einen weiteren Meilenstein im Aufbau eines „Netzwerk Berufsbildung Europa“.

Knut R. Kraft, Experte des BLBS für Internationales

Absichtserklärung

Wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer der internationalen Konferenz, die vom BLBS im November 2009 in Bamberg organisiert wurde, teilen die Überlegung von der Notwendigkeit zur Lehrermobilität, auch im Bereich der beruflichen Bildung.

Wir wünschen eine aktive Rolle in diesem Prozess zu spielen, indem wir unser Wissen, unsere Erfahrungen und Kenntnisse einbringen, um die Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern zu verstärken.

Wir glauben, dass die europäische Mobilität eine Notwendigkeit ist, um die Fertigkeiten und Schlüsselkompetenzen der Lehrer in der beruflichen Bildung zu entwickeln. Mobilität wird die Völkerverständigung, internationale Freundschaft und Solidarität verbessern. Wir glauben, dass Erfahrungen in einem europäischen Kontext zu erleben, die persönliche und berufliche Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer und des Unterrichts verbessert und einen Beitrag leistet bei der Entwicklung von Standards in der beruflichen Bildung.

Wir beabsichtigen:

- Lehrerinnen und Lehrer, die an Mobilitätsprogrammen teilnehmen wollen zu unterstützen,
 - Informationen über die verschiedenen Möglichkeiten der Mobilität den Lehrerinnen und Lehrern unserer Länder zugänglich zu machen und zwar durch alle unsere Kommunikationskanäle (Internet, Homepages, Publikationen ...),
 - Verbindungen zu ermöglichen, wenn Schulen Partnerschaften einrichten wollen,
 - eine Datenbank mit allen teilnehmenden Gewerkschaften zu erstellen,
 - ein Handbuch zu schreiben mit den Verfahrenshinweisen, um an Mobilitätsprogrammen teilzunehmen. Dabei soll im Handbuch die Forderung enthalten sein, dass Mobilitätsteilnehmer wegen der Teilnahme keine Laufbahnachteile erfahren dürfen.
- Bamberg, 13. 11. 2009*

SNETAA/F: Ch. Lage

UED/DK: E. Andsager

BCH/FIS/CH: Ch. Thomann, B. Wenger

CESI/BE: M. Cartigny

ARGE Alp BY: W. Lambl, J. Wunderlich, J. Preißl

ARGE Alp/BW: W. Futter

ARGE Alp/AT: G. Pirc, D. Wagner, A. Motz

ARGE Alp/Südtirol: Dr. P. Duregger

Pressemitteilung des BLBS

Projektausgaben für berufliche Bildung verdoppelt

„Wir freuen uns darüber, dass das Bundeskabinett nach dem Bildungsgipfel beschlossen hat, die Projektausgaben für die Modernisierung und die Stärkung der beruflichen Bildung zu verdoppeln und diese auf 190 Millionen Euro zu steigern“, so Berthold Gehlert, Bundesvorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS).

Auch wenn Bundesbildungsministerin Anette Schavan versichert, dass der Etat ihres Ministeriums im Jahre 2010 gegenüber dem Vorjahr um etwa 6,9 Prozent auf 10,9 Milliarden steige, bleibt immer noch unklar, wer in der beruflichen Bildung der Nutznießer dieser Erhöhung ist. Der Sachaufwand der beruflichen Schulen wird aufgrund des Bildungsföderalismus von den Landkreisen und Kommunen und der Personalaufwand von den einzelnen Bundesländern bezahlt.

Beim letzten Bildungsgipfel in Berlin wurde beschlossen, dass der Bund sich zu 40 Prozent an den Bildungsausgaben der Länder beteiligt. „Wie viel davon fließt dann wirklich in die berufliche Bildung?“, so die berechtigte Frage von Gehlert. Wenn die Gelder nach dem „Forderungskatalog“ der Bundesregierung an die Bundesländer als Bildungsinvestitionen unter anderem in die Sprachförderung, die Förderung lernschwacher Kinder oder die Verbesserung der Qualität der Ganztagschulen fließen sollen, wird nach den bisherigen Erfahrungen für die beruflichen Schulen nur noch ein Rest übrig bleiben.

„Eine Verteilung nach dem Gießkannenprinzip bringt da nichts“, so der Bundesvorsitzende des BLBS. „Die Gelder müssen so angelegt werden, dass wichtige Probleme angegangen werden können, und dazu gehören vorrangig die Stärkung der beruflichen Schulen und deren verbesserte, den modernen Anforderungen der Wirtschaft und Technik angepassten Ausstattungen. Wenn daran nicht gedacht wird, fehlen der deutschen Wirtschaft in Zukunft gut und zeitgemäß ausgebildete Fachkräfte. Diese braucht die Wirtschaft dringend, wie in allen Prognosen deutlich gefordert wird.“

Bildungsinvestitionen in die berufliche Bildung sind gut und wichtig für ein Land, das wie Deutschland keine Rohstoffe besitzt. Diese müssen aber dort ankommen, wo Bildung stattfindet – direkt an den beruflichen Schulen, vor Ort. Zu fragen ist daher, ob das Geld, das oben sinnvoll ausgeschüttet wird, auch im dafür vorgesehen Umfang voll unten ankommt.

Heiko Pohlmann

Hans Weiler

Bildung zwischen Ökonomie und Technologie – Homo sapiens im Wettbewerb

Der folgende Beitrag gibt den Festvortrag zur Eröffnung der TUM School of Education der Technischen Universität München vom 27. Oktober 2009 wieder.¹

1 Einleitung

Um mein heutiges Thema einzuführen, möchte ich mich des Beistandes zweier meiner amerikanischen Landsleute versichern, die sehr Unterschiedliches, aber in beiden Fällen sehr Einschlägiges zum Thema „Bildung“ und seinen Widersprüchen zu sagen haben.

Der erste meiner virtuellen Weggefährten ist Benjamin Franklin – Politiker, Diplomat, Erfinder, Verleger und Allround-Genie, der zu allem auch ein großartiger Geschichtenerzähler war. In einem Brief an den Arzt Jared Eliot aus Connecticut vom 12. April 1753 erzählt er die Geschichte der Vertragsverhandlungen zwischen der Kolonialregierung von Virginia und den sechs dort ansässigen Indianer-Stämmen (den sog. „Six Nations“²). Als besonders großzügige Geste hatten die britischen Unterhändler den Vertretern der Indianer angeboten, ein halbes Dutzend ihrer besten jungen Leute für eine erstklassige britische Ausbildung auf Kosten der Kolonialregierung an das College von Williamsburg zu schicken – „to bring them up in the Best manner“. Die Vertreter der Indianer überlegten sich die Sache und kamen am folgenden Tag zurück an den Verhandlungstisch. Sie bedankten sich artig für das großzügige Angebot, aber lehnten es dann dankend ab. Sie stellten taktvoll fest, dass Völker eben unterschiedliche Vorstellungen von Bildung haben, und baten um Verständnis dafür, dass ihre – der Indianer – Vorstellungen von Bildung eben nicht dieselben seien wie die ihrer weißen Gesprächspartner.³ Sie fügten erläuternd hinzu, dass vor einiger Zeit schon einmal einige ihrer jungen Stammesgenossen zur Ausbildung an die Colleges des weißen Mannes geschickt worden, bei ihrer Rückkehr jedoch eigentlich völlig unbrauchbar gewesen seien: Sie seien völlig außer Stande gewesen, in den Wäldern zu leben, Kälte und Hunger auszuhalten, ein Blockhaus zu bauen, einen Hirsch zu erlegen, ja sogar die Stamessprache zu sprechen – sie waren weder als Jäger noch als Krieger noch als Ratgeber brauchbar⁴ – „they were totally good for nothing.“ Um sich aber nicht den Anschein von Undankbarkeit zu geben, fügten die Indianer das Angebot hinzu, dass die „Gentlemen of Virginia“ doch ein halbes Dutzend ihrer besten Söhne zu den Indianern in die Ausbildung schicken sollten, und versprochen, sich mit der größten Sorgfalt ihrer Erziehung anzunehmen, ihnen all das beizubringen, was die Indianer wissen, und richtige Männer aus ihnen zu machen: „we will take great care of their education, instruct them in all we know, and make men of them.“

So ist das also mit unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung, und man wird gelegentlich an die Missverständnisse zwischen den „Gentlemen of Virginia“ und den Stammesfürsten der „Six Nations“ erinnert, wenn man sich – ob nun in Deutschland oder Amerika – die Diskussionen über den richtigen Weg für Bildung, Hochschulen, Lehren und Lernen anhört.

Die zweite Stimme ist eine unserer Tage. Vor einigen Wochen hat Drew Gilpin Faust, eine bedeutende Historikerin und nach 27 Präsidenten die erste Präsidentin der Harvard University, in der New York Times einen Beitrag⁵ veröffentlicht, dessen Titel aufhorchen lässt: „The University’s Crisis of Purpose“ – Die Sinnkrise der Universität. Das Thema ist nicht neu, aber Frau Faust versteht es, ihm vor dem Hintergrund der gegenwärtigen wirtschaftlichen Krise neue und schärfere Konturen zu geben. Sie konstatiert mit kritischem Blick die zunehmende und angesichts der wirtschaftlichen Krise noch verstärkte Neigung, Hochschulen in erster Linie als Zulieferer des Wirtschaftslebens anzusehen und ihren Erfolg in der baren Münze ihres Beitrags zum individuellen und kollektiven Wohlstand zu messen. Obwohl sie realistisch genug ist, die wirtschaftliche Bedeutung von Hochschulen und Wissenschaft in modernen Gesellschaften anzuerkennen, hält sie es doch für ihre Pflicht darauf hinzuweisen, dass das Marktmodell von Universität seine Grenzen hat und es zur genuinen Verantwortung von Universitäten gehört, nicht nur als Quelle von Wirtschaftswachstum zu dienen, sondern auch als kritisches Gewissen einer Gesellschaft, als Quelle ständigen Hinterfragens liebgeordneter Überlieferungen. „Human beings need meaning, understanding and perspective as well as jobs“ (Menschen brauchen nicht nur Jobs, sondern Sinn, Verstehen und Perspektive) – so ihre Schlussfolgerung für die Aufgabe der Universitäten unserer Tage, zu einer neuen Identität, zu einem neuen und umfassenderen Selbstverständnis zu gelangen.

Die Eröffnung einer School of Education ist eine gute Gelegenheit, über die Herausforderungen, die in beiden dieser Zeugnisse stecken, etwas weiter nachzudenken und sich darüber klar zu werden, wie sich diese Spannung zwischen unterschiedlichen Funktionen von Bildung und Universitäten auf eine Einrichtung wie eine School of Education auswirkt, die zentral und ausdrücklich für das zuständig ist, was man „Bildung“ nennt.

Dieses Nachdenken gewinnt eine wichtige zusätzliche Dimension an einer Technischen Universität, die sich in ganz

besonderer Weise den technologischen Herausforderungen unserer Zeit und ihrer wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bewältigung verpflichtet weiß. Ich will diese Dimension der Bewältigung unserer technischen Welt hier auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Bildung und Technologie fokussieren. Die TU München hat soeben im bundesweiten Hochschulwettbewerb „Exzellenz in der Lehre“ einen der hart umkämpften Preise mit einem Konzept errungen, in dem die konsequente Anwendung moderner Kommunikations- und Informationstechnologien für die Verbesserung der Lehre und der Betreuung Studierender eine wichtige Rolle spielt. Noch sehr viel weitergehende Pläne hat die Regierung von Barack Obama dort, wo ich zu Hause bin: die mit rd. 500 Millionen Dollar angesetzte Initiative der amerikanischen Bundesregierung zur Entwicklung eines umfassenden, offenen und digitalisierten Systems von Lehrveranstaltungen, vor allem für Studierende an den Community Colleges in den USA. Diese Initiative ist vor allem meinem Stanford-Kollegen und ehemaligen Dean der dortigen School of Education, Marshall (Mike) Smith, geschuldet, der als bildungspolitischer Chefberater Obamas in Zusammenarbeit mit dem Fernstudienzentrum der Carnegie Mellon University diesen Plan entwickelt hat, der nichts weniger als eine „fundamentale Veränderung des amerikanischen Hochschulwesens“ mit den Mitteln moderner Technologie intendiert.⁶

In diesem mehrteiligen Spannungsfeld zwischen ökonomischer Dynamik, technologischer Entwicklung und dem Sinn und der Praxis von Bildung bewegen sich die Überlegungen, die ich Ihnen aus diesem ebenso erfreulichen wie bedeutsamen Anlass vortragen und mit denen ich für diese neue School of Education an der TU München einen Prozess des weiteren Nachdenkens anregen möchte. Meine These ist, dass eine moderne School of Education, die sich die wissenschaftlich anspruchsvolle Verknüpfung von Bildungsforschung, Lehrerbildung und Bildungspolitik auf ihre Fahnen geschrieben hat, nicht umhin kann, sich immer wieder aufs Neue über das angemessene Verhältnis von wirtschaftlicher Entwicklung, technologischen Möglichkeiten und der Notwendigkeit sinnstiftender Orientierung klar zu werden – sich (mit anderen Worten) immer wieder die Frage zu stellen, ob in ihrem Konzept von Bildung neben dem „Homo oeconomicus“ und dem „Homo digitalis“ auch noch ausreichend Platz ist für den „Homo sapiens“.

Ich will dieser Frage hier anhand von vier Themen nachgehen, mit denen vier unterschiedliche, aber eng zusammenhängende Aspekte des heutigen Anlasses angesprochen werden: Von der unerledigten Strukturreform an deutschen Hochschulen, von der Notwendigkeit einer neuen ökonomischen Alphabetisierung, von der Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit (um sowohl Walter Benjamin⁷ als auch eine meiner eigenen neueren Veröffentlichungen⁸ zu paraphrasieren), und schließlich von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Lehre an Hochschulen. Gemeinsam ist den vier Themen, dass sie jeweils auf ihre Weise symptomatisch sind für die sich im Zusammenhang mit der Rolle von Bildung und Hochschulen in unserer Gesellschaft stellenden Auseinandersetzungen – Auseinan-

dersetzungen, in denen eine School of Education eine kritische Rolle spielen könnte und sollte.

Im ersten Teil, zur Reform der Hochschulstrukturen, geht es um die Auseinandersetzung über die jeweilige Rolle, die die Wissenstraditionen der Fachdisziplinen und der Wissensbedarf der Gesellschaft (die keineswegs immer identisch sind) in der Bestimmung der Forschungs- und Lehrprioritäten der Hochschule spielen sollen. Im zweiten Teil, unter dem Stichwort „ökonomische Alphabetisierung“, geht es in einem von uns sträflich vernachlässigten Bereich um die Verantwortung von Hochschulen, ihre Studierenden mit kritischen Fähigkeiten zur sachgerechten Beurteilung gesellschaftlicher Kernprozesse auszustatten. Im dritten Teil geht es um ein neues Konzept von Bildung, das den Herausforderungen der Digitalisierung gewachsen ist. Und im vierten Teil schließlich geht es darum, dass es sich bei der Lehre an den Hochschulen keineswegs nur um didaktisches Handwerkszeug, sondern um eine genuin wissenschaftliche Herausforderung handelt.

2 Von der unerledigten Strukturreform an deutschen Hochschulen

Wie die Harvard-Präsidentin Faust schon betont hat, greift die Frage nach dem ökonomischen Nutzen von Bildung zu kurz – und zwar nicht etwa deshalb, weil es unfein oder irrelevant wäre, nach dem Nutzen von Bildung zu fragen, sondern weil die Frage den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlichem Wandel auf die ökonomische Dimension beschränkt. Diese Verkürzung wirft sehr viel grundsätzlicher die Frage nach dem Verhältnis von Universität und Gesellschaft auf. Ich habe nicht vor, mich mit diesem Verhältnis in seiner ganzen Breite und Komplexität zu beschäftigen, sondern nur mit der spezifischen Frage, welche Bedeutung dieses Verhältnis für die Binnenstruktur unserer Hochschulen hat – also für die Art und Weise, in denen wir Forschung und Lehre an unseren Hochschulen organisieren und strukturieren.

Dabei ist es in der wissenstheoretischen wie in der hochschulpolitischen Diskussion längst unbestritten, dass die Rolle der Fächer als exklusiver logischer Einheiten für den strukturellen Aufbau einer Universität inzwischen in einem relativ hohen Grade obsolet geworden ist. Bahnbrechende neue wissenschaftliche Fragestellungen entstehen vorzugsweise an den Schnittstellen herkömmlicher Fachdomänen. Darüber hinaus wird zunehmend deutlich, dass die Schlüsselprobleme moderner Gesellschaften – Gesundheit, Sicherheit, Umwelt, Recht, und eben auch Bildung – uns nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach Fachgrenzen aufzustellen. Ein wissenschaftlich angemessenes Verständnis dieser Problembereiche ist ganz offensichtlich nur in der konzertierten analytischen Aktion sehr unterschiedlicher, aber gleichermaßen einschlägiger Disziplinen möglich. Die Untersuchung von biogenetischen Prozessen, von Epidemien, von Kriminalität, von Siedlungs- und Verkehrsströmen, von gesellschaftlichen Alterungsprozessen und ihren sozialen, ökonomischen und politischen Folgeerscheinungen⁹, von internationalen Konflikten und eben auch von Schulerfolg oder -misserfolg dürfte dies reichlich belegen.

Wenn dem so ist, wird es notwendig, sich über die Grenzen fachlich organisierter Wissenschaft klar zu werden und nach neuen oder ergänzenden universitären Strukturformen zu suchen, die dieser natürlichen Interdisziplinarität gesellschaftlicher Problemstellungen in Forschung und Lehre Rechnung tragen können.

Ich habe mir in den letzten Jahren erlaubt, dem nicht zuletzt dadurch Vorschub zu leisten, dass ich das Denkmodell einer *Professional School* in die deutsche hochschulpolitische Diskussion eingebracht habe – einer universitären Strukturform, die sich zwar in eine klassische Fakultätsstruktur eingliedern lässt, die sich aber von klassischen Fakultäten oder Fachbereichen vor allem dadurch unterscheidet, dass sie sich in Forschung und Lehre sehr viel ausdrücklicher am Wissens- und Ausbildungsbedarf gesellschaftlicher Kernbereiche orientiert und sich deshalb sehr viel stärker problemorientiert, anwendungsbezogen und interdisziplinär definiert. Ich bin – um das an dieser Stelle einmal ganz deutlich zu sagen – voller Hochachtung für den wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Mut, mit dem die TU München sich für den Bereich von Lehrerbildung und Bildungsforschung dieses Denkmodell einer *Professional School* zu Eigen gemacht und in ihrer *School of Education* auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende Weise umgesetzt hat. Dazu gebührt Ihnen, lieber Herr Herrmann, die Anerkennung und der Respekt der *scientific community* (auch wenn diese Anerkennung, wie üblich, zunächst vielleicht eher zögerlich zum Ausdruck kommt), aber ich möchte an dieser Stelle auch denen meine Reverenz erweisen, die sozusagen im Windschatten dieses bemerkenswerten Präsidenten die Aufbauarbeit vorangetrieben haben – an erster Stelle Wilfried Huber und seinem Team, die nun die Früchte ihrer Mühen Herrn Prenzel zu treuen Händen übergeben können.

3 Von der Notwendigkeit einer neuen ökonomischen Alphabetisierung

Ich beziehe gerade dieses Thema in meinen Vortrag ein, weil es mir geradezu paradigmatisch erscheint für eines der wichtigsten Versäumnisse unserer Hochschulen und gleichzeitig für eine der bedeutendsten Herausforderungen, denen sich Bildungseinrichtungen in aller Welt gegenübersehen. Ich spreche von einem neuen Konzept der Bildung mündiger und verantwortlicher Bürger – nicht zu verwechseln mit den verstaubten Schablonen einer so genannten staatsbürgerlichen Bildung, über die sich schon meine Generation gelangweilt hat. Das, was ich hier „ökonomische Alphabetisierung“ nenne, ist symptomatisch für diese neue Bürgerbildung – denn sie verbindet einen nicht unerheblichen Grad von Funktionswissen (Wissen davon, wie ein System funktioniert) mit einer ausgewiesenen Fähigkeit zur Kritik.

