pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Wilbers, Karl

Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden

Berlin : epubli 2020, VIII, 220 S.

Quellenangabe/ Reference:
Wilbers, Karl: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. Berlin : epubli 2020, VIII, 220 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207426 - DOI: 10.25656/01:20742

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207426
https://doi.org/10.25656/01:20742

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-
UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Wilbers

Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden

Lehrbuch

www.bwp-erkunden.de

Wilbers

Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden -

1. Auflage

Karl Wilbers

Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden -

1. Auflage

Dieses Buch und ergänzende Materialien stehen kostenlos bereit auf:

www.bwp-erkunden.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© Karl Wilbers, 2020. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

OPEN ACCESS

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:

- **Namensnennung** — Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
- **Keine kommerzielle Nutzung** — Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- **Keine Bearbeitung** — Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Das Werk ist über die Webseite **www.bwp-erkunden.de** verfügbar. Außerdem ist es in peDOCS aufgenommen. **peDOCS** (http://www.pedocs.de) bündelt elektronische Volltexte der Bildungsforschung und stellt diese entsprechend der Berliner Erklärung für kostenfreien Zugang zu wissenschaftlicher Information zur Verfügung. Mehr Infos unter http://open-access.net

Bild auf dem Cover von StartupStockPhotos via pixabay.com

Autor:
Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo)
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG
FACHBEREICH WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Druck und Verlag: epubli GmbH, Berlin, www.epubli.de

ISBN: 978-3-753101-89-7

An die Studierenden

Liebe Studentin, lieber Student,

wenn Sie dies lesen, sind Sie aus irgendeinem Grund mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Berührung gekommen. Warum auch immer. Das Lehrbuch richtet sich an Anfängerinnen und Anfänger eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengangs mit kaufmännischem oder gewerblich-technischem Schwerpunkt. Ein solches Studium eröffnet Ihnen vielfältige berufliche Möglichkeiten.

In **schulischen Lernwelten** wären Sie in einer öffentlichen oder privaten beruflichen Schule tätig. Die meisten arbeiten hier als Lehrkraft. Der reguläre Weg zu einer solchen Tätigkeit führt über ein Bachelor-Studium, ein sich anschließendes Master-Studium und das Referendariat, also den Vorbereitungsdienst. Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterrichten – im Gegensatz zu Lehrkräften in anderen Lehrämtern – sehr unterschiedliche Zielgruppen in ganz unterschiedlichen Themenfeldern.

Aber nicht alle Personen in schulischen Lernwelten sind als Lehrkräfte tätig. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden zu Beginn des Studiums weitere Karriereperspektiven in schulischen Lernwelten völlig unterschätzen. Schulische Lernwelten bieten keineswegs nur die offensichtlichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten als Schulleiterin oder Schulleiter. Vielmehr bieten sich Lehrkräften vielfältige Funktionen innerhalb der Schule, etwa bei der Leitung einer Abteilung, dem Qualitätsmanagement, in der Beratung von Schülerinnen und Schülern oder auch in der Ausbildung und Betreuung von Studierenden oder Referendarinnen und Referendaren. Auch außerhalb der Schule bieten sich in schulischen Lernwelten weitere Profilierungsmöglichkeiten, etwa in Regierungen, Seminaren oder Ministerien.

In **betrieblichen Lernwelten** bieten sich sehr vielfältige berufs- und wirtschaftspädagogische Tätigkeiten. Aus- und Weiterbildung bzw. Personalmanagement ist in Betrieben, wie auch in dieser Einführung später dargelegt wird, sehr unterschiedlich organisiert. In der Praxis wird auch von „HR“ als Abkürzung für „Human Resources“ gesprochen. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Aufgaben bzw. die Aufgaben im HR-Bereich sind vielfältig. HRler als Trainerinnen und Trainer haben Aufgaben in Betrieben, die denen von Lehrkräften ähnlich sind, auch wenn oft ganz andere Methoden eingesetzt werden. HRler betreuen Auszubildende als Ausbilderin oder Ausbilder oder gar als Ausbildungsleiterin bzw. Ausbildungsleiter, d. h. sie führen andere Ausbilderinnen und Ausbilder. HRler unterstützen – im Change Management – den Wandel des Betriebs. Oder sie übernehmen Aufgaben im Personalmanagement, etwa die Auswahl neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Gerade in kleineren und mittleren Betrieben übernehmen HRler als HR-Allrounderin bzw. -Allrounder fast alle der erwähnten Aufgaben.