Wie wichtig gerade diese Form der Bürgerbildung ist, und wie dramatisch defizitär sich die Bürger erwiesen haben, das haben die letzten 18 Monate hinlänglich bewiesen. Denn die Welt hat sich in diesen Monaten einem intensiven Nachhilfeunterricht zu unterziehen gehabt, bei dem es um das Verständnis davon ging, was in modernen Volks- und Geldwirtschaften so alles schief gehen kann. Das war, wie jeder Nachhilfeunterricht, keine besonders erfreuliche (und in

diesem Fall alles andere als kostenlose) Erfahrung, und man wird sich als bildungspolitisch und pädagogisch Interessierter fragen müssen, ob und wie sich diese verspätete Aufklärung hätte vermeiden lassen.

Ich will diesen kritischen historischen Rückblick auf ein Zeitalter des verbreiteten volkswirtschaftlichen Analphabetismus anderen überlassen, will aber hier zumindest so weit gehen, die Überwindung dieser besonderen Form des Analphabetentums als eine der Baustellen zu markieren, die bislang in der Reform der Hochschulen und in der Konzeption der Lehrerbildung ganz entschieden zu kurz gekommen sind. Denn sicherlich ist eine der nicht ganz unwichtigen Einsichten der derzeitigen Finanz- und Wirtschaftskrise die, dass wir normale Zeitgenossen das Management unvorstellbar großer Geldmengen naiv und vertrauensselig einer kleinen Gruppe von so genannten Finanzexperten überlassen haben, ohne auch nur im Entferntesten zu verstehen, wie diese Experten mit dem Geld umgegangen sind. Auch für den normalen Bürger ist die Komplexität finanzieller Entscheidungen in den letzten fünfzig Jahren enorm gestiegen, ohne dass unser Verständnis der dahinter liegenden Vorgänge damit auch nur annähernd Schritt gehalten hätte. Eine in diesem Herbst in Deutschland für die Zeitschrift *Capital* von Allensbach durchgeführte Umfrage unter den so genannten „Top-Entscheidern“, also den Spitzen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft¹⁰ hat dem ökonomischen Sachverstand der deutschen Bevölkerung ein verheerendes Zeugnis ausgestellt: Nur 0,1 Prozent dieser Führungskräfte sind der Meinung, dass die deutsche Bevölkerung wirtschaftliche Zusammenhänge „sehr gut“ verstehe. Als „gut“ wird der Sachverstand der Bürger von 13 Prozent bewertet, dagegen als „weniger gut“ oder „gar nicht gut“ von 87 Prozent der Befragten.

Ich plädiere hier nicht für ein volkswirtschaftliches Grundstudium für jeden, der ein Bankkonto eröffnen will, aber ich plädiere – und das gilt für die USA genau so wie für Deutschland – für eine sehr viel solidere Beschäftigung an unseren Schulen und Hochschulen mit den Grundfragen wirtschaftlichen und finanzpolitischen Handelns sowohl auf der Ebene des Einzelnen und seiner Familie als auch auf der Ebene nationaler und globaler Finanzzusammenhänge. Das gilt insbesondere für technisch-naturwissenschaftliche Führungskräfte, deren Tätigkeit oft eine besondere Affinität zu Investitionen, Kapitalbedarf und Immobilienmärkten hat. Ich weiß natürlich, dass es das Fach Wirtschaftskunde oder Ähnliches an vielen Schulen gibt, aber ich weiß auch, dass es in vielen Fällen ein eher marginales Dasein führt, und dass die Ausbildung von Lehrern für dieses Fach aus ähnlichen Gründen im Argen liegt wie die Ausbildung von Lehrern in den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern: Es gibt eben für wirtschaftswissenschaftlich wie naturwissenschaftlich interessierte junge Menschen attraktivere Berufsmöglichkeiten als den Lehrerberuf. Aber es dürfte inzwischen auf der Hand liegen, wie gefährlich es ist, weite Kreise einer Bevölkerung de facto einem wirtschaftlichen Analphabetismus und die Entscheidungen über unsere wirtschaftliche Zukunft einer offenbar alles andere als gewissenhaften Klasse von Finanzmanagern zu überlassen. Hier

verlangt ein aktiveres Verständnis von Demokratie einen erheblich weiteren Bildungsbegriff.

4 Von der Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit

Die Herausforderung, über Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit – also im Zeitalter von hoch entwickelter und sich weiter entwickelnder Kommunikations- und Informationstechnologie – neu nachzudenken, leitet sich her aus zwei Beobachtungen:

Die erste Beobachtung: Die Tatsache, dass allüberall von e-learning geredet wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass wir (in den USA im Übrigen ebenso wie in Deutschland) nicht einmal wirklich begonnen haben, den Herausforderungen und Möglichkeiten der modernen Kommunikations- und Informationstechnologie für die Schul- und Hochschulbildung gerecht zu werden. Das bisher Erreichte ist weitgehend an der Oberfläche geblieben – Vorlesungen ins Internet zu stellen, Informationsplattformen für Studierende zu schaffen, Sprechstunden per Facebook abzuhalten – alles gut und schön, aber weit davon entfernt, die interaktiven Möglichkeiten des Internet und der verfügbaren sozialen Netzwerke wirklich didaktisch auszuschöpfen, die Chancen, die sich mit der vollen Öffnung von Lehrinhalten und Lehrformen (Stichwort *Open Educational Resources [OER]* und *Open Courseware [OCW]*) in ungeahnten Ausmaßen bieten, wirklich zu nutzen, die didaktischen Auswirkungen von semantischen (statt syntaktischen) Suchmaschinen¹¹ richtig und konstruktiv einzuschätzen oder eine neue, umfassende „Didaktik der Autodidaktik“ einschließlich aller notwendigen Rückmeldungsschleifen zu entwickeln. Wo lernen unsere Lehrer denn, die unterschiedliche kognitive und emotionale Qualität von persönlichen und digitalen Begegnungen, die didaktisch relevanten Unterschiede zwischen einem Google-Suchprozess, einer Multiple-Choice-Prüfung und einem Bewerbungsgespräch, oder die soziale Dynamik einer Facebook- oder MySpace-Kohorte richtig einzuschätzen?

Dabei steht außer Frage, dass wir uns in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren – ob wir es wollen oder nicht – einer radikalen, von technologischen Möglichkeiten weitgehend bestimmten Umwandlung unserer Hochschulsysteme gegenübersehen. Das hat zum Teil demographische Gründe, wenn sowohl die Nachfrage wie der Bedarf an Hochschulbildung von den herkömmlichen Strukturen nicht mehr angemessen bedient werden kann, aber auch finanzielle Gründe, wenn angesichts der Belastung der öffentlichen Hand das „Geschäftsmodell“ der herkömmlichen Hochschulen nicht mehr funktionieren wird. Diese Chance werden – wie schon die *University of Phoenix* – private Anbieter und Anbieter in anderen Ländern mit Sicherheit ergreifen. Die Frage ist, ob eine verantwortungsbewusste Wissenschaft und Hochschullehrerschaft sich so rechtzeitig in diesen Prozess einbringen wird, dass sie ihn verantwortlich und im besten Interesse der Lernenden gestalten kann.

Die schon erwähnten, von der Obama-Regierung in Gang gesetzten Fördermaßnahmen machen hier einen Anfang, aber

auch nur einen Anfang. Hier ist ein konzertierter und langfristig geplanter Prozess erforderlich, an dem sich die Politik ebenso zu beteiligen hat wie die Wissenschaft in all ihren einschlägigen Disziplinen – von der Neurowissenschaft bis zur Sozialpsychologie und von der Organisationslehre bis zu den Fachdidaktiken.

Meine zweite Beobachtung steht mit dem gerade Gesagten in engem Zusammenhang, bringt mich aber zu noch etwas anderen Schlussfolgerungen. Sie geht davon aus dass Information in praktisch unbegrenztem Umfang heute, und erst recht morgen, omni-präsent und perma-präsent ist – überall und jederzeit verfügbar. Es gibt keine noch so esoterische Neugier mehr, die sich nicht mit einigen gut gezielten Maus-Klicks befriedigen ließe. Durch das Internet ist uns der Inhalt von Enzyklopädien, Zeitschriften, Erbauungsheften, Gesetzeswerken und Kochbüchern unmittelbar verfügbar. Das, was über die Jahrtausende menschlichen Fragens und Suchens oft unsägliche Mühe bereitet hat – das Finden von Informationen – ist eine alltägliche Routine und eine technische Selbstverständlichkeit geworden; wir werden schon ärgerlich, wenn die Suche nach der Biographie eines obskuren Nebenpapstes oder nach der Fundstelle eines Zitats von Thomas von Aquin oder den technischen Einzelheiten eines Wankel-Motors länger als eine Minute dauert oder vorübergehend nicht verfügbar ist.

Was wir in dieser Euphorie der grenzenlosen Information jedoch oft unterschätzen ist die Frage, wie wir denn mit diesem überquellenden Füllhorn umgehen, wie wir in dieser Welt des digitalen Überflusses (in der das digitale Universum sich alle fünf Jahre um den Faktor zehn erweitert!) Ordnung, Wertung, Auswahl und Orientierung erreichen. Die Notwendigkeit, diese Fähigkeit zu erreichen und zu vermitteln, konstituiert einen neuen und zentral wichtigen Begriff von Bildung: Bildung nämlich als die Fähigkeit, aus Information Wissen und aus Wissen Verständnis zu gewinnen.

In diesem neuen Begriff von Bildung spielt eine nachhaltige Veränderung im Umgang mit Wissen eine entscheidende Rolle. Im Vordergrund einer solchen, von der Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien bedingten Veränderung muss dabei eine systematische und kritische Beschäftigung stehen mit dem, was Wissen ist. Das aber bedeutet konkret die Vermittlung analytischer, kritischer und normativer Fähigkeiten zur Bewertung umfangreicher, aber weitgehend ungeordneter und unbewerteter Informationen.

Ich habe aus diesen Beobachtungen an anderer Stelle¹² eine Reihe von Schlussfolgerungen abgeleitet; ich will mich hier auf eine beschränken.

Im Rahmen unserer Bildungssysteme konsumieren, verarbeiten und vermitteln wir Unmengen von Wissen, je nach Beruf und Lebensart von unterschiedlicher Art. Aber unsere wissenschaftlichen Einrichtungen – von wichtigen Ausnahmen abgesehen, die sich auch an dieser Universität finden – lassen auf geradezu erstaunliche Weise nahezu jegliche systematische Bemühung vermissen, uns Klarheit darüber zu verschaffen, was „Wissen“ denn eigentlich ist, wie es zu Stande kommt, welchen Einflüssen sein Zustandekommen

und seine Vermittlung unterliegen und wie man es sinnvoll beurteilt. Man stelle sich vor: Ein zentraler und ständig immer noch wichtiger werdender Bestandteil unserer Zivilisation – Wissen – ist oft allenfalls am Rande Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung. Ebenso problematisch ist, dass Wissen so gut wie überhaupt nicht Gegenstand irgendeines systematischen Curriculums entweder in Schulen oder in Hochschulen oder auch in der Lehrerbildung ist. Andere Kernbereiche unserer Zivilisation – Gesundheit, Umwelt, Medien, Kunst – sind als Gegenstand kritischer Fähigkeiten sehr viel besser, wenn auch oft immer noch nicht ausreichend, bedient.

Es wäre eine ungemein reizvolle Aufgabe, ein Curriculum für eine solche „Wissenskunde“ zu entwickeln (und dabei auch vielleicht ein weniger hölzernes Etikett zu finden), aber das lässt sich hier nur andeuten. Unverzichtbar in einem solchen Curriculum (das sowohl an der Schule als auch in einem Propädeutikum für ein Hochschul- und Lehrerbildungsstudium seinen Platz finden könnte) wären Fragen nach der Entstehung von Wissen in historischen und epistemologischen Dimensionen, nach dem Unterschied zwischen Information, Wissen und Verstehen, nach den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen der Entstehung, Vermittlung und Nutzung von Wissen, nach den institutionellen Rahmenbedingungen der Herstellung und Verbreitung von Wissen, nach der Sicherung und kritischen Überprüfung von Wissen und nach den Strukturen des Zugangs zu Wissen – um nur einige der wichtigeren Themen zu nennen. Ein solches Curriculum wird sicher auch der Tatsache Rechnung tragen müssen, dass es sich bei der Herstellung und Nutzung von Wissen um einen eminent politischen, d. h. von Machtstrukturen umstellten Prozess handelt.¹³

5 Von der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Hochschullehre

Ich habe gerade die überaus instruktive, wenn auch sehr arbeitsintensive Erfahrung hinter mir, als Mitglied der Jury für die Universitäten den vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz veranstalteten Hochschulwettbewerb „Exzellenz in der Lehre“ entscheiden zu helfen. Die TU München ist, wie schon erwähnt, als einer der sechs Sieger aus diesem Wettbewerb hervorgegangen (wohlgemerkt ohne dass ich je in Versuchung geraten wäre, ihr irgendwelche Vorteile zu verschaffen – die hat sie sich alle selbst verschafft). Diese Erfahrung und die Beurteilung der Anträge von 57 Universitäten hat mich auf der einen Seite davon überzeugt, dass gerade auch forschungsstarke Universitäten in Deutschland sich ganz entschieden auf den Weg gemacht haben, auf Studium und Lehre einen angemessenen Grad von Aufmerksamkeit und Energie zu verwenden. Diese nähere Beschäftigung mit der Situation der Lehre hat mich aber auch bestärkt in der Feststellung eines gravierenden Defizits an deutschen Hochschulen, das darin besteht, dass die Hochschullehre, so wichtig sie den Hochschulen sein mag, bisher noch nicht zu einem zentralen Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung geworden ist. Auch hier gibt es sicher rühmliche Ausnahmen, aber insgesamt dürfte die Diagnose zutreffen, dass

das Lehren und Lernen an Hochschulen (zum Unterschied vom Lehren und Lernen an Schulen) durchweg zu den am wenigsten erforschten Bereichen des deutschen Bildungswesens und zu den Stiefkindern einer in Deutschland ohnehin unterentwickelten Hochschulforschung gehört.

Ich spreche dieses Thema hier und heute an, weil ich von dem neuen Aufbruch, den die Gründung der TUM School of Education markiert, auch in dieser Hinsicht einen wegweisenden Fortschritt erwarte. Denn es ist ja überhaupt nicht einzusehen, warum die wissenschaftlichen Kapazitäten einer erstklassigen, gleichzeitig der Lehrerbildung und der Bildungsforschung verschriebenen School of Education nicht auch der Hochschule selbst und ihrem Bildungsauftrag zugute kommen sollten. Warum denn sollte eine professionell aufgestellte und kompetente Lehrerbildung zwar an Grundschulen, Realschulen, Berufsschulen oder Gymnasien segenreiche Wirkungen entfalten können, während ihr ähnliche Wirkungen in der Hochschule selbst nicht zugetraut werden?

Mit anderen Worten: Man könnte sich durchaus vorstellen, dass die Erfahrungen und Kapazitäten einer wissenschaftlich aktiven School of Education nicht nur der überaus wünschenswerten Professionalisierung der Hochschuldidaktik, sondern auch (und durchaus im Zusammenhang damit) der Entwicklung einer erstklassigen Hochschul-Lehr-/Lernforschung zugute kämen. In beiden Bereichen – der Professionalisierung der Hochschuldidaktik und der Lehr-/Lernforschung an Hochschulen – gibt es Aufgaben genug. Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, wie dringend wir ein besseres Verständnis von Studien- und Studiengangentscheidungen und -umentscheidungen, von den Wirkungen unterschiedlicher Unterrichtsstrategien und -formate, von den Determinanten von Studienabbrüchen brauchen, wie wenig wir aber auch wissen von der Sozialisation von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern, von den organisationstheoretischen Merkmalen unterschiedlicher Modelle der Governance von Hochschulen oder davon, wie Hochschullehrer Unterschiede unter ihren Studierenden wahrnehmen, verstehen und behandeln (Stichwort „diversity“ – eines der für die Zukunft des deutschen Hochschulwesens ganz zentralen Themen). Dazu gehört zweifellos auch die hochschulcurriculare Forschung, die sich etwa auf wissenschaftlich solide Weise mit dem ständig beschworenen, aber nie richtig umgesetzten Anspruch auf eine curriculare Verankerung von Schlüsselqualifikationen beschäftigen sollte.

Wettbewerbe zur Exzellenz in der Hochschullehre sind eine gute Sache (vor allem, wenn man sie gewinnt), aber sie können nicht ersetzen, dass wir uns sehr viel ernsthafter mit der Hochschullehre als einem ungemein komplexen, der wissenschaftlichen Analyse bedürftigen Thema der Bildungs- und Organisationsforschung beschäftigen. Solange das nicht erreicht ist, kann die Qualität der Hochschullehre als eine längst noch nicht erledigte, ja eigentlich nicht einmal richtig begonnene Aufgabe der Hochschulreform in Deutschland gelten. Sich dieser Aufgabe anzunehmen wäre für die Lehrerbildung wie für die Bildungsforschung eine ebenso einschlägige wie verdienstvolle Tat.

6 Schluss

Ich komme am Ende noch einmal zu meinen zwei Kronzeugen zurück, mit denen ich begonnen habe. Drew Gilpin Faust, die zur Universitätspräsidentin gewordene Historikerin, findet für die Spannung zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Universität – zwischen der kurzlebigen Befriedigung aktueller gesellschaftlicher Bedürfnisse und dem „long view“, der langfristigen, nicht von Interesse geleiteten Verfolgung der Wahrheit um ihrer selbst willen – eine sinnvolle Klammer, wenn sie fragt (auch im Hinblick auf die gegenwärtige Krise), ob denn die Universitäten unserer Tage wirklich schon in ausreichendem Maße die „grundlegenden und unbequemen Fragen stellen, die für jede Gesellschaft so entscheidend wichtig sind“.¹⁴

Es ist eben dieses Hinterfragen der Welt, das den Homo sapiens auszeichnet und das er dem Homo oeconomicus und dem Homo digitalis voraus hat. Der Homo oeconomicus ist unschlagbar, wenn es um die Maximierung von Vorteilen und um das sorgfältige Abwägen von Kosten und Nutzen geht; er hat deshalb durchaus seinen Platz unter den Paten der modernen Akademie – es wäre sicher nicht verkehrt, auf dem Platz vor der Berliner Humboldt Universität, neben die Gebrüder Humboldt (oder vor der Freiburger Universität neben Homer und Aristoteles) auch Adam Smith aufzustellen. Und ähnlich unverzichtbar für die moderne Wissenschaft ist der Homo digitalis und dessen Fähigkeit, riesige Mengen komplexer Information zu erfassen und zu verarbeiten; auch da wäre ein Denkmal durchaus angebracht, zu Ehren etwa von Claude Shannon, mit dessen „mathematischer Theorie der Kommunikation“ 1948¹⁵ das digitale Zeitalter begann.

Das Leitbild des Homo oeconomicus und des Homo digitalis sind wichtige Elemente dessen, was wir heute unter „Bildung“ zu verstehen haben und was Universitäten ihren Studierenden und Lehrer ihren Schülern zu vermitteln haben, wenn sie sie angemessen auf das Verständnis und die Bewältigung dieser Welt vorbereiten wollen. Aber die eigentliche zivilisatorische Leistung von Wissen bliebe unvollständig und unerreicht, wenn diese Fähigkeiten nicht begleitet und umgeben wären von dem, was dem Homo sapiens vorbehalten bleibt: der Fähigkeit, der Welt und der Gesellschaft kritisch zu begegnen, ihre Widersprüche zu erkennen und aufzudecken und dem nachzuspüren, was jenseits von Kosten-Nutzen-Rechnungen und kybernetischen Modellen „die Welt im innersten zusammenhält“ – oder eben auch *nicht* zusammenhält.

Übrigens gilt dieses grundsätzliche Hinterfragen für die Universität selbst auch – und ich bemühe hier noch einen zusätzlichen Verbündeten, meinen Kollegen und den ehemaligen Präsidenten der Stanford University, Gerhard Casper (denn man kann ja nicht Harvard zitieren, ohne gleichzeitig Stanford zu zitieren): „Universitäten können zu etabliert werden, zu selbstgefällig, zu sehr in ihre eigenen Gewohnheiten verliebt. Deshalb sind Präsidenten, Provoste, Dekane dafür verantwortlich, ständig den an einer Universität üblichen Gang der Dinge in Frage zu stellen. Die Vorstellung, dass die Leitung einer Universität nur das umsetzen sollte, was die Hochschullehrer von Zeit zu Zeit zu beschließen geruhen,

kann kaum als Rezept für den Umgang mit der unabweisbaren Notwendigkeit von Veränderung gelten.“¹⁶ Nur dieses ständige Hinterfragen – so fährt Casper fort – schafft der Universität die Möglichkeit, das zu tun, was allein eine wirkliche Universität ausmacht: „sich täglich neu zu erfinden“ (*to reinvent the university every day*). Die TU München Universität ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich eine Universität täglich neu erfindet – ohne sich selbst untreu zu werden.

Aber ich wollte ja auch noch einmal zu Benjamin Franklin zurückkehren, und da finde ich, unter den zahlreichen und köstlichen Aphorismen in *Poor Richard's Almanack*, die gerade für Festredner durchaus angebrachte Ermahnung „You may talk too much on the best of subjects“¹⁷ – auch zum besten aller Themen kann man zu viel sagen – und daran will ich mich nun auch endlich halten – und Ihnen sowohl für Ihre Aufmerksamkeit wie für Ihre Geduld danken.

Anmerkungen

- 1 Hans Weiler, Stanford University, E-Mail: weiler@stanford.edu; Website: <http://www.stanford.edu/people/weiler>.
- 2 Paul M. Zall (ed.), Ben Franklin Laughing: Anecdotes from Original Sources by and about Benjamin Franklin. Berkeley: University of California Press, 1980, pp. 28-29; 45-46.
- 3 „But you who are wise must know, that different nations have different conceptions of things; and you will therefore not take it amiss, if our ideas of this kind of education happen not to be the same with yours.“
- 4 „When they came back to us, they were bad runners, ignorant of every means of living in the woods, unable to bear either cold or hunger; knew neither how to build a cabin, take a deer, or kill an enemy; spoke our language imperfectly; were therefore neither fit for hunters, warriors, or counselors.“
- 5 Drew Gilpin Faust, The University's Crisis of Purpose. New York Times, September 6, 2009.
- 6 Marc Parry, Obama's Great Course Giveaway. The Chronicle of Higher Education, August 3, 2009; cf. A Virtual Revolution is Brewing for Colleges, The Washington Post, September 13.
- 7 Walter Benjamin, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 1939/1955.
- 8 Hans N. Weiler, Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Andreas Schlüter und Peter Strohschneider (Hrsg.), Bildung? – Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Berlin: Berlin-Verlag, 2009, S. 93-100.
- 9 Siehe hierzu den „Special Report on Ageing“, The Economist, June 27th, 2009.
- 10 Das so genannte „Capital-Elite-Panel“: <http://www.capital.de/politik/100024984.html>.
- 11 Siehe dazu den Vortrag von Prof. Dr. Hans Burkhardt vom Institut für Informatik der Universität Freiburg, über den in Nr. 5/09 des Freiburger Uni-Magazins (pp. 30-31) berichtet wird.
- 12 Siehe Anm. 7.
- 13 Hans N. Weiler, Ambivalence and the Politics of Knowledge: The Struggle for Change in German Higher Education. Higher Education Vol. 49 (2005), No. 1-2, 177-195; ders., Challenging the Orthodoxies of Knowledge: Epistemological, Structural and Political Implications for Higher Education. Guy Neave (ed.), Knowledge, Power and Dissent: Critical Perspectives on Higher Education and Research in Knowledge Society. Paris: UNESCO Publishing, 2006, 61-87.
- 14 „universities might well ask if they have in fact done enough to raise the deep and unsettling questions necessary to any society“.
- 15 Claude E. Shannon, A Mathematical Theory of Communication. Bell System Technical Journal, Vol. 27 (1948), pp. 379-423, 623-656.
- 16 Gerhard Casper, Cares of the University: Five-Year Report to the Board of Trustees and the Academic Council of Stanford University (1997). Office of the President, Stanford University, Stanford, CA 94305-2060.
- 17 Benjamin Franklin, Wit and Wisdom from Poor Richard's Almanack. Mineola, NY: Dover, 1999, p. 44.

Bettina Zurstrassen

Das Unterrichtsfach Politik in der Lernfelddidaktik

Entwicklung eines politisch reflektierten Professionsverständnisses als Aufgabe der Berufsschule

Die Lernfelddidaktik, die ein ganzheitliches Bildungsverständnis verfolgt, macht es notwendig, das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung didaktisch zu bestimmen. Durch die Integration von beruflicher und politischer Bildung in handlungsorientierten Lernsituationen wird gesellschaftlich-politisch reflektiertes Berufshandeln eingeübt. Eine Kompetenz, die aufgrund der „Entgrenzung von Politik“ ein wichtiger Bestandteil der beruflichen Qualifikation ist. Zugleich eröffnet die (berufs)biografische Passung der politischen Bildung an Berufsschulen den Zugang zu Lernenden, die mit akademischen Themen und Zugangsweisen nicht erreicht werden. Durch die Integration politischer und beruflicher Bildung in Lernsituationen können die Schüler sowohl berufliche als auch politisch-soziale Handlungskompetenz erwerben.

Bisher besteht an Berufsschulen zwischen politischer und beruflicher Bildung eine, seit langem zu beobachtende, strikte Trennung (Zedler 2007, S. 35). Durch die Lernfelddidaktik, die 1995 von der Kultusministerkonferenz als Unterrichtsprinzip an Berufsschulen eingeführt wurde, besteht die Notwendigkeit, das Verhältnis von politischer Bildung und beruflicher Bildung in Lernfeldern und -situationen didaktisch zu bestimmen, denn mit der Lernfelddidaktik wird angestrebt, die Trennung zu überwinden.

In der berufspädagogischen Diskussion über die Integration allgemeiner Bildungsinhalte in die berufsspezifischen Lernfelder und -situationen überwiegen die kritischen Stimmen. Helmut Richter gibt zu bedenken, dass die allgemeinbildenden Fächer durch die Lernfeldorientierung „ihre eigene Systematik und Eigenständigkeit in Bezug auf die Auswahl der Inhalte“ einbüßen, sie eine Dienstleitungsfunktion gegenüber den beruflichen Inhalten erhalten würden. Seiner Meinung nach büße die Berufsschule durch die Lernfelddidaktik ihren Bildungsauftrag, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum „mündigen Bürger“ ein (Richter 2001, S. 158). Vielfach wird eine weitere Marginalisierung allgemeinbildender Inhalte an Berufsschulen befürchtet. Diese Einwände sind durchaus berechtigt, denn vielfach weisen die Rahmenlehrpläne eine starke berufspraktische Orientierung auf. Ausgehend von seiner Analyse der Lernfelder in den Bauberufen und einem Vergleich der Rahmenlehrpläne mit den Ausbildungsberufsbildern konstatiert Hahne, dass die Lernfelder „eine vollständige Ausrichtung an beruflichen komplexen Aufgaben beinhalten, ohne, dass dort die mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule verbundenen bildenden (...) sowie gesellschaftlichen Dimensionen deutlich werden“ (Hahne 2000, S. 264; hierzu auch: Rexing 2008, S. 149). Diese Konzeption der Lernfelder entspricht jedoch nicht der Intention der Lernfelddidaktik, die, wie im Folgenden noch dargestellt wird, ein ganzheitliches Bildungsverständnis verfolgt. In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, dass die Integration der politischen Bildung in berufsspezifische Lernfelder zum einen die Lernenden bei der Entwicklung eines sozial und politisch reflektierten Professionsverständnisses unterstützt. Zum anderen kann durch eine berufsbiografische Passung des politischen Unterrichts der Zugang zu politischen Bildungsinhalten auch den Schülern eröffnet werden, die mit akademischen Zugangsweisen (z. B. Institutionenkunde) nicht erreicht werden können.

1 Der ganzheitliche Anspruch der Lernfelddidaktik und das Fach Politik

Bei einem an der Lernfelddidaktik orientierten Unterricht werden für das Berufsfeld bedeutsame, problemorientierte Lernsituationen aus der Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer handlungsorientiert bearbeitet. Der curriculare und didaktisch-methodische Orientierungsrahmen in der Lernfelddidaktik sind „Handlungsfelder“, „Lernfelder“ und „Lernsituationen“. Für den Begriff „Handlungsfelder“ hat sich mittlerweile folgende Definition durchgesetzt: „Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Probleme miteinander verknüpfen ...“ (Bader/Müller 2004, S. 28). Auf der Grundlage der Handlungsfelder werden Lernfelder abgeleitet, worunter „durch Ziel, Inhalt und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind ...“ (KMK 2007, S. 17) verstanden werden. Die didaktisch-methodische Aufbereitung der Lernfelder in Lernsituationen, die den fachtheoretischen Inhalt in einen Anwendungszusammenhang bringen, erfolgt durch die Lehrkräfte an den Schulen. Die didaktischen Leitziele, die bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zum Tragen kommen, sind:

- der Bildungsauftrag der Berufsschule, worunter die berufliche Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der vorher erworbenen Allgemeinbildung verstanden wird (KMK: 2007, S. 9).
- das Leitziel der Handlungskompetenz, worunter „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ verstanden wird (Ebd., S. 10). Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz (Ebd., S. 10). Bestandteil dieser drei Kompetenzdimensionen sind die Methoden-, die Kommunikations- und die Lernkompetenz (Ebd., S. 11).¹

Ausgehend von diesen didaktischen Leitzielen wird deutlich, dass mit dem Lernfeldkonzept kein reduziert utilitaristisch-technizistisches Konzept von Berufsschulunterricht verfolgt wird, sondern eine ganzheitliche Bildungsidee zu Grunde liegt. Das Fach Politik weist sowohl inhaltlich als auch didaktisch und

methodisch eine hohe Anschlussfähigkeit zu anderen Fächern auf. Aus den Richtlinien und Lehrplänen wird deutlich, dass dem Fach Politik eine integrative Konzeption sozialwissenschaftlicher Bildung zugrunde liegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit geführt werden. Sie sollen befähigt werden, politisch, ökonomisch und gesellschaftlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen, indem sie politisch-ökonomische Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz erwerben. Die Intention und didaktisch-methodische Konzeption der handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Bildung harmonisiert konzeptionell gut mit dem Lernfeldansatz.

Mit der Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern erfolgt eine Ablösung von der traditionellen Fächerstruktur. Da die Lernsituationen berufsspezifisch konzipiert werden, büßt die politische Bildung partiell ihre Eigenständigkeit bei der Auswahl von Inhalten ein. Der kategoriale Zugriff auf Unterrichtsinhalte im Sinne einer Wiedergabe fachwissenschaftlicher Inhaltsstrukturen (oft kritisiert als Abbilddidaktik) ist nicht mehr möglich. Das Kriterium für die Auswahl der Unterrichtsinhalte lautet: „Welche politische Sach- und Methodenkompetenz ist notwendig, um das politische und sozial konflikthaltige Problem in der beruflichen Lernsituation bearbeiten zu können?“ Kritisch gewertet erhält politische Bildung in berufsorientierten Lernfeldern eine Dienstleistungsfunktion. Andererseits ist politische Bildung auch kein Selbstzweck und eine Berufsfeldorientierung ist aus lern-, entwicklungs- und handlungspsychologischen Gründen – auf diesen Aspekt wird im Folgenden vertiefend eingegangen – sinnvoll.

2 Berufliches Handeln ist politisches Handeln

Der Lernfeldansatz konterkariert Bestrebungen in der Politikdidaktik, die durch eine fachliche Systematisierung des Politikunterrichts das Profil des Faches „Politik“ stärken wollen. Angesichts der „Entgrenzung von Politik“ stellt sich die Frage, ob diese dichotome Trennung von beruflicher und politischer Bildung noch zeitgemäß ist (vgl. Sander: 1996, S. 30).

Für eine Integration sprechen folgende Argumente:

- Eine Vielzahl der Probleme unserer Zeit wird durch Berufsarbeit hergestellt, z. B. Umweltzerstörung, Atomkraft (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 236).
- Berufliches Handeln kann dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse zu produzieren und zu reproduzieren, z. B. durch schichtabhängige Gerichtsurteile, durch die unterschiedliche medizinische Behandlung von Privat- und Kassenpatienten oder durch die Konstruktion eines berufsspezifischen Habitus, der zu Stabilisierung sozio-ökonomischer Verhältnisse beiträgt (Ebd., S. 239).
- Politische Entscheidungen können Auswirkungen im Beruf haben (z. B. Umweltschutzgesetze, Arbeitnehmerschutzgesetze).
- Politische Bildung kann Bestandteil der beruflichen Qualifikation sein (z. B. Kenntnisse über das Wettbewerbsgesetz, berufsspezifische Umweltschutzgesetze oder Kenntnisse über soziale Transferleistungen in Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens).
- Berufliches Handeln als Unternehmer und als Arbeitnehmer ist diskursiv und legitimationsbedürftig. Sander zeigt dies, bezugnehmend auf Beck, am Beispiel der ökologischen Krise auf, die bewirkt, dass die Produktion von Gütern eine po-

litische Implikation erhält (vgl. Sander: 1996, S. 16–17).

Das Zusammenführen beruflicher Inhalte mit politischer Bildung in problemorientierten Lernsituationen kann der Erzeugung eines utilitaristisch verengten Praxisverständnisses an Berufsschulen entgegen wirken, weil durch politische Bildung ein gesellschaftliches Reflexionsmoment im beruflichen Handeln eingeübt wird. Politische und gesellschaftliche Konfliktsituationen, die im beruflichen Feld verursacht oder dort wirksam werden, können auch im Medium des Berufes erschlossen werden. Durch politisch reflektiertes Handeln im Berufsfeld erschließt sich ein neues Feld für alltägliches politisches Handeln (Ebd., S. 18). Das ist das Gegenteil von beruflicher Bildung als „Anpassungsqualifizierung“ (Berben 2006, S. 119). Mit Lernsituationen, die eine politische und gesellschaftliche Problemorientierung aufweisen, kommt die Berufsschule ihrem Bildungsauftrag nach, der neben der beruflichen Qualifizierung auch einen allgemein- und persönlichkeitsbildenden Anspruch beinhaltet. Sie korrigieren das Prinzip der Arbeitsprozessorientierung, das sehr einseitig auf den praktischen Nachvollzug von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten ausgerichtet ist.

2.1 Mehr Interesse an politischer Bildung durch biografische Passung

Eine Aufgabe sozialwissenschaftlicher Bildung besteht darin, Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen und zur Wahrnehmung von Lebenschancen zu befähigen. Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen befinden sich in einer Phase des Statusübergangs von der Schülerrolle in die des Auszubildenden, die mit einem Bündel neuer Handlungsnormen und Rollenerwartungen verbunden ist. Sie befinden sich in einem Prozess der arbeitsweltorientierten Identitätsbildung. Durch eine berufsspezifische Ausrichtung kann der Politikunterricht die berufliche Sozialisation fördern, indem er reflexives Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen vermittelt. Diese „biografische Passung“ (Karsten/Maier/Böhnisch 2006, S. 103) fördert, so das Ergebnis einer empirischen Studie zur Lage der außerschulischen Erwachsenenbildung, das Interesse an politischen Bildungsangeboten (Ebd., S. 109). Die „biografische Passung“ des Politikunterrichts in der Berufsschule eröffnet die Chance, Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bzw. ihrer intellektuellen Voraussetzungen schwer Zugang zu akademisch ausgerichteten, politisch-ökonomischen Bildungsinhalten finden. Viele Studien zur politischen Sozialisation von Jugendlichen belegen, dass das politische Interesse von besser gebildeten und politisch interessierten Eltern auf ihre Kinder sozial vererbt wird. Als politisch interessiert bezeichnen sich laut der Shell Jugendstudie 35 Prozent der befragten Jugendlichen. Zu dieser Kohorte gehören vor allem besser gebildete Jugendliche, die aus einem politisch interessierten Elternhaus kommen. Während 39 Prozent der Gymnasiasten sich als politisch interessiert einstufen, liegt der Anteil bei Haupt- und Realschülern, die überwiegend auf die Berufsschule wechseln, bei jeweils 14 Prozent (Schneekloth 2006, S. 106). Dem Politikunterricht an Berufsschulen kommt damit eine gesellschaftlich kompensatorische Funktion zu. Über berufsspezifische Lernsituationen kann der Zugang zur Politik eröffnet werden, weil sie für die Schüler eine hohe reale Handlungsrelevanz aufweisen. Während im allgemeinbildenden Schulsystem der Politikunterricht oft für politisches Handeln qualifiziert, das in der Zukunft liegt, wird in Lernsituationen politische Handlungs- und Reflexionskompetenz erworben, die der Lebenssituation der Schüler entspricht.

2.2 „Situierendes Lernen“ zur Förderung beruflicher und politischer Handlungskompetenz

Der bildungspolitisch verordnete Paradigmenwechsel zu einer handlungsorientierten Lernfeldstrukturierung des berufsbildenden Unterrichts wird in der von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Handreichung mit dem Verweis auf pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse begründet. Eine inhaltlich Konkretisierung erfolgt aber nicht (KMK 2007, S. 17). Das ist insofern erstaunlich, weil dieses Argument eine zentrale Rolle im Legitimationsdiskurs für die didaktisch-methodischen Reform an Berufsschulen hat. Das Aufzeigen aktueller, zentraler Forschungsergebnisse hätte zu einer Akzeptanzsteigerung des Lernfeldkonzepts bei Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen während der Implementationsphase beitragen können. Aus zahlreichen Studien aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung ist bekannt, dass Lernende das theoretisch erworbene Wissen oft nicht in konkretes Handeln umsetzen können (Wahl 2006, S. 12; Schwarz-Govaers 2005; Huber 2005). Neues Wissen wird im theoretischen Berufsschulunterricht gelernt und ist auch abrufbar, aber es wird nicht im Handeln wirksam, weil es zu wenig vernetzt ist (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 876). Dieses nicht verarbeitete, isoliert abgespeicherte, nicht mit dem Vorwissen verknüpfte und in einem für das Individuum bedeutsamen Kontext eingebettete Wissen, wird als „träges Wissen“ definiert (vgl. Schwarz-Govaers 2005, S. 88). Das in der Aus- und Weiterbildung erworbene Expertenwissen wird daher durch „subjektive Theorien“ überlagert. Der Handlungsdruck in der Berufspraxis reduziert die Handlungsalternativen auf erlebte Verhaltensmuster („Notfallreaktionen“) oder auf die Reflexionsstufe subjektiver Theorien. Es gelingt in der Berufsausbildung oft nicht, neue Handlungsalternativen zu erwerben, weil die „subjektiven Theorien“ nicht ausreichend durch den Erwerb „objektiver“, d. h. fachlich fundierter Theorien verändert und ergänzt werden. Als Lösungsstrategie wird in der Psychologie das „situierendes Lernen“ propagiert. Lernsituationen sollen möglichst den Anwendungssituationen entsprechen, da Wissen an den situierten Kontext der Lernsituation gebunden ist. Der Abruf des Wissens und der Wissenstransfer auf andere, ähnlich gelagerte Gebiete, werden so ermöglicht (Renkel 1996, S. 88). Das Konzept des „situierendes Lernens“ verdeutlicht, weshalb eine Integration politischer Inhalte in Lernsituationen notwendig ist. Politisches Handeln im beruflichen Feld muss in berufsspezifischen Lernsituationen eingeübt werden, um die Lernenden zu befähigen, im Beruf gesellschaftlich-politisch reflektiert zu handeln.

3 Lernfelddidaktik braucht qualifizierte Politiklehrerinnen und -lehrer

Für die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldansatzes ist die Qualifikation der Lehrkräfte von zentraler Bedeutung. Die Lernfelddidaktik setzt eine hohe fachliche, didaktische, methodische und aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen auch eine äußerst hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte voraus. Das Schulbuch wird in vielen Fällen als Strukturierungshilfe bei der Planung von Unterrichtsreihen entfallen. Die Lehrkräfte werden vor die Aufgabe gestellt, eigene Lernmaterialien zu entwickeln, weil die Publikation sozialwissenschaftlicher Unterrichtsmaterialien für die Lernfelddidaktik wegen der geringen Absatzmengen für die Schulbuchverlage oft wirtschaftlich unrentabel ist. Die Unterrichtenden müssen sich in das Berufsfeld einarbeiten, um politische Themen für berufsspezifische Lerninhalte didaktisch, theoriegeleitet herausarbeiten zu können.

Von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften kann diese fachlich, didaktisch und methodisch anspruchsvolle Aufgabe nicht geleistet werden. Notwendig ist deshalb eine Professionalisierung der politischen Bildung an Berufskollegs, die zu einem erheblichen Anteil fachfremd erteilt wird.