Typisch für betriebliche Lernwelten sind aber auch Trainerinnen und Trainer, die nicht Teil des Unternehmens sind, also *im* Betrieb arbeiten, sondern als Externe *für* den Betrieb arbeiten. Meist bieten diese ihre Dienstleistungen auf dem Markt an. Oft erfolgt dies in Kombination mit Elementen eines umfangreichen Produktbündels, zum Beispiel (medien-)technische Umsetzung oder Beratung. Die Grenze zur Unternehmensberatung oder zu Medienagenturen ist dabei fließend. Nicht selten sind hier relativ kleine Unternehmen oder Solo-Selbständige tätig. Somit ist auch die eigene Selbständigkeit eine wichtige berufliche Perspektive in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Auffallend viele Menschen, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik studiert haben, habe ich außerdem in Institutionen kennengelernt, die Betrieben ‚zugeordnet‘ sind: Verbänden, Gewerkschaften, Ministerien oder Kammern. Im Lehrbuch werden diese Institutionen betrieblicher Lernwelten ausführlich sortiert.

Dieses Lehrbuch will Sie in die schulischen und betrieblichen Lernwelten einführen. Das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium soll für mehrere Tätigkeitsfelder hilfreich sein. In der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik wird auch von „**Polyvalenz**“ gesprochen: Für mehrere Tätigkeitsfelder – daher das „Poly“ – soll das Studium hilfreich bzw. wertvoll, also „valent“, sein.

Die beruflichen Möglichkeiten sind manchmal fast schwindelerregend. Und vielleicht wird es Ihnen gehen wie es mir als Student ergangen ist. Ich war oft unsicher und habe nicht immer geschätzt, dass dieses Auswahlproblem eigentlich ein Luxus ist, den andere Studiengänge nicht bieten. Ich habe mich zu Beginn lange Zeit für schulische Lernwelten, dann später für betriebliche Lernwelten, Statistik und Controlling begeistert und später wieder von schulischen Lernwelten hingezogen gefühlt. Außerdem habe ich mit Freunden eine E-Learning-Agentur gegründet, die sich inzwischen seit über zwanzig Jahren am Markt bewährt.

Gelandet bin ich schließlich in der Wissenschaft. Einem weiteren Berufsfeld. Das es übrigens keineswegs nur an Universitäten gibt. Auch in Institutionen wie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) arbeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. In eine solche wissenschaftliche Tätigkeit führt dieses Lehrbuch nicht ein. Aber wissenschaftliche Tätigkeit bedeutet vor allem spezifische Methoden mit besonderen Ansprüchen einzusetzen. Und diese beziehen sich eben auf bestimmte Gegenstandsbereiche. Im Fall der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die schulischen und betrieblichen Lernwelten. Das ist die Wolle, mit der wir in der Wissenschaft stricken. Und ohne Wolle ist eben nicht zu stricken.

Jede professionelle Tätigkeit, sei es in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in der Medizin oder in einem handwerklichen Beruf ist mit Fachbegriffen verbunden, die untereinander in Verbindung stehen. In diese Fachbegriffe und vor allem auch in die Zusammenhänge möchte ich Sie möglichst konsistent, also widerspruchsfrei, einführen. Sie finden diese Begriffe im Lehrbuch in eigenständigen Kästen mit dem #-Zeichen davor. Dies soll Ihnen im E-Book die Suche nach Begriffen erleichtern.

Diese Begriffe sollen Ihnen erlauben, die Berufsbildung wie ein Profi zu beschreiben, Dinge zu unterscheiden und zu erkennen, Strukturen aufzudecken, Bildungspraxis und Bildungspolitik zu hinterfragen, Profis in Wissenschaft und Praxis zu verstehen und mit ihnen – auch kritisch – zu sprechen. Das ist für eine Einführung ein hoher Anspruch. Außerdem gehe ich an einigen Stellen sogar darüber hinaus. So gebe ich Ihnen, etwa zum Unterricht, weitergehende Hinweise zur eigenen Gestaltung. Diese Einführung hat mithin hohe Ansprüche und wird Ihnen eine Menge Arbeit machen. Ich habe mir Mühe gegeben, dass dies für Sie ein gutes Investment ist. Wenn es das nicht ist, hadern Sie mit mir, aber bitte nicht mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Eine Einführung zu schreiben, ist eine schwierige Aufgabe. Es ist mir schwergefallen, einerseits mit einigermaßen Vollständigkeit in ein Gebiet einzuführen, das mich seit Jahrzehnten fasziniert und andererseits das Buch mit Blick auf die Fasslichkeit nicht zu überladen. Ich habe mir Mühe gegeben und das getan, was getan werden sollte, wenn Sie mit Ihrem Latein am Ende sind: Kluge Leute fragen und zuhören. Mehr zum Entstehungsprozess dieser Einführung unten. Aber die Verantwortung für das Buch bleibt natürlich schlussendlich bei mir.

Meine größte Freude wäre es, wenn Sie sich im Einstieg in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterstützt sehen.

In diesem Sinne darf ich Sie herzlich zur Reise in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einladen.

Mit freundlichen Grüßen von der WiSo in Nürnberg!

Karl Wilbers

Aufbau der Einführung: Die BWP-Treppe

Der Aufbau der elf Lerneinheiten folgt einem Modell, das noch ausführlich in der Einführung selbst erläutert wird. Ich nenne es einfach die „BWP-Treppe“.

Auf der untersten Stufe der BWP-Treppe stehen didaktische Situationen: Didaktische Situationen in beruflichen Schulen, etwa Unterricht im Klassenzimmer oder aber Arbeiten in der schulischen Werkstatt. Aber auch didaktische Situationen in betrieblichen Lernwelten, etwa ein Training oder in einer Großgruppenmethode, etwa einer betrieblichen Tagung, aber auch Führungssituationen. Die unterste Stufe ist die Mikroebene.

Auf der nächsten Stufe der BWP-Treppe finden sich – auf der Mesoebene – die Institutionen. Situationen finden nämlich immer in Institutionen statt, also einzelnen Schulen oder Betrieben. Das ist nicht nur räumlich gemeint. Vielmehr schlägt sich die Zielsetzung der Institution in den Situationen nieder. Oder setzt zumindest einen Rahmen. Aber die höher liegenden Ebenen geben keineswegs nur vor: Institutionen verändern sich auch durch didaktische Situationen.

Auf der obersten Stufe der BWP-Treppe finden sich die gesellschaftlichen Teilsysteme. Institutionen sind in gesellschaftliche Teilsysteme eingebunden, die dem Handeln von Institutionen einen Rahmen vorgeben. Schulen sind Teil des Bildungssystems, Betriebe Teil des Wirtschaftssystems.

Die BWP-Treppe wird in der Einführung für die schulischen Lernwelten zunächst hochgeklettert. Die Lerneinheiten haben folgende Reihenfolge: Didaktische Situationen – Institutionen – Gesellschaftliche Teilsysteme. Wenn Sie wieder oben auf der Leiter stehen, lade ich Sie ein, für betriebliche Lernwelten wieder herunterzuklettern: Gesellschaftliche Teilsysteme – Institutionen – Didaktische Situationen.

Dieser besondere Weg des Hoch- und Runtersteigens wurde aus hochschuldidaktischen Gründen gewählt. Die Studierenden in Nürnberg bearbeiten während des Semesters parallel Aufgaben, die stufenweise zur Gestaltung kleiner Unterrichts- bzw. Trainingseinheiten im Sinne eines Micro-Teachings führen. Zur Unterstützung des Micro-Teachings wird ein Leitfaden zur Vorbereitung eingesetzt. In den ersten Lerneinheiten wird dieser Leitfaden für die Vorbereitung von Unterricht und Training (Basisschema) erläutert und die Leitfragen in der Zusammenfassung am Ende der Lerneinheiten wiedergegeben.

Leitfaden: In der Toolbox finden Sie den Leitfaden zur Vorbereitung von Unterricht und Training (LUV-B). Der Leitfaden strukturiert die Elemente auf den verschiedenen Ebenen, ergänzt Leitfragen und bietet eine Hilfe zur Gliederung der Dokumentation an.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/luv-b.pdf

Die Leitfragen werden für die schulischen Lernwelten exemplarisch in den Zusammenfassungen aufgegriffen. Der Leitfaden ist jedoch bewusst so angelegt, dass er auch für die Gestaltung betrieblicher Lernwelten genutzt werden kann. Der Leitfaden zur Vorbereitung von Unterricht und Training im Basisschema (LUV-B), der dieser Einführung zugrunde liegt, ist eine Vereinfachung des Leitfadens zur Unterrichtsvorbereitung (LUV). Der LUV liegt meinem Lehrbuch „Wirtschaftsunterricht gestalten“ zugrunde, das in den Masterstudiengängen in Nürnberg eingesetzt wird und das unter der Webseite www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de kostenlos heruntergeladen werden kann. Die Terminologie und die Struktur beider Leitfäden sind identisch.