Abschließend bleibt festzuhalten: Durch die Lernfelddidaktik wird politische Bildung an Berufsschulen auf das berufliche Feld ausgedehnt. Lernpsychologisch und bildungstheoretisch sprechen viele Argumente für die Integration von politischer und beruflicher Bildung. Mit dem Lernfeldansatz eröffnet sich für die politische Bildung die Chance, Zugang zu Lerngruppen zu erhalten, die wir mit akademischen Themen und Zugangsweisen nicht erreichen. Mit der Andockung an die berufliche Bildung werden manche Schüler politischer Bildung erst „Sinn verleihen“ können, weil sie einen konkreten Lebensweltbezug herstellen können. Politische Bildung als integraler Bestandteil in der Lernfelddidaktik befähigt die Lernenden zur Reflexion ihres beruflichen Handelns und wird damit, dem Bildungsauftrag der Berufsschule entsprechend, ein Bestandteil ihrer beruflichen Orientierung und Qualifikation.

Anmerkung

1 Die Definition des Begriffes „Handlungskompetenz“ in der KMK-Handreichung ist in der Berufspädagogik massiv kritisiert worden. Straka und Macke kritisieren, dass das Konzept der Handlungskompetenz in der KMK-Handreichung zu wenig ausgereift sei. Eine Bezugnahme auf die elaborierten Taxonomien zum Begriff „Handlungskonzept“ erfolge nicht. Aus der Definition der Kultusministerkonferenz gehe zum Beispiel nicht hervor, ob mit dem Begriff „Bereitschaft“ ein Personenmerkmal und damit lineare Bedingungen oder ein aktueller Zustand gemeint sei (2008, S. 592).

Literatur

- Bader, Reinhard 2004: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule. In: Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hrsg.) 2004: Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld. S. 11–37.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen 1980: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek.
- Berben, Thomas 2008: Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktische Konzepte für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. Bielefeld.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz 1995: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(1995)6, S. 867–885.
- Hahne, Klaus 2000: Die Lernfelddiskussion und der Bezug zum handlungsorientierten Lernen. In: Die berufsbildende Schule, 52(2000)9, S. 259–267.
- Huber, Anne 2005: Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen.
- Karsten, Fritz/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar 2006: Politische Erwachsenenbildung. Trendberichte zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildung in Deutschland. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz 2007: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Renkel, Alexander 1996: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47(1996), S. 78–92.
- Rexing, Volker 2008: Politische Bildung an Berufskollegs – interdisziplinär und berufsbezogen. Dissertation an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. In: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=990440044&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=990440044.pdf.
- Richter, Helmut 2001: Berufsschule und Arbeitsprozess: Stand der Diskussion. In: Lernen und Lehren, 16(2001) Heft 64, S. 155–161.
- Sander, Wolfgang 1996: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Politische Bildung: Kleine Reihe, 16. Schwalbach/Taunus.
- Schneekloth, Ulrich 2006: Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main. S. 103–144.
- Schwarz-Govaers, Renate 2005: Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze für ein handlungstheoretisch fundiertes Pflegedidaktikmodell. Bern.
- Straka, Gerald A./Macke, Gerd 2008: Handlungskompetenz – wo bleibt die Sachstruktur? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104(2008)4, S. 590–598.
- Wahl, Diethelm 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2. Aufl.). Düsseldorf.
- Zedler, Reinhard 2007: Politische Bildung in der Berufsausbildung. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), 32–33(2007)6, S. 34–38.

Constanze Niederhaus

Fachtexte in der Berufsausbildung

Ein linguistischer Vergleich von Texten aus Fachkundebüchern für die Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik

Der Beitrag skizziert zunächst, inwiefern das Verstehen von Fachtexten für Jugendliche eine besondere Schwierigkeit darstellen kann und liefert anschließend eine kurze Beschreibung der Besonderheiten dieser Texte. Auf dieser Grundlage wird eine Untersuchung vorgestellt, im Rahmen derer Texte aus Fachkundebüchern für das Berufsfeld Körperpflege mit entsprechenden Texten für das Berufsfeld Elektrotechnik bezüglich ihrer sprachlichen Merkmale miteinander verglichen werden. Dieser Vergleich zeigt, dass die Texte aus den Elektrotechnikbüchern signifikant mehr fachsprachentypische Merkmale aufweisen als die aus den Körperpflegebüchern. Ausblickend werden mögliche Konsequenzen dieser Untersuchung für fachdidaktische Diskussionen aufgezeigt.

1 Fachtexte als Barriere

Studien wie PISA und ULME belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und mathematischer Leistungsfähigkeit besteht (Baumert 2001, 184; Lehmann 2006, 92). Außerdem konnten Nickolaus et al. (2008, 6f.) zeigen, dass neben der Basiskompetenz Mathematik auch die Lesefähigkeit ein Prädiktor für die Entwicklung von Fachkompetenzen Auszubildender darstellt. Man kann also davon ausgehen, dass das verstehende Lesen – gerade auch von Fachtexten – eine Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten sowie für den Erwerb und den Ausbau von Fachwissen ist und dass die Vorbereitung auf ein berufliches Leben ohne fachsprachliche Kompetenzen nur schwer gelingen kann (Fluck 1992, 142).

Oft wird im Rahmen von Berufsausbildung, Berufsvorbereitung oder anderen Maßnahmen der beruflichen Bildung davon ausgegangen, dass mit dem Erwerb von Fachkompetenz zugleich der Erwerb der jeweiligen Fachsprache erfolgt, dass also der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen gewissermaßen ‚von selbst‘ oder ‚nebenbei‘ abläuft (Fluck 1992, 28). Für viele Jugendliche ist jedoch der kompetente Umgang mit Fachsprache – und somit auch das Verstehen fachlicher Texte – nicht selbstverständlich. Denn Fachtexte zeichnen sich i. d. R. durch eine starke sprachökonomische Textkompression sowie durch einen hohen Präzisions- und Abstraktionsgrad aus, der ihr Verstehen erschweren kann (Fluck 1992, 72; Kretzenbacher 1990, 13; Hoffmann 1998, 421; Arntz/Picht 1989, 21). Entsprechend können gerade Fachbücher, die für den Erwerb bzw. den Ausbau von Fachwissen und damit für erfolgreiches Lernen in beruflichen Bildungsprozessen so relevant sind, für Jugendliche eine besondere Hürde darstellen:

„[...] gegen Ende der Sekundarstufe I bei der Vorbereitung auf den Übergang in den Beruf und im Unterricht der berufsbildenden Schulen [...] können Fachbücher zu einem großen Hindernis statt zu einer Hilfe beim Erwerb des fachlichen Wissens werden“ (Ohm et al. 2007, 9).

Im Widerspruch zu diesen Erkenntnissen wird in den Fachdidaktiken beruflichen Lernens die sprachliche Beschaffenheit von Schulbuchtexten eher am Rande als zu diskutierendes und zu erforschendes Problem wahrgenommen (vgl. z. B.

Gronwald/Martin 1998 oder Wulfhorst 1998). Zwar geben Lehrer/innen im Rahmen von Befragungen zu Fachkundebüchern für angehende Frisöre/innen an, dass u. a. die Vielzahl der Fremd- und Fachwörter sowie die komplexe Syntax das Verständnis der Texte beeinflusst (vgl. Peters 1994, 164). Jedoch sagen die Ergebnisse dieser Untersuchung nichts darüber aus, wie viele Fremd- und Fachwörter in den Texten vorkommen, wie häufig Fremd- und Fachwörter pro Satz vorkommen und ab welcher Anzahl ihr Vorkommen das Verständnis beeinträchtigt.

Bisher liegen keine detaillierten sprachstatistischen Untersuchungen zu diesen und weiteren sprachlichen Eigenschaften von Lehrbuchtexten der Berufsausbildung vor. In diesem Beitrag werden als Reaktion auf diese Forschungslage die Ergebnisse einer linguistischen Analyse von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Elektrotechnik und Körperpflege vorgestellt. Im Rahmen der Untersuchung wurde ermittelt, welche fachsprachentypischen Phänomene in diesen Texten auftreten und in welcher Frequenz dies der Fall ist. Darüber hinaus wurden die Texte der beiden Berufsfelder im Hinblick auf die ermittelten Frequenzen verglichen.

Zwar können die Ergebnisse dieser Untersuchung wenig über die Verständlichkeit der Texte aussagen, da es hierzu spezifischer Verständlichkeitsuntersuchungen bedarf, die z. B. mit Hilfe psycholinguistischer Methoden erfolgen könnten. Die systematische linguistische Beschreibung der Texte kann aber zu einer didaktischen Diskussion über die Versprachlichung von Fachwissen für Ausbildungszwecke anregen und Hinweise auf die Ergänzung von Lehr- und Lernprozessen um fachsprachliche Inhalte liefern.

2 Sprachliche Merkmale von Fachtexten

Fachtexte sind sowohl „Instrument“ als auch „Resultat“ fachlicher Kommunikation (Hoffmann 1985, 233 f.) und haben die Funktion, „eine eindeutige, effektive und situativ adäquate Kommunikation über fachliche Gegenstände zu gewährleisten“ (Gläser 1990, 6). Sie zeichnen sich i. d. R. durch einen expliziten, exakten, objektiven und anonymen sowie präzisen, differenzierten und ökonomischen Stil aus (vgl. z. B. Baumann

1998, 374; von Hahn 1998, 383; Buhlmann/Fearns 2000; Roelcke 2005) und sind durch das besonders häufige Vorkommen bestimmter sprachlicher Strukturen gekennzeichnet. Fachtexte und die ihnen zugrunde liegenden Fachsprachen stellen damit keine eigenen oder in sich geschlossenen Sprachsysteme dar. Vielmehr liegt ihre Besonderheit in der „Auswahl und Zusammenstellung der sprachlichen Mittel zu einem speziellen Zweck, nicht aber in den sprachlichen Mitteln selbst“ (Hoffmann 1985, 50).

Aus der Fachsprachenlinguistik ist bekannt, welche linguistischen Mittel für Fachtexte als typisch gelten, d. h. besonders häufig vorkommen (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000; Fluck 1997 und 1992; Hoffmann et al. 1998; Roelcke 2005). Allerdings beziehen sich solche linguistischen Fachtextanalysen bisher fast ausschließlich auf den Bereich akademischer Fachtexte. Aus diesem Grund muss zunächst geprüft werden, ob diese als fachsprachentypisch benannten Mittel ebenfalls häufig in Texten, die für die Berufsausbildung relevant sind, vorkommen.

Zur Verdeutlichung, von welchen sprachlichen Mitteln hier die Rede ist, werden nachfolgend die in der einschlägigen Literatur meistgenannten fachsprachentypischen Besonderheiten auf der Text-, der Satz- und der Wortebene genannt, ohne dass hierbei Vollständigkeit angestrebt werden kann.

Fachtexte, die komplexe und kohärente sprachliche Äußerungen darstellen, sind u. a. durch außersprachliche bzw. spracharme Kommunikationsverfahren bzw. durch Illustrationen gekennzeichnet (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000, 64; Roelcke 2005, 92 f.). Hierzu zählen v. a. informierende Bilder (Weidenmann 1994, 9 f.) wie Abbilder (z. B. Fotos, Zeichnungen, grafische Symbole), logische Bilder (z. B. Diagramme, Strukturdiagramme, Balkendiagramme, Säulendiagramme) und schematische Bilder (z. B. Schaltpläne, Landkarten). Diese Bilder haben didaktische Funktionen und können dem Leser helfen, das Gelesene zu verstehen und zu behalten (Levie/Lentz 1982, 226). Logische Bilder wie z. B. komplexe Diagramme können jedoch eine Verarbeitung durch den Leser auch behindern statt diese zu fördern (vgl. z. B. ebd. 1982, 226 oder Weidenmann 1994, 7).

Auf der syntaktischen Ebene zeichnen sich Fachtexte durch den so genannten Nominalstil aus: Quantitativ betrachtet spielen Nomina und Adjektive in fachsprachlichen Texten mit einem Anteil am Wortschatz von 50 bis 60 Prozent die größte Rolle (vgl. Hoffmann 1998, 425). Weiterhin werden in Fachtexten häufig Passiv- und Passiversatzformen verwendet (z. B. „Elektrische Betriebsmittel sind Gegenstände, die zur Anwendung elektrischer Energie benutzt werden.“ oder „Es lassen sich unterschiedliche Ergebnisse erzielen.“).

Neben dem häufigen Vorkommen von Nebensätzen (z. B. „Die Schutzeinrichtung darf auch bis zu 3 m versetzt werden, wenn die Leitung *nicht in der Nähe von brennbaren Stoffen verlegt wird.*“) treten zudem häufig Konstruktionen auf, die der Einsparung von Nebensätzen und damit der syntaktischen Kompression dienen. Zu diesen sprachökonomischen Mitteln zählen u. a.

- Präpositionalphrasen (z. B. „*Bei Überlastung* biegt sich das Bimetall und betätigt den Steuerkontakt“ statt „*Wenn es*

überlastet wird, biegt sich das Bimetall und betätigt den Steuerkontakt“),

- nominalisierte Infinitive (z. B. „*Das Abwechseln der Gestaltungselemente* erzielt bewegte dynamische Effekte.“ statt „*Wenn die Gestaltungselemente abgewechselt werden*, werden bewegte dynamische Effekte erzielt.“) und
- Partizipien im attributiven Gebrauch (z. B. „*Alle unsichtbar verlegten Leitungen* müssen im Raum so geführt werden, dass sie durch *später angebrachte Nägel* oder Schrauben nicht beschädigt werden“ statt „*Alle Leitungen, die unsichtbar verlegt wurden*, müssen im Raum so geführt werden, dass sie durch *Nägel, die später angebracht werden*, nicht beschädigt werden.“).

Ein weiteres Charakteristikum von Fachtexten sind Wortbildungen, die als „unerschöpfliche Quelle zur Auffüllung des Fachwortschatzes“ (Hoffmann 1976, 257) dienen. Zu diesen Wortbildungen zählen insbesondere Terminologisierungen, die per Definition (z. B. *elektrischer Strom, Arbeit*) oder durch metaphorischen Gebrauch eines allgemeinsprachlichen Begriffs gebildet werden (z. B. *Anker* als Bezeichnung eines Teils eines Motors). Zudem treten Komposita (*Vakuumsauggerät, Überstromschutzeinrichtung*), Derivate (z. B. *wellbar, Leitung, spannungsfrei, verzahnen*), Fremdwörter (z. B. *Emulsion, Glycerilmonothioglykolat*) und Wortkürzungen (z. B. *VDE*) besonders häufig auf (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000; Funk/Ohm 1991; Fraas 1998; Fluck 1997; Roelcke 2005).

Kalverkämper (1990, 114) geht in Bezug auf diese Phänomene davon aus, dass sie Fachsprachlichkeit signalisieren und dass ihre Vorkommenshäufigkeiten einen Text als „(mehr oder weniger) Fachtext“ bestimmen. Im Rahmen der im Folgenden dargestellten linguistischen Analyse von Fachtexten der Berufsausbildung wurden die Vorkommenshäufigkeiten der oben genannten Wortbildungen ermittelt: Anhand der Frequenzen konnte nicht nur überprüft werden, inwiefern diese Wortbildungen in Fachtexten der Berufsausbildung vorkommen, sondern es konnte auch ein Vergleich der Fachsprachlichkeit von Texten des Berufsfelds Körperpflege mit Texten des Berufsfelds Elektrotechnik durchgeführt werden.

3 Untersuchung von Schulbuchtexten der Berufsausbildung

Im Folgenden wird zunächst die Auswahl der Texte, die analysiert werden, begründet. Anschließend werden die Methode erläutert und die Ergebnisse dargestellt.

3.1 Die Korpora

Die Korpora, auf deren Grundlage die Analysen der Fachtexte erfolgten, umfassen Texte aus Fachkundebüchern für die Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. Die Texte des Berufsfelds Körperpflege wurden ausgewählt, weil hierzu bereits die oben erwähnte Lehrerbefragung vorliegt, die darauf hinweist, dass sich in diesen Texten tatsächlich fachsprachliche Strukturen finden. Als Vergleichskorpus wurden Texte aus dem Berufsfeld Elektrotechnik gewählt, weil die Ausbildungsberufe dieses Berufsfelds als besonders anspruchsvoll gelten und somit die Vermutung nahelag, dass sich auch die Texte als besonders komplex erweisen.

Die Grundlage für die Untersuchung bilden Schulbücher, hier Fachkundebücher, da diese den fachwissenschaftlich und zu meist auch fachdidaktisch aufbereiteten Lehrstoff enthalten und eigens für Unterrichtszwecke hergestellt sind (vgl. *Baye-risches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* 2008). Sie beeinflussen nicht nur die Unterrichtsgestaltung des Lehrers/der Lehrerin, sondern auch wesentlich die Eigenarbeit der Schüler/innen (*Böhm* 2000, 477). Das Verstehen ihrer Texte dient dem Behalten der darin enthaltenen Informationen und hiermit dem Aufbau deklarativen Wissens (*Christ-mann/Groeben* 2006, 150). Diese Bücher sind damit für er-folgreiches Lernen in der Berufsausbildung besonders rele-vant.

Aus jeweils zwei Fachbüchern der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik wurden per Stichprobenverfahren einzel-ne Kapitel ausgewählt. Die Bücher des Berufsfelds Körper-pflege sind laut Vorwort für den Einsatz in der Ausbildung zur Frisörin/zum Frisör konzipiert; die Bücher des Berufsfelds Elektrotechnik sind u. a. für den Einsatz in der Ausbildung zum/zur Elektroniker/in verschiedener Fachrichtungen, z. B. zum/zur Systemelektroniker/in, zum/zur Mechatroniker/in, zum/zur Elektorinstallateur/in, zum/zur Elektromaschinen-bauer/in und zum/zur Industrieelektroniker/in verfasst.

Nachdem die Texte zunächst digitalisiert wurden, wurden mit Hilfe eines für diese Zwecke entwickelten Computerpro-gramms allen Wörtern ihre Wortarten zugeordnet. Anschlie-ßend wurden sie manuell mit Informationen zu fachsprach-lichen Strukturen versehen.

In Abbildung 1 finden sich Angaben zum Datenmaterial; es sind die Anzahl der Seiten, der Sätze, die durchschnittliche An-zahl der Sätze pro Seite sowie die Anzahl der Wörter, der To-ken¹ und die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satz auf-geführt.

Das Korpus Körperpflege umfasst mehr Buchseiten als das Korpus Elektrotechnik, die Anzahl der Wörter ist aber in bei-den Korpora nahezu identisch. Die Satzlänge beträgt in den Texten der Elektrotechnik etwa ein Wort mehr als in den Kör-perpflgetexten, und für das Korpus Körperpflege ergibt sich eine durchschnittliche Anzahl von 14,40 Sätzen pro Seite, während sich für das Korpus Elektrotechnik eine durch-schnittliche Satzanzahl von 15,27 pro Seite ergibt. Diese Zah-len deuten bereits darauf hin, dass die Texte aus den Büchern

Annotationen fachsprachentypischer Wortbildungen in den Korpora Körperpflege und Elektrotechnik	
1. Komposita	z. B. Schutzleiter, Unterhautfettgewebe
2. Komposita mit Auslassungsbindestrich	z. B. Schutz- und Neutralleiter
3. Nomenderivate (Ableitung von Nomen mit Hilfe von Suffixen)	z. B. Regler, Leitung, Sicherheit, Empfindlichkeit, Leuchte, Induktion, Anomalie
4. Nominalisierte Infinitive	z. B. das Schneiden, das Verdrallen
5. Adjektivderivate (Ableitung von Adjektiven mit Hilfe von Suffixen)	z. B. möglich, schadhaft, wirksam, saugfähig, lötlbar, nahtlos, abspießfrei, regelmäßig, sauerstoffarm, zahlreich, stoßfest, wellenförmig, wasserdicht, eisenhaltig
6. Fremd- und Lehnwörter	z. B. Potenzial, Konstante, Transformator
7. Wortkürzungen	z. B. PVC, PE
8. Neubildungen mit Wortkürzungen	z. B. N-Leiter, UV-Strahlen
9. Präfixverben	z. B. enthalten, verzahnen
10. Partikelverben	z. B. einspeisen, anschließen, vorschalten, abdecken, umformen
11. Partizipien im attributiven Gebrauch	z. B. die der Fehlerquelle unmittel-bar vorgeschaltete Überstrom--Schutzeinrichtung

Abb. 2: Annotierte fachsprachentypische Wortbildungen

für die Elektrotechnikausbildung komprimierter sind als in den Körperpflegebüchern.