Dosierung und Anwendung

Bitte lesen Sie dieses Buch wohldosiert. Jede Woche eine Lerneinheit. Dafür ist das Buch ausgelegt.

Zu dieser Einführung gibt es ein begleitendes Webangebot. Nutzen Sie bitte das Angebot auf

www.bwp-erkunden.de

Dort finden Sie nicht nur das Lehrbuch zum Download, sondern auch **Tools**, die im Lehrbuch erläutert werden. Außerdem **Apps**, die im Text erwähnt werden. Das Lehrbuch wurde zur Nutzung als E-Book optimiert. Zentrale Begriffe sind über eine #-Suche im **E-Book** einfach zu finden. Über QR-Codes werden Tools im Internet, Webseiten und Videos eingebunden.

Wenn Ihnen etwas an diesem Buch nicht passt, machen Sie aus Ihrem Herzen keine Mördergrube. Schreiben Sie einfach eine Mail an karl.wilbers@fau.de. Ein Feedback ist immer ein Geschenk. Meine größte Sorge mit dieser Einführung ist, dass ich Ihnen den Einstieg in ein faszinierendes Feld vermiese. Helfen Sie mir bitte, das zu verhindern.

Mit freundlichen Grüßen von der WiSo in Nürnberg!

Karl Wilbers

An Dozierende

Liebe Dozentin, lieber Dozent,

das Buch ist mit elf Lerneinheiten für die wöchentliche Lektüre während eines Semesters entworfen. Die elf Lerneinheiten sollten dabei durch Präsenzveranstaltungen und bzw. oder virtuelle Veranstaltungen ergänzt werden.

Wird das Buch nicht wöchentlich, sondern in einem Schwung gelesen, werden viele Ausführungen redundant erscheinen. Diese Redundanz ist jedoch bewusst so gestaltet. Sie soll den roten Faden und zentrale Unterscheidungen immer wieder verdeutlichen. Außerdem sind einige Sachverhalte – etwa das Duale System – so komplex, dass diese mir erst in mehreren Anläufen unterschiedlicher Komplexität verständlich erschienen.

Ich freue mich über Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten.

Mit freundlichen Grüßen von der WiSo in Nürnberg!

Karl Wilbers

Entstehung dieser Einführung

Das Buch entstand im sog. Corona-Semester 2020 als einführendes Lehrbuch für meine Studierenden der Wirtschaftspädagogik und der Berufspädagogik Technik. Es ist in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen in ein komplexes didaktisches Design eingebunden, das Anwendung und Übung gewährleisten soll.

Ich danke meinen Studierenden für die Rückmeldung zu einer ersten Fassung dieses Lehrbuchs. Die Leiter der begleitenden Übungen, den Herren Stephan Leppert, Florian Kirchhöfer, Johannes Seitle und Dominik Tress, danke ich für vielfältige Anregungen während der Entstehung der ersten Fassung im Corona-Semester. Weitere Rückmeldungen zur Corona-Fassung verdanke ich Rahel Bär und Knut Linke.

Das Korrekturlesen hat Frau Stefanie Hehberger übernommen. Sollten noch Fehler im Buch sein, habe ich – Gödel lässt grüßen – diese vermutlich bei der Korrektur eingefügt.

Die Corona-Fassung wurde von mir aufgrund der vielfältigen Rückmeldungen zu einer Review-Fassung überarbeitet. Daraufhin habe ich einen Kreis von Expertinnen und Experten zu einem Review dieser Fassung eingeladen, denen ich für vielfältige Rückmeldungen danke. Es sind dies Herr Wolfgang Böhm, Ausbildungsleiter der Diehl Ausbildungs- und Qualifizierungs-GmbH, Herr Dr. Volker Ehlers, Leitender Seminarvorstand des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen, Herr Dr. Alfons Frey, Leiter des Referats VI.4, sowie Herr Jochen Hofmann, Leiter des Referats VI.2, beide Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (KM), Herr Stefan Kastner, Leiter des Geschäftsbereichs Berufsbildung der Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken, Herr Prof. Dr. Manfred Müller, Leiter der Staatlichen Berufsschule I in Bayreuth, Frau Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß, Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln; Dr. Friedel Schier, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Herr Gerd Waldmann, Seminarvorstand am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie Frau Professorin Dr. Ulrike Weyland, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik der Universität Münster. Besonderer Dank gilt auch Herrn Christian Kaiser, Leiter Change und Transition bei DATEV, früher Leiter der Personalstrategie bei der DATEV, mit dem mich inzwischen – nicht nur in Seminaren an der FAU – eine längere Reise im Themenfeld Personalmanagement, Change Management und Transition verbindet.

Selbstverständlich gilt, dass alle verbleibenden Fehler und Unschärfen mir allein zuzurechnen sind. Ich freue mich über Hinweise, die helfen diese zu überwinden.

Mit freundlichen Grüßen von der WiSo in Nürnberg!

Karl Wilbers

Inhaltsübersicht (Lerneinheiten)

1 Didaktische Situationen in schulischen und betrieblichen Lernwelten verorten 1

2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 25

3 In schulischen Lernwelten präsentieren, erarbeiten und begleiten 45

4 Lernen mit Lernsituationen als Methode in schulischen Lernwelten gestalten 67

5 Mikro- und Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren 87

6 Makrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren 103

7 Makro- und Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren 127

8 Betriebliche Lernwelten im Personalmanagement einbetten 145

9 Arbeitsorientierte Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren 163

10 Arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren 187

11 Führung und Personalentwicklung betrachten 207

Inhaltsverzeichnis

1 Didaktische Situationen in schulischen und betrieblichen Lernwelten verorten 1

1.1 Inhaltsübersicht 2

1.2 Berufsbildung als Rahmen für didaktische Situationen 3

1.2.1 Was Berufsbildung ist 3

1.2.2 Institutionen der Berufsbildung 5

1.3 Lernen und das Nürnberger Didaktikmodell 7

1.3.1 Lernen in didaktischen Situationen 7

1.3.2 Das Nürnberger Didaktikmodell 8

1.4 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 11

1.4.1 Was Kompetenz ist 11

1.4.2 Das DQR-Niveau von Kompetenzen festlegen 12

1.4.3 Die DQR-Dimensionen von Kompetenzen festlegen 13

1.4.4 Übergreifende Kompetenzen: Berufssprachliche Kompetenz und Digitalkompetenz .. 15

1.4.5 Lernziele als Kompetenz- und Performanzerwartungen 17

1.5 Zusammenfassung 20

1.6 Anhang 21

1.6.1 Anmerkungen 21

1.6.2 Bildnachweis 21

1.6.3 Literaturverzeichnis 21

2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 25

2.1 Inhaltsübersicht 26

2.2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 27

2.2.1 Verhaltens- und Inhaltskomponente von Lernzielen 27

2.2.2 Die Inhaltskomponente von Kompetenzerwartungen in der Sachanalyse schärfen 27

2.2.3 Die Verhaltenskomponente mit Hilfe von Taxonomien schärfen 27

2.3 Kompetenzerwartungen im Dualen System festlegen 31

2.3.1 Überblick über das Duale System 31

2.3.2 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der Berufsschule 33

2.3.3 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der betrieblichen Ausbildung 37