3.2 Anreicherung der Texte mit linguistischen Informationen

Nachdem die Texte digitalisiert und die Wortarten zugewie-sen waren, wurden sie manuell annotiert. Dies bedeutet, dass sie auf allen sprachlichen Ebenen mit linguistischen Infor-

Korpus	Korpus Körperpflege	Korpus Elektrotechnik	gesamt
Anzahl der Seiten	108	95	203
Anzahl der Sätze	1 555	1 451	3 006
Durchschnittliche Anzahl der Sätze/Seite	14,40	15,27	14,80
Anzahl der Wörter	19 596	19 590	39 186
Anzahl der Token	22 581	23 544	46 125
Durchschnittliche Anzahl der Wörter/Satz	12,60	13,50	13,04
Wortlänge	6,49	6,97	6,72

Abb. 1: Die Korpora Körperpflege und Elektrotechnik.

mationen angereichert wurden, dass also in einem hierfür verfassten Programm zu jedem Wort oder zu jeder Phrase die Information ergänzt wurde, ob bzw. um welches fachsprachliche Phänomen es sich handelt. Im Bereich der fachsprachentypischen Wortbildungen wurden die Phänomene annotiert, die in Abbildung 2 genannt sind.

3.3 Ergebnisse

Insgesamt treten im Korpus Körperpflege 8.771 fachsprachentypische Wortbildungen auf; im Korpus Elektrotechnik sind es 12.599 und damit bei nahezu gleicher Gesamtzahl von Wörtern fast 3.828 bzw. 43,64 Prozent fachsprachentypische Wortbildungen mehr als in den Texten des Körperpflegekorpus.

Um eine Auswertung dieser Ergebnisse vornehmen zu können, wurde die Anzahl der einzelnen fachsprachentypischen Wortbildungen pro Satz ermittelt. Die Mittelwerte sind im Diagramm (Abbildung 3) dargestellt.

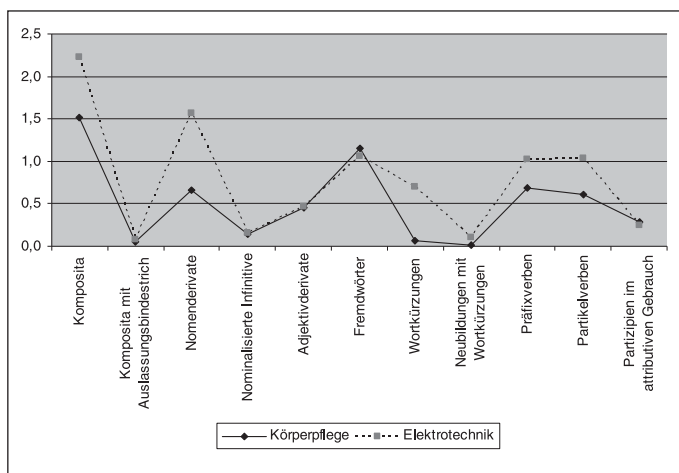


Abb. 3: Fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der einzelnen fachsprachentypischen Wortbildungen in Abbildung 3 werden die folgenden Ergebnisse deutlich:

- Fast alle der hier untersuchten fachsprachentypischen Wortbildungen treten im Korpus Elektrotechnik häufiger auf als im Korpus Körperpflege. Die beiden Ausnahmen bilden mit geringfügig höheren Werten in den Texten der Körperpflege die beiden Wortbildungen Fremdwörter und Partizipien im attributiven Gebrauch mit einem Mittelwert von 1,16 bzw. 0,29 im Körperpflegekorpus und einem Mittelwert von 1,07 bzw. 0,25 im Elektrotechnikkorpus.
- Komposita, Nomenderivate, Adjektivderivate, Fremdwörter, Präfixverben und Partikelverben haben in beiden Korpora Mittelwerte, die über 0,4 liegen, d. h. sie kommen mindestens in jedem bzw. jedem zweiten oder jedem dritten Satz vor.
- Wortkürzungen spielen in den Texten der Elektrotechnik mit einem Mittelwert von 0,70 eine wichtige Rolle; in den Texten der Körperpflege hingegen sind sie mit einem Mittelwert von 0,07 nicht von großer Bedeutung.

Um den Vergleich der beiden Korpora übersichtlicher zu gestalten, wurden die Mittelwerte der elf fachsprachentypischen Wortbildungen, die im Rahmen dieser Untersuchung annotiert wurden, zu einem Konstrukt zusammengefasst. Bei Betrachtung der Mittelwerte wird deutlich, dass die Texte aus den Elektrotechnikbüchern etwa drei der annotierten Wortbildungen mehr pro Satz aufweisen als die Texte aus den Büchern der Körperpflege: Die Kreise in Abbildung 4 geben die Mittelwerte der fachsprachentypischen Wortbildungen für die Texte aus den Körperpflegelehrwerken ($m=5,64/sd=3,28$) und aus den Elektrotechnikbüchern ($m=8,68/sd=4,58$) pro Satz an. Die Balken über und unter den Kreisen stellen die Standardabweichung dar.²

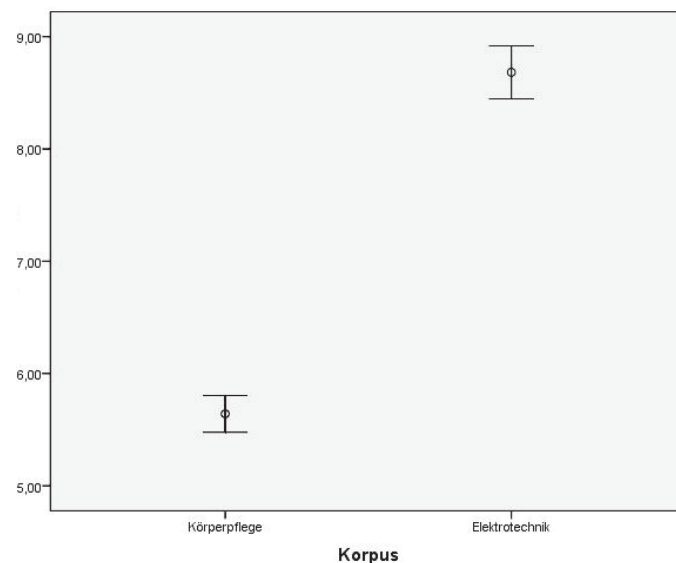


Abb. 4: Aggregierte fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz.

Der Unterschied zwischen den Mittelwerten ist statistisch auf dem 0,000-Niveau signifikant. Dieser Vergleich der beiden Korpora zeigt, dass das Korpus der elektrotechnischen Fachtexte im Hinblick auf die höhere Anzahl der untersuchten Wortbildungen deutlich fachsprachlicher ist als das der Texte für angehende Frisöre/innen.

Der interfachliche Vergleich lässt jedoch die Frage unbeantwortet, ob der signifikante Unterschied in der Anzahl der fachsprachentypischen Wortbildungen pro Satz im Berufsfeld bzw. im Fach begründet ist oder auch von der Auswahl der einzelnen Berufsschullehrwerke abhängt. Um diese Frage zu beantworten, werden anhand von Abbildung 5 die Werte der Subkorpora, das heißt der jeweiligen Bücher, gezeigt.

Die Subkorpora *Körperpflege I* und *Körperpflege II* stehen für die beiden Lehrwerke des Berufsfelds Körperpflege; die Subkorpora *Elektrotechnik I* und *Elektrotechnik II* stehen für die beiden Elektrotechnikbücher. Das Diagramm zeigt, dass sich das Subkorpus *Körperpflege I* mit Blick auf die Anzahl der fachsprachentypischen Wortbildungen ($m=5,80/sd=3,47$) von dem Subkorpus *Körperpflege II* ($m=5,38/sd=2,93$) unterscheidet, und dass sich außerdem das Subkorpus *Elektrotechnik I* ($m=9,0/sd=4,83$) von dem Subkorpus *Elektrotechnik II* ($m=8,38/sd=4,31$) unterscheidet.

Dies bedeutet, dass die Unterschiede in der Anzahl fachsprachentypischer Wortbildungen innerhalb eines Faches wie-

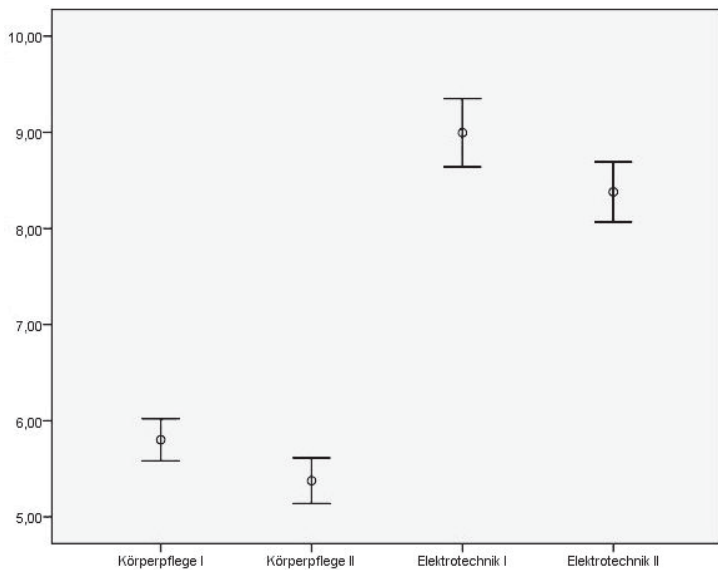


Abb. 5: Fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz pro Subkorpus (Buch).

derum vom Buch und damit vermutlich vom Verfasser bzw. von der Redaktion abhängen. Der interfachliche Unterschied ist dabei aber bedeutsamer.

Eine weitere Aufschlüsselung der Ergebnisse zeigt darüber hinaus, dass auch das Kapitel bzw. das Thema eines Textes Einfluss auf den Fachsprachlichkeitsgrad nimmt. Dies zeigt Abbildung 6, in der die Mittelwerte der einzelnen Kapitel veranschaulicht werden.

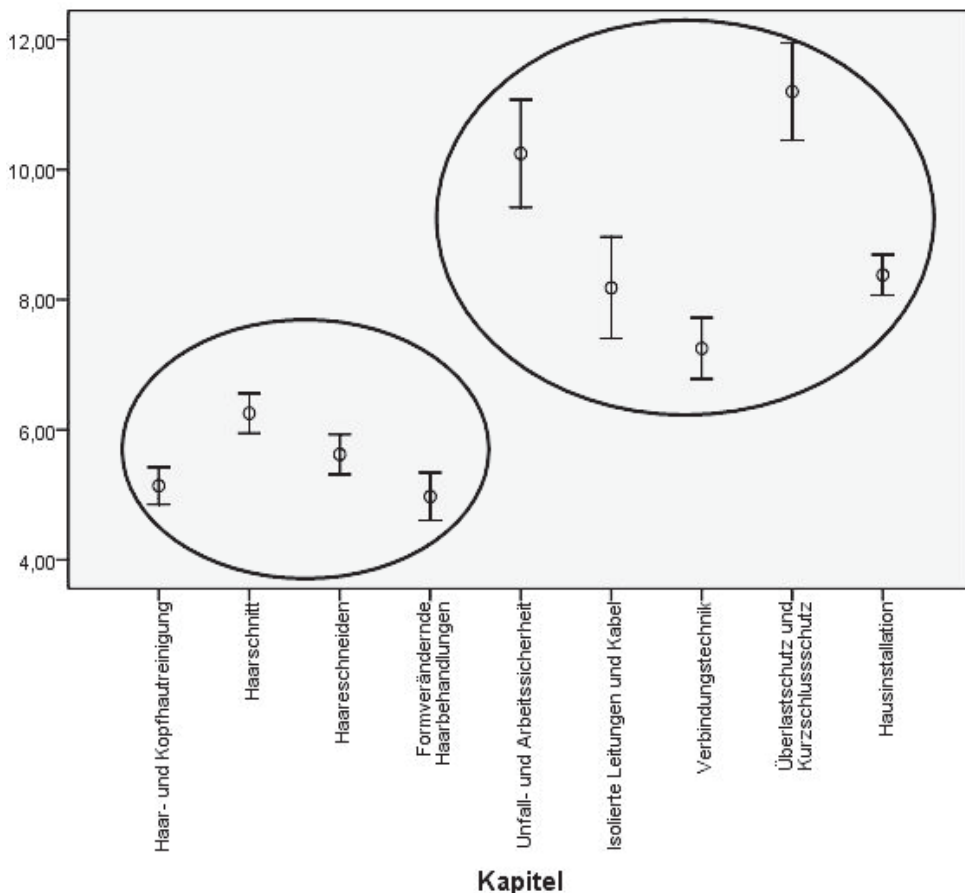


Abb. 6: Fachsprachentypische Wortbildungen pro Kapitel.

Die in Abbildung 6 gezeigten Mittelwerte für das Konstrukt fachsprachentypische Wortbildungen pro Kapitel variieren fachintern kapitel- bzw. themenabhängig statistisch signifikant jeweils auf dem 0,000-Niveau. Im linken Kreis sind die Werte für die Kapitel der Körperpflegelehrwerke verzeichnet; im rechten Kreis sind die Mittelwerte für die Kapitel der Elektrotechnikbücher zu sehen. Auch hier ist deutlich zu erkennen, dass insgesamt die Kapitel der elektrotechnischen Fachtexte fachsprachlicher sind als die der Körperpflege. Gleichwohl bleibt der interfachliche Effekt erhalten; das Fach nimmt einen größeren Einfluss auf den Fachsprachlichkeitsgrad als das Schulbuch oder das Thema eines Textes innerhalb eines Faches.

4 Fazit und Ausblick

Folgt man der Annahme *Kalverkämpfers* (1990, 114), dass das Vorkommen fachsprachentypischer Strukturen einen Text als mehr oder weniger fachlich kennzeichne, kann man davon ausgehen, dass die Texte der Fachkundebücher für das Berufsfeld Elektrotechnik signifikant fachlicher sind als die der Fachkundebücher für das Berufsfeld Körperpflege. Dabei sollen und können diese Ergebnisse keinen unmittelbaren Einfluss auf die Gestaltung beruflicher Bildung haben. Sie sollen vielmehr zum Nachdenken über die Rolle, die Gestaltung und den Einsatz von Fachtexten im Fachunterricht anregen und für die linguistischen Besonderheiten von Fachtexten sensibilisieren.

Der Unterschied in der Fach(sprach)lichkeit von Texten unterschiedlicher Berufsfelder kann beispielsweise Anlass zu einer fachdidaktischen Diskussion über die Frage der Versprachlichung von Fachwissen für Ausbildungszwecke geben. Im Rahmen einer solchen Diskussion sind zwei Standpunkte denkbar: Zum einen könnte argumentiert werden, dass Texte mit besonders hohem Fachsprachlichkeitsgrad „entzerrt“ werden können, z. B. indem Fremdwörter oder Komposita paraphrasiert oder Nominalisierungen durch Nebensätze aufgeschlüsselt werden.

Diese Argumentation ist jedoch anfechtbar, da es keine Beweise dafür gibt, dass eine sprachliche Entzerrung ohne Informationsverluste erfolgen kann. Ein weiterer Punkt, der gegen eine Auflösung fachsprachlicher Strukturen spricht, ist die Forderung nach der kontinuierlichen Weiterentwicklung beruflichen Wissens auch nach einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung. Im Sinne des lebenslangen Lernens erfolgt eine kontinuierliche Aneignung neuen berufsrelevanten

Wissens zum Teil auch über das Lesen von Fachtexten. Es scheint daher plausibler, die vorliegenden Ergebnisse für die Argumentation zu nutzen, dass nicht die Fachtexte verändert werden, sondern dass vielmehr Jugendliche mit unzureichend ausgeprägten Lesekompetenzen eine verstärkte Förderung im Bereich des verstehenden Lesens von Fachtexten ihres Berufsfelds erhalten. In die Konzeption und die Durchführung einer solchen Leseförderung können die Ergebnisse dieser und weiterer Untersuchungen – z. B. zur Syntax, zu Grafiken oder auch zu Texten anderer Berufsfelder – einfließen. Auf diese Weise könnte das Lernen fachlicher Inhalte und der Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen enger miteinander verzahnt werden.

Unabhängig von dem Einfluss, den solche Ergebnisse auf die konkrete Planung von Lehr- und Lernprozessen haben, weisen die Unterschiede in der Fachsprachlichkeit von Texten verschiedener Berufsfelder darauf hin, dass in der Berufsausbildung die Vermittlung von Fachwissen enger mit der Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen verknüpft werden sollte. Nur so können Auszubildende in einem umfassenden Sinne auf die Erfordernisse der fachlichen Kommunikation vorbereitet werden, die auch nach dem Absolvieren einer Ausbildung für die Weiterentwicklung bzw. die Aktualisierung von Wissen von zentraler Bedeutung sind.

Anmerkungen

- 1 Token sind Wörter, aber auch Zahlen, Satzzeichen, Klammern, Anführungsstriche und andere Zeichen (Lemmitzer, Zinsmeister 2006, 65).
- 2 *m* steht für Mittelwert und *sd* steht für Standardabweichung.

Literatur

Arntz, Reiner/Picht, Heribert 1989: Einführung in die Terminologiearbeit. Hildesheim.

Baumann, Klaus-Dieter 1998: Das Postulat der Exaktheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin. S. 373–377.

Baumert, Jürgen 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008: Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung – ZLV). Vom 17. November 2008. Online: http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lernmittel/verordnung_ueber_die_zulassung_von_lernmitteln_zlv.pdf (17-01-2009).

Böhm, Winfried/Hehlmann, Wilhelm 2000: Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarb. Aufl. Stuttgart.

Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese 2000: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen.

Christmann, Ursula/Groeben Norbert 2006: Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Aufl. Weinheim. S. 150–173.

Fluck, Hans R. 1997: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Heidelberg.

Fluck, Hans-Rüdiger 1992: Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen.

Funk, Hermann/Ohm, Udo 1991: Handreichung Fachsprache in der Berufsbildung zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn.

Fraas, Claudia 1998: Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin. S. 428–438.

Gläser, Rosemarie 1990: Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.

Gronwald, Detlef/Martin, Wolf 1998: Fachdidaktik Elektrotechnik. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.) 1998: Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. S. 88–102.

Hahn, Walter von 1998: Ergebnisse der Fachsprachenforschung I: Verwendungseigenschaften von Fachsprachen. Das Postulat der Explizitheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin. S. 383–389.

Hoffmann, Lothar 1998: Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 1998: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin. S. 416–427.

Hoffmann, Lothar 1985: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen.

Hoffmann, Lothar 1976: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin.

Kalverkämper, Hartwig 1990: Der Einfluß der Fachsprachen auf die Gemeinsprache. In: Stöckel, Gerhard (Hrsg.) 1990: Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin. S. 88–133.

Kretzenbacher, Heinz L. 1990: Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten. Tübingen.

Lehmann, Rainer 2006: ULME II, Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg.

Lemmitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike 2006: Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen.

Levie, W. Howard/Lentz, Richard 1982: Effects of text illustrations: A review of research. In: Educational Communication and Technology Journal, 30(1982)4, S. 195–232.

Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann 2007: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. München/Berlin.

Nickolaus, Reinhold/Geissel, Bernd/Gschwendter, Tobias 2008: Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. In: http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpat14.pdf (10-03-2009).

Peters, Imke Barbara 1994: Zur Wissensvermittlung durch Unterrichtsmedien: dargestellt am Beispiel fachkundlicher Schulbücher des Berufsfeldes Körperpflege. Oldenburg.

Roelcke, Thorsten 2005: Fachsprachen. 2., durchges. Aufl. Berlin.

Weidenmann, Bernd 1994: Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. 1. Aufl. Bern.

Wulfhorst, Britta 1998: Fachdidaktik Kosmetologie (Körperpflege). In: Bonz, Bernhard (Hrsg.) 1998: Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. S. 208–225.

Manfred Bräuer

Lernfeldkonzept im Agrarbereich – veränderte Kompetenzanforderungen und fachdidaktische Konsequenzen

Im Zusammenhang mit dem Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft sowie dem Strukturwandel in der Agrarwirtschaft haben sich neue Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von Landwirten und Gärtnern ergeben, die veränderte Rahmenbedingungen heutiger und zukünftiger Fachunterrichtsgestaltung erfordern. Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung sind zu wichtigen didaktischen Aufgaben geworden. Mit dem Lernfeldkonzept sind neue Möglichkeiten zur Erfüllung der veränderten Kompetenzanforderungen gegeben. Dessen Umsetzung stellt besonders an die fachdidaktische Kompetenz der Lehrenden erhöhte Ansprüche. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung und Gestaltung von kompetenzorientierten Lernsituationen. Darauf wird in der neu konzipierten fachdidaktischen Ausbildung von Agrarlehrern vorbereitet.

1 Veränderte Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von Landwirten und Gärtnern

Unsere Gesellschaft wird gegenwärtig von beträchtlichen Veränderungen geprägt, die zu einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandel führen. Der Agrarbereich ist von diesen Entwicklungen besonders stark betroffen. Die agrarische Produktion wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor neue Herausforderungen gestellt, die zu Anpassungserfordernissen größeren Ausmaßes geführt haben bzw. weiterhin führen. Die damit verbundene Neuorientierung zielt vor allem auf eine verbraucher- und marktorientierte, nachhaltige sowie umweltverträgliche Wirtschaftsweise ab. Die Perspektive der Agrarwirtschaft hängt maßgeblich davon ab, wie es den in diesem Wirtschaftsbereich Tätigen gelingt, sich den veränderten Anforderungsprofilen anzupassen und sich auch auf neue Organisationsformen einzustellen (vgl. Bräuer 2004, S. 11). Auf dem Wege zur Informations- und Wissensgesellschaft ergeben sich teilweise auch gravierend veränderte Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von Landwirten und Gärtnern daraus, dass das Lösen beruflicher Probleme und die qualitätsgerechte Ausführung beruflicher Aufgaben zunehmend an das Erfordernis gebunden sind, vielfältige Informationen dafür nutzbar zu machen, die immer häufiger in elektronischer Form zur Verfügung stehen. Da diese Fachinformationen einem ständigen Wandel unterliegen, müssen Landwirte und Gärtner in der Lage sein, mit dieser Art der Informationsbereitstellung umgehen bzw. selbst Fachinformationen in dieser Form aufbereiten zu können. Dafür sind im Zusammenhang mit der Befähigung zu lebenslangem, selbst gesteuerten Lernen vor allem fachbezogene Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit erforderlich, die neuen Medien als Quelle für das Treffen beruflicher Entscheidungen zu nutzen. Da sich die Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz schnell verändern, brauchen die in

der Agrarwirtschaft Tätigen die Fähigkeit des flexiblen Reagierens auf veränderte Bedingungen. Darauf müssen sie in ihrer Ausbildung vorbereitet werden. In diesem Prozess spielen die Lehrenden eine Schlüsselrolle für die Wissensgesellschaft.

Dem sich abzeichnenden Strukturwandel sowie den sich daraus ergebenden veränderten Anforderungen an die Berufstätigen wurde in der agraren Berufsausbildung in jüngster Zeit teilweise dadurch entsprochen, dass eine Verankerung zukunftsorientierter Aufgabenbereiche und Technologien in den Lehrplänen erfolgte. So wurden z. B. Aspekte der Verbraucherorientierung, der Nachhaltigkeit, des Umweltschutzes, der Landschaftspflege, der Qualitätsorientierung, der Betriebswirtschaft, des Bereiches „Beratung/Verkauf/Vermarktung“ inhaltlich stärker berücksichtigt und der Tendenz einer Entwicklung vom Produktionsgartenbau zum Dienstleistungsgartenbau Rechnung getragen. Weiterhin wurden Schritte zur Formulierung von Kompetenzansprüchen bezüglich der Ausführung beruflicher Tätigkeiten und Schaffung von Bedingungen zur besseren Herausbildung der beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden eingeleitet.

2 Didaktische Konsequenzen für die berufstheoretische Ausbildung von Landwirten und Gärtnern

Mit der dargestellten inhaltlichen Anpassung an veränderte Anforderungen ist aber noch nicht die Frage geklärt, wie bei den Auszubildenden die erforderliche berufliche Handlungskompetenz am besten ausgeprägt werden kann bzw. wie in der Berufsschule eine wirksame Vorbereitung auf die komplexen Kompetenzanforderungen der Praxis erfolgen sollte. Seit Jahren findet an den beruflichen Schulen des Agrarbereiches eine intensive Diskussion darüber statt, wie das in der Berufstheorie erworbene Wissen und Können

wirksamer zur Erfüllung beruflicher Aufgaben beitragen kann. Das Transferproblem von in der Berufsschule erworbenen Kompetenzen in konkrete Arbeitssituationen im Ausbildungsbetrieb erwies sich dabei häufig als der begrenzende Faktor. Unter diesem Aspekt wurde der von der Kultusministerkonferenz für die Strukturierung der Rahmenlehrpläne vollzogene Paradigmenwechsel vom Fächerprinzip zum Lernfeldkonzept als geeignete Möglichkeit angesehen, handlungsorientierte Rahmenbedingungen für die Aneignung von Kompetenzen auf der Basis vollständiger Handlungen zu schaffen. Dieser Paradigmenwechsel kam in vollem Umfang zur Anwendung bei Berufen des Agrarbereiches, die neu geordnet wurden (z. B. Fachkraft Agrarservice oder Tierwirt/-in). Bei den Berufen Landwirt/-in und Gärtner/-in bestehen weiterhin die Rahmenlehrpläne auf der Basis von Lerngebieten. Teilweise haben die Bundesländer die Orientierung der KMK bezüglich des Lernfeldkonzeptes in landesspezifischen Lehrplänen umgesetzt. Insgesamt besteht aber an den agraren Berufsschulen eine zögerliche Haltung zur konsequenten Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass bei Lehrenden häufig Vorbehalte bestehen, ob der Paradigmenwechsel denn tatsächlich zu einem besseren Ausbildungsergebnis führt und der zur Umstellung erforderliche Aufwand gerechtfertigt ist. Außerdem wird beklagt, dass es nicht genügend didaktische Hilfen und Beispiele für die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes gibt. Offensichtlich besteht bei vielen Lehrkräften auch ein didaktisches Defizit zur Anwendung des Lernfeldkonzeptes. Häufig wird der Zusammenhang zwischen den Begriffen „Berufliches Handlungsfeld“, „Lernfeld“ und „Lernsituation“ nicht richtig verstanden und die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung von Lernsituationen nicht erkannt. Die Aufgabe der Lehrenden besteht diesbezüglich vor allem darin (vgl. auch Bräuer 2008, S. 134),

- die aktuellen Kompetenzanforderungen der beruflichen Praxis zu erkennen und daraus ggf. neue Bildungsinhalte abzuleiten,
- eine Analyse der beruflichen Arbeitsprozesse bzw. Handlungsabläufe vornehmen zu können,
- kompetenzorientierte Ziele zu formulieren,
- aus definierten Lernfeldern konkrete Lernsituationen unter Orientierung an berufs-typischen Handlungsfeldern zu entwickeln,
- festzustellen, welche Handlungen und Kompetenzen für die jeweiligen Situationen charakteristisch sind (Kern-/Schlüsselhandlungen),
- relevante Inhalte (Kernbegriffe, Schlüsselschwerpunkte) auszuwählen und zu strukturieren,
- festzulegen, welche Lernhandlungen über welche Lernaufgaben (als vollständige Handlung) vollzogen werden sollen,
- eine an die Lernaufgaben angepasste Zeitplanung vorzunehmen,
- geeignete, kompetenzorientierte Lernerfolgsüberprüfungen zu planen und zu bewerten,

- handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements zu projektieren.

Die zentrale didaktische Konsequenz aus den veränderten Anforderungen ist im Zusammenhang mit der Anwendung des Lernfeldkonzeptes eine kompetenzorientierte Ausbildung auf der Basis eines handlungsorientierten Konzeptes, dessen maßgebliche Strukturierungs- und Gestaltungseinheit die Lernsituation ist. Die kompetenzorientierte Entwicklung und Realisierung der Lernsituationen ist die Kernaufgabe der Lehrenden bei der Anwendung des Lernfeldkonzeptes. Daher sieht der Autor die Förderung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden, geeignete Lernsituationen entwickeln zu können, als strategischen Schlüssel für die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an.

3 Entwicklung und Gestaltung von Lernsituationen – wichtige fachdidaktische Kompetenz der Lehrenden

Aus Gesprächen mit Lehrenden an agraren Berufsschulen ging hervor, dass die Konzipierung und Darstellung von Lernsituationen die Hauptschwierigkeit für sie darstellt bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Dabei stehen folgende drei Fragen im Mittelpunkt:

- Wie kommt man vom Lernfeld zur Lernsituation?
- Wie können didaktisch begründete Lernsituationen entwickelt werden?
- Wie können entwickelte Lernsituationen zweckmäßig dargestellt werden?

Im Rahmen eines studentischen Forschungsprojektes (vgl. Bräuer/Steinhilf/Wiest 2007, S. 160) erarbeiteten Lehramtsstudierende unter Leitung der Arbeitsgruppe Fachdidaktik Land- und Gartenbauwissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin als didaktische Unterstützung eine Methodische Orientierungshilfe zur Entwicklung von Lernsituationen sowie Beispiele von didaktisch begründeten Lernsituationen. Als theoretische Grundlage diente dazu der Beitrag „Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln“ von Bader (Bader 2003, S. 210-217). Berufliche Tätigkeitsfelder, typische Handlungssituationen und -abläufe sowie charakteristische Arbeitsaufgabenstellungen bildeten deshalb den Ausgangspunkt der Überlegungen. Kernpunkt der Methodischen Orientierungshilfe sind folgende 12 Leitfragen, deren systematische Beantwortung zur schrittweisen Entwicklung von Lernsituationen führt.

1. Welche typischen Situationen treten in dem zu Grunde liegenden Arbeitsprozess auf, an denen fachliche Inhalte und Kompetenzen erarbeitet werden können?
2. Welche Handlungen sind für die jeweiligen Situationen charakteristisch (Kern-/Schlüsselhandlungen)?
3. Welche Anforderungen werden an die sachgerechte Ausführung der Handlungen gestellt?
4. Wie wird die Lernsituation bezeichnet?
5. Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden (berufsspezifische und übergreifende)?

6. In welches Ausbildungsjahr wird die Lernsituation eingeordnet?
7. Wie viel Zeit wird eingeplant?
8. Wie wird die Lernsituation realistisch und schülergerecht beschrieben?
9. Welche Lernhandlungen (orientiert an dem Prinzip der vollständigen Handlung) sollen durch welche Lernaufgaben vollzogen werden?
10. Welches sind die wesentlichen Inhalte, das heißt Kernbegriffe/Schlüsselschwerpunkte?
11. Welche Formen der Lernerfolgsüberprüfung werden genutzt?
12. Welche Bedingungen müssen geschaffen werden bzw. welche unveränderlichen Bedingungen müssen berücksichtigt werden?

Nach Beantwortung der Fragen können die gewonnenen Informationen als Lernsituation in systematischer Form dargestellt werden (s. Abb. 1).

Voraussetzung für diese Entwicklung sind definierte Lernfelder, die in der Regel in drei bis fünf Lernsituationen untergliedert werden. Nachstehend wird ein Beispiel für die Anwendung der Methodischen Orientierungshilfe unter Verwendung der 12 Leitfragen aufgezeigt. Dazu wird die Lernsituation „Planung und Gestaltung einer Innenraumbegrünung“ in der Fachrichtung Zierpflanzenbau verwendet. Diese ist Bestandteil des Lernfeldes „Dienstleistungen und Beratung“. (Im Rahmen des oben erwähnten studentischen Forschungsprojektes wurden für die Fachrichtung Zierpflanzenbau 12 hypothetische Lernfelder konstruiert, da für den Gartenbau noch keine zentral definierten Lernfelder zur Verfügung stehen (vgl. Bräuer/Steinhaus/Wiest 2007, S. 162).

Unter Anwendung der Methodischen Orientierungshilfe wurden 8 Lernsituationen für die Ausbildung von Gärtnern und 7 für die Ausbildung von Landwirten entwickelt und dafür handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements erarbei-

tet, in denen aus didaktischer Sicht besonderer Wert auf die Formulierung kompetenzorientierter Ziele, die Festlegung erforderlicher Lernhandlungen und die Projektierung geeigneter Lernaufgaben gelegt wurde. Deren Erprobung erfolgte an den beruflichen Schulen Oberstufenzentrum Agrarwirtschaft Berlin-Zehlendorf und Oberstufenzentrum Werder/Abteilung Groß Kreuz. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass die Methodische Orientierungshilfe und die entwickelten Lernsituationen eine Anregung für die Lehrkräfte zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes darstellen und ihr strategisches Vorgehen bei der Unterrichtsplanung unterstützen.

4 Konsequenzen für die fachdidaktische Ausbildung von Agrarlehrern

Die Tatsache, dass sich der Gedanke der kompetenzorientierten Ausbildung im Zusammenhang mit der zunehmenden Umsetzung des Lernfeldkonzeptes immer stärker durchsetzt, führt zu der zwingenden Konsequenz, dass die Lehrer darauf vorbereitet sind, in lernfeldorientierten Strukturen arbeiten zu können. Dazu müssen sie vor allem den Zusammenhang zwischen komplexen beruflichen Anforderungen und der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden verstehen und in der Lage sein, Lernsituationen zu entwickeln, darzustellen und zu gestalten. In diesem Zusammenhang spielt die Formulierung didaktisch begründeter Lernaufgaben eine besondere Rolle, wie aus Abbildung 3 (auf Seite 64) ersichtlich ist.

Wichtige Voraussetzung für die systematische Realisierung der sich aus Abbildung 3 ergebenden didaktischen Schritte ist ein vertieftes Kompetenzverständnis der Lehrenden, dem mehr denn je die Kenntnis aktueller Anforderungen aus typischen Arbeitsprozessen zu Grunde liegt. Die berufliche Handlungsfähigkeit der Lehrenden muss also zunehmend die Fähigkeit zu Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik im Fachunterricht umfassen. Verbunden damit sind die Fähigkeiten, mit unterschiedlichen Arten von Wissen didaktisch begründet arbeiten zu können und zu Ko-

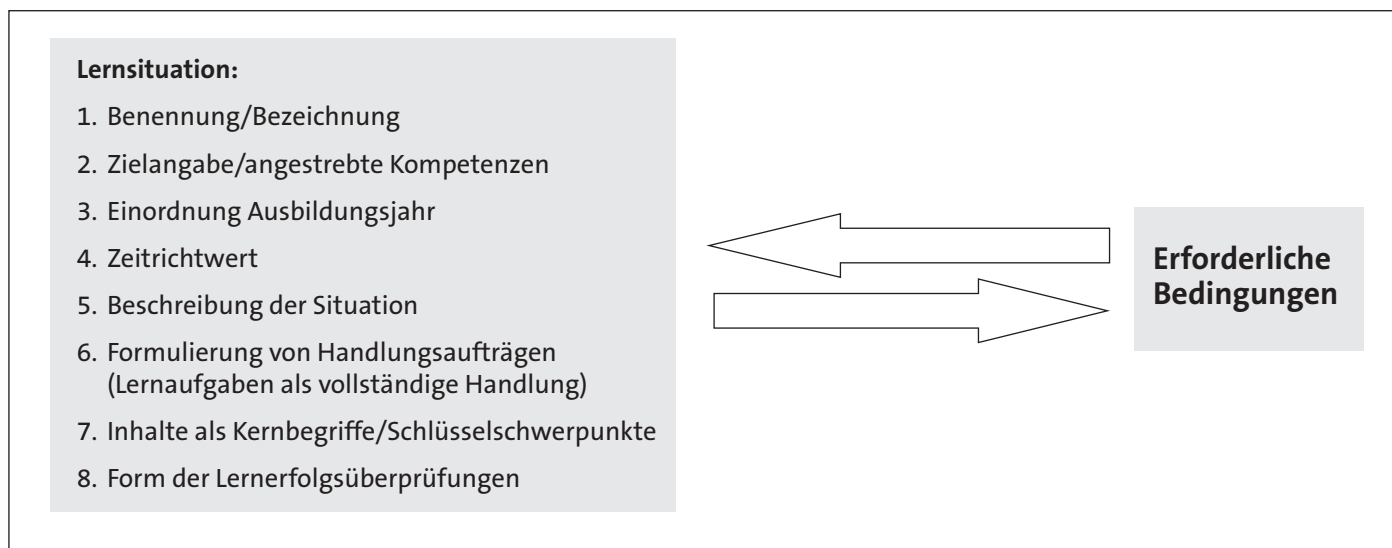


Abb. 1: Systematische Darstellung einer Lernsituation

1. Welche typischen Situationen treten in dem zu Grunde liegenden Arbeitsprozess auf, an denen fachliche Inhalte und Kompetenzen erarbeitet werden können?

- Fachliche Beratung (Pflanzenverwendung, Gestaltung, Pflanzenschutz) von Kunden
- Führen von Beratungs- und Verkaufsgesprächen
- Bereitstellung von Information für Kunden
- Kundenservice im Verkaufsbereich
- Fachlich begründete Gestaltung und Bepflanzung von Schalen, Kästen und Pflanzkübeln nach Kundenwünschen
- Bereitstellung und Verleih von Pflanzenschmuck (Kübel, Pflanzschalen etc.)
- Dekoration und Ausgestaltung von Veranstaltungsorten
- Überwinterung tropischer und subtropischer Kübelpflanzen
- Planung, Aufbau und Pflege von Innenraumbegrünungen (IRB)

2. Welche Handlungen sind für die jeweiligen Situationen charakteristisch (Kern-/Schlüsselhandlungen)?

Um die Anpassung an die gestiegenen Anforderungen an Gärtner im Dienstleistungssektor zu gewährleisten, müssen Auszubildende vor allem Kompetenzen im Umgang mit Kunden sowie bei der selbstständigen Fachinformationsgewinnung entwickeln. Die Umsetzung von Kundenwünschen unter Berücksichtigung fachlicher Gesichtspunkte wird ebenso verlangt wie die Kalkulation von Aufträgen.

3. Welche Anforderungen werden an die sachgerechte Ausführung der Handlungen gestellt?

- Selbstständiges Arbeiten sowie das Planen und Dokumentieren von Arbeitsschritten einer komplexen Handlung
- Gut entwickelte Medienkompetenz zur selbstständigen Fachinformationsgewinnung
- Datengewinnung, Dokumentation und Bewertung von Standortbedingungen
- Kundengespräche führen
- Fachlich begründete Auswahl geeigneter Pflanzen
- Zeichnerische und schriftliche Umsetzung eines Bepflanzungsvorschlags
- Zielgerichtetes, arbeitsteiliges Arbeiten im Team
- Selbstbestimmte Präsentation vor der Klasse
- Beiträge von Mitschülern würdigen und bewerten

4. Wie wird die Lernsituation bezeichnet?

Planung und Gestaltung einer Innenraumbegrünung

5. Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden (berufsspezifische und übergreifende)?

Fachkompetenzen

- Planung von Arbeitsabläufen
- Auswertung ermittelter Daten
- Fachlich korrekte Auswahl von Pflanzen
- Ausarbeitung und zeichnerische Umsetzung eines Begrünungsvorschlags

Methodenkompetenzen

- Sachgerechter Umgang mit geeigneten Messinstrumenten und der Datendokumentation
- Zielorientierte Gesprächsführung nach geeigneten Richtlinien
- Selbstständige Fachinformationsgewinnung mittels verschiedener Medien

Sozialkompetenzen

- Arbeitsteilige Produktion von Ergebnissen im Team sowie die Weitergabe und Übernahme überprüfter Ergebnisse
- Freies Sprechen vor der Gruppe, sicheres Auftreten in Kundengesprächen und bei Präsentationen
- Fähigkeit, die Beiträge anderer zu würdigen und zu bewerten
- Konstruktiv Kritik üben oder akzeptieren und berechtigte Kritik in verändertes Verhalten umsetzen

6. In welchem Ausbildungsjahr wird die Lernsituation eingeordnet?

3. Ausbildungsjahr

7. Wie viel Zeit wird eingeplant?

Abhängig von den räumlichen Möglichkeiten und der Anzahl der Auszubildenden werden 360 bis 450 Minuten eingeplant.

8. Wie wird die Lernsituation realistisch und schülergerecht beschrieben?

Es wird die Form eines betrieblichen Handlungsauftrags gewählt. Die Berufsschüler werden in die Situation versetzt, als Auszubildende des fiktiv-

den Zierpflanzenbetriebes „Pflanzenwelten“ im 3. Ausbildungsjahr zu arbeiten. Die Firma übernimmt unter anderem die Anlage und Pflege von Innenraumbegrünungen. Die Auszubildenden erhalten von ihrem Arbeitgeber den Auftrag, in Gruppen von drei Auszubildenden die Begrünung eines Raums zu planen. Die Kundin ist Leiterin einer Jugendfreizeitanstalt und möchte einen Raum von einer kompetenten Firma begrünen lassen. Das zukünftige Café soll besonders für Jugendliche ansprechend gestaltet werden. Neben realisierbaren Kundenwünschen wurden auch absichtlich unrealisierbare Wünsche in den Auftrag eingebaut. Der Kundenauftrag liegt in Form einer Gesprächsnotiz vor, die das telefonisch geführte Auftragsgespräch dokumentiert. Zusätzlich stehen eine Auflistung der erwarteten Arbeitsergebnisse sowie eine Beschreibung der Kompetenzen, die in der Lernsituation entwickelt werden sollen, zur Verfügung.

9. Welche Lernhandlungen (orientiert an dem Prinzip der vollständigen Handlung) sollen durch welche Lernaufgaben vollzogen werden?

Informieren: Die Beschreibung der Lernsituation und zusätzliche Informationen werden in der Arbeitsgruppe analysiert.

Planen: Jedes Team plant zunächst seine Vorgehensweise, nimmt gedanklich notwendige Arbeitsschritte vorweg und erarbeitet eine Aufstellung der benötigten Daten und Messgeräte.

Entscheiden: Die Aufgabenteilung, die Auswahl der geeigneten Informationsquellen und der Zeitplan werden im Team entschieden.

Durchführen: Die Gruppen suchen den zu begründenden Raum auf (dafür wird zum Beispiel ein geeigneter Raum der Berufsschule gewählt), um die Standortbedingungen zu ermitteln und zu dokumentieren. Die Realisierbarkeit der geäußerten Kundenwünsche wird geprüft und in einem Kundengespräch (z. B. mit einer geeigneten Lehrkraft) der genaue Bedarf ermittelt.

Im Team wird – unter Nutzung von geeigneten Informationsquellen – der Begrünungsplan mit folgenden Bestandteilen entwickelt:

- Beschrifteter Grundriss
- Auswahl der Pflanzen, Gefäße, Zubehörteile und Substratmengen
- Kurze fachliche Begründung der getroffenen Auswahl
- Zeichnung der Begrünung in Draufsicht
- Ansicht einzelner Pflanzengruppen zur Veranschaulichung von Höhenverhältnissen
- Kalkulation der Kosten für Gefäße, Zubehör und Substrate

Abschließend wird der erstellte Plan im Rollenspiel (Kunde/Auszubildende) präsentiert, die Kalkulation ausgeführt sowie Fragen und mögliche Probleme geklärt.

Bewerten: Rollenspiel und Begrünungspläne werden von den Auszubildenden in zwei Schritten nach einem Beobachtungsschema bewertet.

Kontrollieren: Die präsentierten Teamergebnisse und mögliche Verbesserungen werden im Klassenverband diskutiert.

10. Welches sind die wesentlichen Inhalte, das heißt Kernbegriffe/Schlüsselschwerpunkte?

- Arbeitsorganisatorische Ablaufplanungen vornehmen
- Fachinformationen gewinnen, auswerten und zusammenstellen
- Darstellende Umsetzung von Planungen
- Fachgerechte Beratung und Information von Kunden
- Kenntnisse über die Prinzipien der Innenraumbegrünung
- Berechnung von Volumina, Stückzahlen, Längen usw.
- Arten- und Sortenkenntnisse von Grünpflanzen
- Gemeinsame Produktion eines Arbeitsergebnisses
- Kritikfähigkeit und Konfliktbewältigung in der Gruppe

11. Welche Formen der Lernerfolgsüberprüfung werden genutzt?

Die Teams präsentieren ihre Ergebnisse in Form eines Kundengesprächs. Dieses wird von den Auszubildenden anhand eines einfachen Beobachtungsprotokolls verfolgt. Die Bepflanzungspläne und Kalkulationen werden im Anschluss ausgestellt und von der Klasse bewertet. Eine abschließende Beurteilung der gesamten Lernsituation wird von der Lehrkraft vorgenommen und im Gespräch mit den Auszubildenden erörtert.

12. Welche Bedingungen müssen geschaffen werden bzw. welche unveränderlichen Bedingungen müssen berücksichtigt werden?

- Anpassung der materiellen Ausstattung der Berufsschule (z. B. Messinstrumente)
- Verfügbarkeit ausreichender Medien für die Fachinformationsgewinnung (z. B. Internetanbindung, Fachbibliothek)
- Phasenweise Betreuung durch zwei Lehrkräfte
- Nutzungsmöglichkeit eines geeigneten zweiten Raums

Abb. 2: Beispiel für die Anwendung der Methodischen Orientierungshilfe

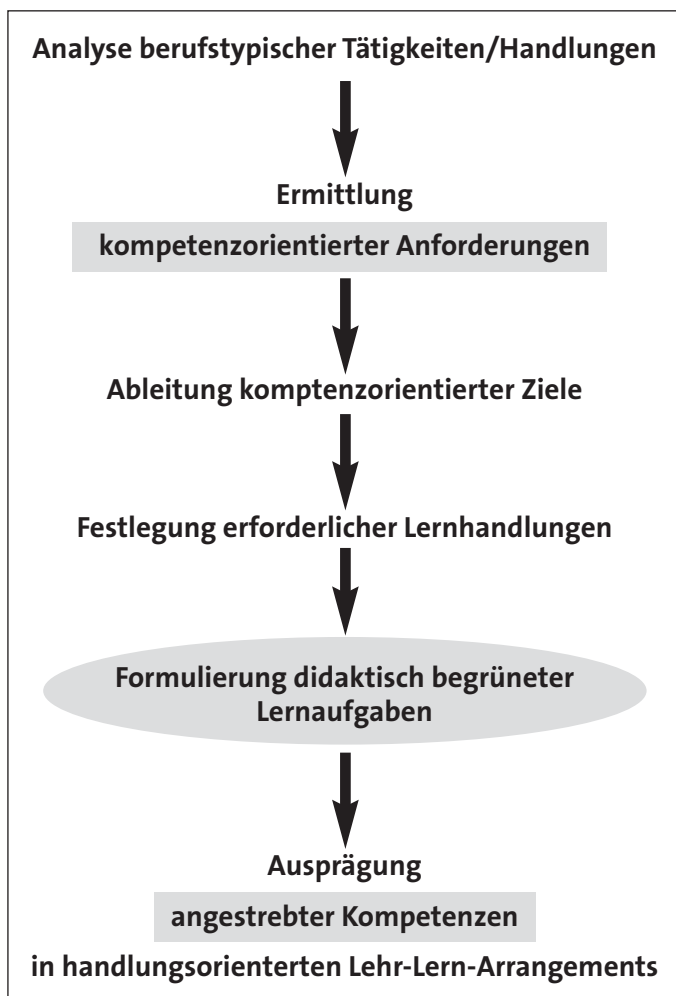


Abb. 3: Zusammenhang zwischen beruflichen Anforderungen und herauszubildenden Kompetenzen

operation und Teamarbeit zwischen Lehrerkollegen und mit den Ausbildungsbetrieben in der Lage zu sein.

Aus den dargestellten Konsequenzen ergeben sich Impulse für die fachdidaktische Ausbildung der Agrarlehrer bezüglich der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Kompetenzorientierte Berufsausbildung der Auszubildenden setzt kompetenzorientierte Lehrerausbildung voraus. Diese Überlegung war Ausgangspunkt für die Konzipierung neuer, handlungsorientierter Elemente der fachdidaktischen Ausbildung innerhalb der auf das Bachelor- bzw. Mastersystem umgestellten Agrarlehrausbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Das neue Konzept der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterausbildung zeichnet sich dadurch aus, dass der Anteil an Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften sowie unterrichtspraktischen Übungen deutlich gestiegen ist. Weiterhin sind die Modulbeschreibungen kompetenzorientiert erfolgt, indem die zu erwerbenden Qualifikationsziele und Inhalte als Kompetenzen mit dem vorgesehenen Ausprägungsgrad formuliert worden sind. Die Lehr- und Lernformen in den Fachdidaktiken sind deutlich handlungsorientiert auf die Entwicklung der Befähigung zum selbstständigen Planen, Vorbereiten, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht gerichtet. Dabei spielen die Ausprägung von Sozial- und Methodenkompetenz

einschließlich Medienkompetenz eine besondere Rolle, zu deren Herausbildung ein erhöhter Übungsanteil vorgesehen ist.

Um die Studenten besser auf ihre Lehrtätigkeit vorzubereiten, ist im neuen Studienkonzept u. a. ein gemeinsames Modul Fachdidaktik/Fachwissenschaft vorgesehen. In diesem können sie ein Thema der Berufsausbildung von Landwirten oder Gärtnern vertieft studieren und werden dabei von einem Fachwissenschaftler betreut. Gleichzeitig diskutieren sie mit einem Betreuer der Fachdidaktik darüber, wie dieses Thema für den Unterricht fachdidaktisch aufbereitet werden kann. Die Ergebnisse dieses vertieften fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Eindringens werden als projektorientiertes Modul in der Berufsschule vor Lehrern vorgestellt und evaluiert. So lassen sich eine Reihe von für Lehrer wichtige Kompetenzen erwerben. Verbesserte Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz führen dazu, dass die zukünftigen Agrarlehrer in der Lage sind, kompetenzorientierte Lernarrangements für berufliches Lernen zu projektieren und so die Voraussetzung für besseren Unterricht geschaffen sind.

Als Voraussetzung für die Ergebnispräsentation an der Berufsschule erarbeiten die Studenten eine Projektarbeit, für die ihnen nachstehende Schwerpunkte als Gliederungsorientierung vorgegeben werden:

1. Darstellung der Problematik
2. Formulierung der Zielstellung
3. Erläuterung des arbeitsmethodischen Vorgehens
4. Fachwissenschaftliche Analyse
 - Analyse berufstypischer Arbeitsprozesse bzw. Handlungsabläufe
 - Ermittlung fachwissenschaftlicher Zusammenhänge
 - Erfassung von Kompetenzanforderungen
5. Fachdidaktische Analyse
 - Ermittlung von Kompetenzzielen
 - Erfassung der Strukturierung des Inhalts
 - Ermittlung erforderlicher Lernhandlungen
 - Erarbeitung geeigneter Lernaufgaben
 - Definition notwendiger Bedingungen
6. Erarbeitung angepasster Lehr-Lern-Arrangements (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründete Ziele, Inhalte, Methoden und Bedingungen)
7. Schlussfolgerungen und Einsatzempfehlungen

Mit diesen Orientierungen wird auf die oben beschriebenen didaktischen Schritte zur Entwicklung, Darstellung und Gestaltung von Lernsituationen im Rahmen des Lernfeldkonzeptes vorbereitet. Die Studenten lernen, sich für eine bestimmte Lernsituation durch selbstständige Fachinformationsgewinnung tiefgründig Wissen anzueignen, dieses nach bestimmten Kriterien zu analysieren, zu bewerten, zu reflektieren sowie für den unterrichtlichen Aneignungspro-

zess in Gestalt von handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements aufzubereiten.

5 Fazit

Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes stellt für die Lehrenden im Agrarbereich eine große Herausforderung dar, insbesondere bezüglich ihrer didaktischen Kompetenz. Vor dem Hintergrund der sich rasch verändernden beruflichen Anforderungen an Landwirte und Gärtner gehört es zur beruflichen Handlungskompetenz der Lehrenden, ihren Unterricht gemäß aktueller Praxisanforderungen arbeitsprozessorientiert in Gestalt von Lernsituationen planen und gestalten zu können. Darauf müssen sie im Sinne der Professionalisierung ihrer didaktischen Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung systematisch vorbereitet werden. Ihre Innovationskompetenz zur Projektierung angepasster und sich verändernder Lehr-Lern-Arrangements muss entwickelt werden. Mit dem Lernfeldkonzept wird die berufstheoretische Ausbildung stärker an den Prozessen und Anforderungen der beruflichen Tätigkeiten orientiert – der Bezug zur beruflichen Praxis wird damit verbindlicher hergestellt. Damit im Zusammenhang verbessern sich die Möglichkeiten zur inhaltlich begründeten Lernortkooperation. Allerdings sind damit auch veränderte Organisationsanforderungen an das Schulmanagement gestellt, z. B. in Gestalt der Schaffung von zusammenhängendem „Blockunterricht“ (z. B. Abhandlung eines Lernfeldes innerhalb einer Woche) sowie der Möglichkeit, Unterrichtsplanung und -durchführung von „Lehrerteams“ realisieren zu lassen.

Das Lernfeldkonzept ermöglicht nach unseren bisherigen Erfahrungen günstige Bedingungen für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bei den Auszubildenden. Den Lernenden wird der Transfer von in der Berufsschule er-

worbenen Kompetenzen in konkrete Arbeitssituationen im Ausbildungsbetrieb erleichtert. Damit wird auch die Motivation der Auszubildenden zum Kompetenzerwerb in der Berufsschule verbessert. Zwar ergibt sich zunächst für die Lehrkräfte in der Planungsphase ein größerer Vorbereitungsaufwand, der jedoch längerfristig durch bessere Ausgangsbedingungen zur Kompetenzentwicklung der Auszubildenden gerechtfertigt wird. Auch die im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung gegen das Lernfeldkonzept vorgebrachten Argumente werden abnehmen, wenn weitere themenspezifische Beispiele für eine kompetenzorientierte Bewertung und das dafür handhabbare Instrumentarium einschließlich geeigneter Kriterien geschaffen werden. Entsprechende fachdidaktische Untersuchungen werden gegenwärtig durchgeführt.

Der Autor möchte mit diesem Beitrag dazu anregen, mutiger an die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes heranzugehen und die dafür erforderlichen Kompetenzen herauszubilden. Er ist der Auffassung, dass mit dem Lernfeldkonzept bessere Bedingungen gegeben sind, auf die veränderten Anforderungen bezüglich der beruflichen Handlungskompetenz von Landwirten und Gärtnern zu reagieren.

Literatur

Bader, Reinhard 2003: Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: Die berufsbildende Schule 55(2003)7–8, S. 210–217.

Bräuer, Manfred 2004: Handlungsorientiertes Lehr-Lern-Arrangement im Fachunterricht von Gärtnern und Landwirten. Hamburg.

Bräuer, Manfred/Steinhilf, Eva/Wiest, Mareike 2007: Umsetzung des Lernfeldkonzeptes im agraren Fachunterricht. In: B & B Agrar – Die Zeitschrift für Bildung und Beratung 60(2007)5, S. 160.

Bräuer, Manfred 2008: Innovation und Wissensmanagement in der Ausbildung von Agrarlehrern. In: B & B Agrar – Die Zeitschrift für Bildung und Beratung 61(2008)4, S. 134.

> Veranstaltungshinweis

Bildungsmesse didacta in Köln

**BLBS und vlbs auf der Bildungsmesse didacta in Köln
vom 16. 3. bis 20. 3. 2010 – Halle 6.1 Stand Gang C 020/ D 021**

Der BLBS und der vlbs NRW präsentieren sich und ihre Angebote wieder auf der didacta in Köln. Sie finden uns gemeinsam mit dem vlw, dem Philologenverband und anderen namhaften Ausstellern auf dem Stand mit dem gemeinsamen Motto „**Bildung +**“ (Halle 06.1 Stand Gang C 020/ D 021).

Im Mittelpunkt stehen in diesem Jahr unsere unterschiedlichen themenkompetenten Beratungsangebote. Sie können neben Ihren Vertretern und Vertreterinnen aus den Personalräten viele unserer Experten persönlich kennen lernen und noch offene Fragen klären. Hierzu gehören z. B. die Themenkomplexe Referendariat/Seminarausbildung – Dienstrecht – Schulrecht/ADO – Beihilfe – Arbeits- und Gesundheitsschutz – Tarifbeschäftigte – Versorgung und vieles mehr. Informieren Sie sich vor Ihrem Besuch über die tagesaktuellen Angebote auf unserer Homepage www.vlbs.de.

Als Service bietet der BLBS seinen Mitgliedern und Mitgliederinnen **vergünstigte Eintrittsgutscheine** an. Regulär beträgt der Eintritt im Vorverkauf 13,50 €.

Und so geht's: Wenden Sie sich an Ihren Landesverband, über den Sie die vergünstigten Eintrittsgutscheine erhalten. Die Eintrittskarten bzw. Gutscheine gelten als Fahrausweis für die Hin- und Rückfahrt im gesamten VRS-Gebiet. Anfahrtskizzen finden Sie unter www.didacta-koeln.de

> BLBS-Nachrichten

Niedersachsen

Zwei Landesverbände zum Berufsschullehrerverband Niedersachsen vereint

BLVN, so lautet das neue Kürzel für den Berufsschullehrerverband Niedersachsen. Bei der Mitglieder- und Delegiertenversammlung in Verden war diese Vereinigung von langer Hand geplant und sehr gründlich vorbereitet. Vereint haben sich der niedersächsische Landesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) und der Verband der Lehrkräfte für Agrarwirtschaft, Ernährung und Humandienstleistungen (VLEAH). Der Bundesvorsitzende des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Berthold Gehlert, gratulierte dem ersten Vorsitzenden des neuen Verbandes, dem ehemaligen Landesvorsitzenden des niedersächsischen BLBS, Heinz Ameskamp, und wünschte ihm weiterhin viel Erfolg in der so wichtigen Verbandsarbeit. Eine weitere Gratulation galt der Vereinigung der beiden Verbände: „Sie haben sich entschlossen, einen langen, sicherlich oft auch steinigen Weg der Annäherung in eine schlagkräftige Solidargemeinschaft münden zu lassen. Zu diesem weisen Entschluss gratuliere ich Ihnen herzlich.“ Gleichzeitig bedankte er sich für die man-power, die der BLBS-Niedersachsen in der Person von Horst-Henning Wilke als stellvertretenden Bundesvorsitzenden in den Bundesverband investierte.

Ansprache des BLBS-Vorsitzenden

In seiner Ansprache ging Berthold Gehlert auf die Arbeit des BLBS ein und stellte Schwerpunkte deutlich heraus. Eine wichtige Funktion des BLBS sehe er darin, dass er die Schwächen eines ausufernden Bildungsföderalismus abfedere, weil in den Bundeshauptvorstandssitzungen Modelle, Ideen und Erfahrungen aus den einzelnen Ländern ausgetauscht und vertieft würden. Dazu Gehlert wörtlich: „Das ist ein Schatz, der den Landesverbänden unmittelbar zugute kommt.“

Dass der BLBS sich aber auch als Dienstleister verstehe, legte er an drei Beispielen dar:

- Zum einen verlange die ungewohnte, aber notwendige Fokussierung auch auf die tarifvertraglichen Lehrkräfte eine intensive Mitarbeit in der dbb tarifunion. Die derzeit laufenden Verhandlungen zur Entgeltordnung der Lehrkräfte im Tarifbereich TV-L trage der BLBS mit, soweit es um Verbesserungen für alle gehe. Gehlert dazu: „Gleichmacherei ist aber nicht unser Programm.“ Grundsätzlich halte der BLBS nach wie vor die Verbeamtung der Lehrkräfte für das übergeordnete Ziel. Deren Differenzierungen in der Struktur der Besoldung sollten sich auch bei den Forderungen der dbb tarifunion widerspiegeln.
- Zum anderen stehe die Entwicklung der nationalen und europäischen Instrumente der Bildungspolitik wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und das Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung im Fokus des BLBS. Gerade der DQR, der sich jetzt schon in seiner Erprobungsphase befindet, werde auch das Berufsbildungssystem beeinflussen.
- Des Weiteren verwies er auf die Verbandsarbeit auf europäischer Ebene. Der BLBS investiere viel Zeit und Geld, um bei den sich neu formierenden Einflussgruppen mit starken Part-

nern zu kooperieren. Deshalb sei der BLBS auch Mitglied in der Education International (EI) und über den dbb in der Europäischen Union der unabhängigen Gewerkschaften (CESI). Gerade habe die sehr gut besuchte „Internationale Konferenz“ beim 23. Deutschen Berufsschultag gezeigt, wie wichtig das „Netzwerk Berufsbildung Europa“ sei und sich dieses Engagement als Investition in die Zukunft erweisen werde.

Natürlich stünden die Themen Berufsbildungsgesetz, Modularisierung und Berufsprinzip, vollzeitschulische Berufsausbildung, Organisation und Qualität der betrieblichen und schulischen Ausbildung und all die damit zusammenhängenden Fragen auf der Agenda des BLBS ganz oben. Hier zeige der BLBS nicht nur Präsenz bei den einschlägigen Fachtagungen und Gesprächskreisen, sondern er mische sich auch ein.

Als ein Verband für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen müssten auch die Probleme der Kolleginnen und Kollegen an den weiterführenden beruflichen Schulen, an Berufsfachschulen oder an den Fachschulen ebenso ernst aufgegriffen werden, wie der BLBS das traditionell für das Bildungsangebot an Berufsschulen leistet. Damit könnten auch neue Zielgruppen erschlossen werden. *H. P.*

> Nachrichten

BIBB-Stellungnahme zum Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), der die gesetzliche Aufgabe hat, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten und zu gleichen Teilen mit Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder sowie des Bundes besetzt ist, hat auf seiner letzten Tagung eine weitere Stellungnahme zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verabschiedet. Darin begrüßt er die Schaffung eines bildungsbereichsbergreifenden und lernergebnisorientierten DQR, würdigt die bisherigen Leistungen der vier Arbeitsgruppen und benennt sieben grundsätzliche Positionen, die nach seiner Auffassung bei der Fortsetzung der Arbeiten unbedingt zu beachten sind.

Der Hauptausschuss erwartet ferner eine im Konsens erarbeitete Lösung in der nach wie vor ungeklärten Frage, wie eine Zuordnung der Qualifikationsprofile der allgemein bildenden Schulen zu den einzelnen Niveaus des DQR erfolgen soll. Da nach Auffassung des Gremiums der DQR-Auswirkungen auf die Entwicklung der beruflichen Bildung und damit auch auf die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen haben wird, müssen jetzt die für Wirtschaft und Arbeit zuständigen Ressorts in die weiteren Abstimmungsprozesse mit eingebunden werden.

Die Mitglieder des BIBB-Hauptausschusses sprechen sich zudem dafür aus, im kommenden Jahr ein wissenschaftliches Begleitprojekt durchzuführen, das die möglichen Auswirkungen eines DQR vorausschauend bewerten und beurteilen soll.

Die Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses finden Sie unter:
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf

BIBB

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2009: Stärkster Anstieg seit 14 Jahren

679 Euro brutto im Monat verdienen die Auszubildenden 2009 durchschnittlich in Westdeutschland. Die tariflichen Ausbildungsvergütungen erhöhten sich im Durchschnitt um 3,3 % und damit deutlich mehr als im vorangegangenen Jahr mit 2,0 %. In Ostdeutschland stiegen die tariflichen Ausbildungsvergütungen 2009 um 4,9 % auf durchschnittlich 595 Euro im Monat und somit wesentlich stärker als im Jahr zuvor (2,9 %). Im Osten werden jetzt 88 % der westlichen Vergütungshöhe erreicht (2008: 86 %).

Für das gesamte Bundesgebiet lag der tarifliche Vergütungsdurchschnitt 2009 bei 666 Euro pro Monat und damit um 3,7 % über dem Vorjahreswert von 642 Euro. Zu diesen Ergebnissen kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen für das Jahr 2009. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 184 Berufe in West- und 148 Berufe in Ostdeutschland, in denen 88 % der Auszubildenden ausgebildet werden.

Weitere Informationen im Internetangebot des BIBB unter www.bibb.de/ausbildungsverguetung

BIBB

Zukunftsinvestitionen in Bildung und Forschung

Im Haushalt 2010 wird die Bundesregierung zusätzlich 750 Mio. Euro in Bildung und Forschung investieren – ein erster Schritt bei der Umsetzung des Koalitions-

onsvertrages, der vorsieht, dass der Bund in dieser Legislaturperiode insgesamt 12 Mrd. Euro mehr für diese zentralen Zukunftsfelder zur Verfügung stellen wird. So wird der Etat des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2010 gegenüber dem Vorjahr um rund 6,9 Prozent auf insgesamt etwa 10,9 Mrd. Euro anwachsen.

Die Fortsetzung des Hochschulpaktes, der Exzellenzinitiative und des Paktes für Forschung und Innovation ist finanziell abgesichert. Die Bundesmittel für die „Stärkung des Lernens im Lebenslauf“ werden um 54 Prozent auf 215 Mio. Euro ansteigen. Die Projektausgaben für die „Modernisierung und Stärkung der beruflichen Bildung“ werden nahezu verdoppelt (rund 95 %) und auf ein Rekordniveau von 190 Mio. Euro anwachsen. Verwendet werden diese Mittel unter anderem für eine weitere Verbesserung der Berufsorientierung Schüler ab der 7. Klasse und für die Modernisierung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten.

BMBF

> Hinweis

Neue Runde des bundesweit einmaligen Wettbewerbs „Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ 2010“

Der „Deutsche Lehrpreis – Unterricht innovativ“, eine Initiative des Deutschen Philologenverbands, der Vodafone Stiftung Deutschland und des Bundesverbandes der Deutschen Industrie e. V., geht in die zweite Runde.

Für ihre wichtige Aufgabe brauchen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Unterstützung, sondern auch Anerkennung. Bei der Verleihung des ersten „Deutschen Lehrpreises“ am 30. November 2009 ehrte der Bundespräsident Horst Köhler Lehrkräfte aller Schularten der Sekundarstufe. Er forderte, die Gesellschaft müsse den Lehrern viel mehr Aufmerksamkeit und Respekt entgegenbringen.

Innovativer Unterricht und beste Lehrkräfte

Der „Deutsche Lehrpreis – Unterricht innovativ“ wird in zwei Kategorien vergeben: In der *ersten* Kategorie nominieren Schülerinnen und Schüler des Abschluss-Jahrganges 2010 an weiterführenden Schulen besonders engagierte Lehrer, die das verantwortungsvolle Miteinander von Schülern und Lehrern fördern und deren soziale Kompetenz für die Jugendlichen persönlich erlebbar wurde. Die *zweite* Kategorie wendet sich direkt an die Lehrerinnen und Lehrer aus dem Sekundarbereich deutscher Schulen, die fächerübergreifend unterrichten und im Team zusammen arbeiten, und damit zur Zukunftsfähigkeit der Schulen in Deutschland beitragen.

Für die besten Unterrichtskonzepte sind Preise im Gesamtwert von 13.000 Euro ausgeschrieben. Die Preisträger in der Kategorie „Schüler nominieren Lehrer“ erhalten neben der Reise nach Berlin eine Trophäe, die eigens von der Düsseldorfer Künstlerin Hannah Karcher im Rahmen des Projektes „Düsseldorf ist ARTig“ entworfen wurde.

Über die Gewinner entscheidet eine Jury, der unter anderem Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz, Heinz-Peter Meidinger, Bundesvorsitzender des DPhV sowie die renommierten Bildungswissenschaftler Prof. Dr. Prenzel und Prof. Dr. Jürgen Baumert angehören.

Anmeldung bis zum 26. April 2010. Einreichung der Wettbewerbsunterlagen bis zum 28. Juni 2010.
Alle Informationen unter www.lehrpreis.de

> Bücher

Bernhard Bonz: Methoden der Berufsbildung – Ein Lehrbuch. 2., neu bearbeitete und ergänzte Auflage. Hirzel-Verlag, Stuttgart 2009, 280 Seiten, ISBN 978-3-7776-1528-8, 32,00 Euro.

Im Zuge der aktuellen Diskussion um die Qualität von Unterricht und Unterweisung hat die Auseinandersetzung mit der methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in jüngerer Zeit wieder mehr Aufmerksamkeit erlangt. Und das ist auch gut so: „Die Wahrheit liegt auf dem Platz“ – das wusste schon ein bekannter deutscher Fußballtrainer. Und in der berufsschulischen und betrieblichen Ausbildung liegt „die Wahrheit“ eben in erster Linie in der konkreten methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Daher stellt die Auseinandersetzung mit Unterrichts- und Unterweisungsmethoden einen wichtigen Baustein der Ausbildung angehender Lehrpersonen und Ausbilder in Schulen und Betrieben dar. Hier bietet das mittlerweile in der zweiten Auflage erschienene Lehrbuch „Methoden der Berufsbildung“ von Bernhard Bonz eine wertvolle Orientierung. Der Autor, emeritierter Professor am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim, gilt als ausgewiesener Fachmann auf diesem Gebiet und befasst sich seit vielen Jahren mit der Darstellung und Systematisierung von Methoden des Lehrens und Lernens in der beruflichen Bildung.

Das insgesamt 280 Seiten umfassende Lehrbuch legt den Schwerpunkt auf die Darstellung gängiger Unterrichts- und Unterweisungsmethoden sowie deren didaktische Grundlegung. Dabei erfolgt die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln zum einen mit Blick auf die Makrostruktur von Unterricht und Unterweisung, fragt zum anderen aber auch danach, wie die Lehr-Lern-Prozesse selbst ablaufen bzw. wie Lehrende und Lernende agieren. Im ersten Kapitel liefert Bonz zunächst einige grundlegende Überlegungen und Abgrenzungen. Er klärt beispielsweise das Verhältnis von Methodik und Didaktik, befasst sich in knapper Form mit dem Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion und beschreibt die Bedingungsfelder und Voraussetzungen methodischer Entscheidungen. In Kapitel 2 steht dann die Systematik der Methodik im Mittelpunkt. Damit sind in erster Linie die Ebenen methodischer Entscheidungen gemeint (Gesamtkonzeption, Aktionsform, Sozialform, Artikulation, Lehrbegriffe, Medien). Im Anschluss daran stellt Bonz Lehrmethoden (in erster Linie Frontalunterricht, Kapitel 3) und Methoden, die selbstgesteuertes Lernen anregen (Kapitel 4), dar. Hierunter fallen u. a. handlungsorientierte Methoden wie Projekte, Simulationen, Planspiele, Rollenspiele, Fallstudien, Leittexte, aber auch Unterrichtsgespräch, Allein- oder Gruppenarbeit. Die in der ersten Auflage des Lehrbuchs diesbezüglich getroffene Unterscheidung zwischen traditionellen und handlungsorientierten Methoden wird in der zweiten Auflage aufgelöst

(und dies ist zu begrüßen), da einerseits traditionelle Methoden wie der Gruppenunterricht handlungsorientierte Momente aufweisen und andererseits handlungsorientierte Methoden mittlerweile ebenfalls eine längere Tradition aufweisen (Reformpädagogik). In Kapitel 5 geht es dann um Medien und Computereinsatz (recht knapp sind dabei die Ausführungen zu E-Learning geraten), bevor sich Kapitel 6 den Methoden der betrieblichen Berufsbildung am Lernort Betrieb widmet. Kapitel 7 nimmt besondere methodische Aspekte und spezielle Lern-Arrangements wie Produktionsschulen in den Blick und befasst sich kritisch mit Grundsätzen von Unterricht und Unterweisung. Ausführungen zur Methodenwahl in der Berufsbildung (Kapitel 8) runden das Werk ab.

Bernhard Bonz erläutert die Sachverhalte knapp und dennoch präzise. Nie verliert der Autor sein Ziel aus den Augen, nämlich eine Struktur zur Systematisierung der Methoden der beruflichen Bildung aufzuzeigen und Entscheidungshilfen für die Methodenwahl anzubieten. Besonderes Augenmerk legt der Autor naturgemäß auf die Spezifika der beruflichen Bildung (siehe Kapitel 6 und 7). Gerade dies unterscheidet das Lehrbuch von ähnlich gelagerten Standardwerken, die als Zielgruppe Lehramtsstudierende in der Allgemeinbildung in den Blick nehmen (z. B. die Lehrbücher von Hilbert Meyer oder Ewald Terhart). Da ist es nur konsequent, dass Bonz sich bei der Darstellung einzelner Methoden immer mal wieder auf die Größen der beruflichen Bildung wie Kerschesteiner oder Spranger bezieht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Lektüre der „Methoden der Berufsbildung“ lohnt, wenngleich man sich stellenweise noch mehr illustrierende Beispiele und Hilfen für die konkrete Umsetzung der Methoden in Praxissituationen gewünscht hätte. Das Lehrbuch lichtet das Dickicht der Methoden der Berufsbildung, schlägt eine Brücke zwischen den Lernorten (Schule, Betrieb) und trägt aktuellen Entwicklungen im Bereich Medien und Computereinsatz in knapper Form Rechnung. Es ist didaktisch gut aufbereitet und den Lesegewohnheiten des schnellen Lesers angepasst. Kurze, durchnummerierte Textpassagen wechseln sich ab mit Schaubildern und Definitionen sowie knappen Zusammenfassungen zentraler Aussagen. So entsteht zwar eine gewisse Redundanz, es ist aber gewährleistet, dass Wichtiges wahrgenommen wird. Zudem erleichtern zahlreiche Querverweise und Kapitelübersichten die Orientierung. Das Lehrbuch eignet sich sehr gut für Studierende berufsbildender Studiengänge bzw. für angehende Lehrpersonen, die sich einen Überblick über die Möglichkeiten der Gestaltung von Lernsituationen verschaffen wollen. Es enthält aber auch wertvolle Hinweise für erfahrene Praktiker, die ihr berufspraktisches Handeln in Schule und Ausbildung reflektieren möchten.

Jürgen Seifried

BESTELLEN SIE JETZT. GANZ EINFACH. GANZ WIE SIE WOLLEN.

Das neue Beamtenrecht: Leitfaden für Praxis und Studium



Der Inhalt im Überblick:

- Grundzüge des Beamtenrechts
- Rechte und Pflichten
- Laufbahnrecht
- Praxis- und prüfungsrelevante Beispiele aus der aktuellen Rechtsprechung
- Umfassendes Stichwortverzeichnis

Was Sie davon haben:

Die Autoren sind als Juristen mit Fragen des öffentlichen Dienstrechts befasst; ihr Expertenwissen ermöglicht eine schnelle und zuverlässige Orientierung im Beamtenrecht.

Der Leitfaden ist sowohl Nachschlagewerk als auch Ratgeber zu spezifischen Fragen – durch seine kompakte Darstellung und zahlreiche Beispiele aus der Praxis erschließt er die Materie auch interessierten Lesern ohne beamtenrechtliche Kenntnisse.

So bestellen Sie ganz einfach:

Sie können mit untenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.

292 Seiten
€ 24,90*

ISBN: 978-3-87863-152-1

* zuzügl. Porto und Verpackung

dbb verlag gmbh
Friedrichstraße 165 · 10117 Berlin
Telefon: 0 30/7 26 19 17-0
Telefax: 0 30/7 26 19 17-40
E-Mail: Kontakt@dbbverlag.de
Internet: <http://www.dbbverlag.de>

BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

__ Exemplar/e „Beamtenrecht“

Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

Datum/Unterschrift _____

BESTELLEN SIE JETZT. GANZ EINFACH. GANZ WIE SIE WOLLEN.

Nebentätigkeit im öffentlichen Dienst: Bund, Länder und Kommunen

Der Inhalt im Überblick:

- Rechtliche Grundlagen im Beamten-, Tarif-, Richter- und Soldatenrecht
- Genehmigungspflicht und Genehmigungsfreiheit
- Ablehnungsgründe
- Einkünfte aus Nebentätigkeiten
- Rechtsweg und Rechtsschutz
- Umfassendes Stichwortverzeichnis

Was Sie davon haben:

Der kompakte Leitfaden gibt verlässliche Orientierung im Nebentätigkeitsrecht – auch für Ruhestandsbeamte: Was ist erlaubt, welche Tätigkeiten sind anzeigepflichtig, welche genehmigungsfrei und welche genehmigungspflichtig? Welche Einkünfte müssen abgeführt werden? Der Autor stützt seine Darstellung im Wesentlichen auf höchstrichterliche Rechtsprechung. Mit vielen Beispielen aus der Praxis.

So bestellen Sie ganz einfach:

Sie können mit untenstehendem Bestellcoupon per Post oder Fax bestellen. Oder Sie teilen uns Ihren Wunsch per E-Mail oder über Internet mit.



173 Seiten
€ 19,90*

ISBN 978-3-87863-160-6

* zuzügl. Porto und Verpackung

dbb verlag gmbh
Friedrichstraße 165 · 10117 Berlin
Telefon: 0 30 / 7 26 19 17-0
Telefax: 0 30 / 7 26 19 17-40
E-Mail: Kontakt@dbbverlag.de
Internet: <http://www.dbbverlag.de>

BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

__ Exemplar/e „Nebentätigkeit im öffentlichen Dienst“

Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

Datum/Unterschrift _____

Unser Versprechen: „Nur das Beste für Sie aus einer Auswahl von ausgesuchten Darlehensprogrammen“

Schnell und sicher für jeden Zweck: Anschaffungen, Ablösungen von anderen Krediten oder Ausgleich Kontoüberziehungen.

Festzinsgarantie bei allen Laufzeiten: Ratenkredite bis 10 Jahre, Beamtdarlehen von 12 bis 20 Jahre.

Nutzen Sie Ihren Berufsstatus bei Darlehen und genießen dabei alle Vorteile:

- Unabhängige Auswahl
- Laufzeitverkürzung
- Festzinsgarantie
- Freier Verwendungszweck
- Sondertilgungen



→ Unverbindliche Finanzierungsberatung für Sie. Rufen Sie uns jetzt gebührenfrei an oder besuchen Sie unsere informative Webseite.

Top-Finanz.de · Nulltarif-☎ 0800-33 10 332
 Andreas Wendholt · Kapital- & Anlagevermittlung · Prälat-Höing-Str. 19 · 46325 Borken

NaturaMed
 Vitalclinic

Erschöpft?

- ☘ Migräne
- ☘ Rücken
- ☘ Gelenke
- ☘ Infekte

Ursachendiagnose Schnupper- und Seniorenwoche

beihilfefähig

0 75 24 . 990 - 222
 88339 Bad Waldsee
 naturamed.de

Attraktive Pauschalangebote!

Naturamed ...mir bringen Sie wieder in Schwung!

Werbung gibt's an jeder Ecke. Blut nicht.

SPENDE BLUT
 BEIM ROTEN KREUZ

Deutsches Rotes Kreuz

Termine und Infos 0800 11 949 11 oder www.DRK.de

Jahr für Jahr wünschen wir uns weniger: weniger Krieg, weniger Leid, weniger Hunger.

SCHNELLE HILFE FÜR MENSCHEN IN KRISENGEBIETEN.

MEDECINS SANS FRONTIERES
 ÄRZTE OHNE GRENZEN e.V.

SPENDENKONTO: 97 097, SPARKASSE BONN, BLZ 380 500 00

Bestellen Sie jetzt. Ganz einfach. Ganz wie Sie wollen.

Gebäudeenergieausweis: Begriffe, Daten, Fakten

Der Inhalt im Überblick:

- Grundwissen für Eigentümer, Mieter und Vermieter
- Rechtliche Grundlagen u. Kosten
- Energieeinsparverordnung 2009
- Praktische Tipps und Hinweise
- Checklisten

Was Sie davon haben:

Ob Alt- oder Neubau – seit 2008 verpflichtet der Gesetzgeber Immobilienbesitzer bei Vermietung und Verkauf zur Erstellung eines Gebäudeenergieausweises. 2009 wurden die Anforderungen an die Gebäudeenergieeffizienz verschärft. Der bundeseinheitliche Ausweis will für mehr Transparenz im Energieverbrauch von Gebäuden sorgen. Welche Pflichten ergeben sich daraus für Immobilienbesitzer? Welcher Ausweis wird benötigt? Wer erstellt ihn? Und wie liest man als Kauf- oder Mietinteressent diesen Ausweis? Der Ratgeber gibt kompetente Hilfestellung für Eigentümer, Käufer, Mieter und Vermieter.

144 Seiten
€ 14,80*
 ISBN 978-3-87999-051-1

* zuzügl. Porto und Verpackung

NEUAUFLAGE

WERTENSON/MEZGER/GOLLER
Wegweiser Gebäudeenergieausweis
 Mit Checklisten für Hauseigentümer und Mieter

2., überarbeitete Auflage 2009

BESTELLCOUPON Zuschicken oder faxen

_ Exemplar/e „Gebäudeenergieausweis – 2. Auflage“

Verlagsprogramm

Name _____

Anschrift _____

Datum/Unterschrift _____

Christiani

Technisches Institut für
Aus- und Weiterbildung



Besuchen Sie uns:
Köln
16.-20. März 2010

Der Bildungsprofi für Technik



Technisches Wissen in jeder Lebensphase

Wir sind der Komplettanbieter für die gesamte technische Bildung. Für die drei Bereiche Schule, Ausbildung und Weiterbildung bieten wir ein innovatives didaktisch bestens aufbereitetes Medienangebot, verbunden mit praxisnaher technischer Hardware.

Christiani – das ist Kompetenz und Know-how aus über 75 Jahren Erfahrung in der technischen Bildung.



Halle 6.1
Gang F / Stand 070

**SCHULE
TECHNIK**

www.schule-trifft-technik.de



Halle 10.1
Gang A / Stand 040

**AUSBILDUNG
TECHNIK**

www.christiani.de



Halle 10.1
Gang A / Stand 040

**WEITERBILDUNG
TECHNIK**

www.christiani-akademie.de