2.3.4 Zusammenfassung 38

2.4 Methoden und Medien in schulischen und betrieblichen Lernwelten gestalten 39

2.4.1 Methodische Grundformen bestimmen 39

2.4.2 Verlauf planen 41

2.4.3 Zusammenfassung 41

2.5 Anhang 42

2.5.1 Anmerkungen 42

2.5.2 Bildnachweis ... 42
2.5.3 Literaturverzeichnis ... 42
3 In schulischen Lernwelten präsentieren, erarbeiten und begleiten ... 45
3.1 Inhaltsübersicht ... 46
3.2 Mit Medien in schulischen Lernwelten präsentieren ... 47
3.2.1 Präsentieren in schulischen Lernwelten ... 47
3.2.2 Medien beim Präsentieren einsetzen ... 49
3.3 Mit Medien in schulischen Lernwelten erarbeiten ... 55
3.3.1 Erarbeiten in schulischen Lernwelten ... 55
3.3.2 Medien beim Erarbeiten einsetzen ... 59
3.4 Mit Medien in schulischen Lernwelten begleiten ... 59
3.4.1 Gruppenunterricht in schulischen Lernwelten begleiten ... 60
3.4.2 Medien beim Begleiten in schulischen Lernwelten einsetzen ... 63
3.5 Zusammenfassung ... 64
3.6 Anhang ... 65
3.6.1 Anmerkungen ... 65
3.6.2 Bildnachweis ... 65
3.6.3 Literaturverzeichnis ... 65
4 Lernen mit Lernsituationen als Methode in schulischen Lernwelten gestalten ... 67
4.1 Inhaltsübersicht ... 68
4.2 Lernsituationen brechen die Lernfelder des Lehrplans herunter ... 69
4.3 Die vollständige Handlung als Grundlage für Lernsituationen ... 69
4.4 Die Gestaltung von Lernsituationen ... 72
4.4.1 Die Gestaltung von Lernsituationen in der Übersicht ... 72
4.4.2 Die Bestimmung der Kompetenzerwartungen ... 74
4.4.3 Die Gestaltung des zentralen Handlungsprodukts und des Handlungsraums ... 75
4.4.4 Die Strukturierung des Handlungsprozesses ... 77
4.4.5 Die Analyse der Bedingungen und der Beiträge anderer Fächer ... 82
4.4.6 Die Einordnung der Lernsituation ... 82
4.5 Zusammenfassung ... 83
4.6 Anhang ... 84
4.6.1 Anmerkungen ... 84
4.6.2 Literaturverzeichnis ... 84
5 Mikro- und Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 87
5.1 Inhaltsübersicht ... 88
5.2 Mikrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 89
5.2.1 Größe und Zusammensetzung der Zielgruppe analysieren ... 89

5.2.2 Lernausgangslage und besondere pädagogische Bedarfe analysieren ... 89
5.2.3 Lebenswelt der Lernenden analysieren ... 90
5.2.4 Unterrichtsklima und Regeln in der Klasse einschätzen ... 93
5.3 Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 96
5.3.1 Die Bedingungen der einzelnen beruflichen Schule ... 96
5.3.2 Die Bedingungen des Netzwerks der Schule ... 98
5.3.3 Die Bedingungen aus Schulaufsicht und Schulträger ... 98
5.4 Zusammenfassung ... 100
5.5 Anhang ... 101
5.5.1 Anmerkungen ... 101
5.5.2 Literaturverzeichnis ... 101
6 Makrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 103
6.1 Inhaltsübersicht ... 104
6.2 Das Bildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft ... 105
6.2.1 Ausdifferenzierung der Gesellschaft und Leistungen des Bildungssystems ... 105
6.2.2 Teilsysteme des Bildungswesens ... 106
6.2.3 Merkmale des Systems beruflicher Bildung ... 107
6.2.4 Zentrale Akteure beruflicher Bildung auf der Makroebene ... 107
6.3 Die Teilsysteme des Berufsbildungssystems ... 111
6.3.1 Das System der Berufsausbildungsvorbereitung ... 111
6.3.2 Das System der Berufsausbildung ... 114
6.3.3 Das System der beruflichen Weiterbildung ... 119
6.4 Zusammenspiel von Berufsbildungssystem und Hochschulsystem ... 121
6.5 Zusammenfassung ... 122
6.6 Anhang ... 124
6.6.1 Anmerkungen ... 124
6.6.2 Literaturverzeichnis ... 124
7 Makro- und Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren ... 127
7.1 Inhaltsübersicht ... 128
7.2 Das Wirtschaftssystem als Makrobedingung ... 129
7.3 Die Veränderung der Gesellschaft durch Megatrends ... 130
7.3.1 Die Veränderung der Gesellschaft durch den demographischen Wandel ... 130
7.3.2 Die Veränderung der Gesellschaft durch die digitale Transformation ... 131
7.4 Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren ... 133
7.4.1 Betriebe und ihre Einbettung in ihre Umwelt ... 133
7.4.2 Die VUCA-Welt und die Antwort der Agilität ... 134
7.4.3 Selbstgeführte Teams und Lean Startup ... 135

7.4.4 Pyramidale oder selbstgeführte Organisationen ... 137
7.4.5 Die organisatorische Einbettung des Personalmanagements im Betrieb ... 139
7.4.6 Qualitätsmanagement in Betrieben ... 140
7.5 Zusammenfassung: Prä-4.0-Betriebe und 4.0-Betriebe ... 141
7.6 Anhang ... 142
7.6.1 Anmerkungen ... 142
7.6.2 Literaturverzeichnis ... 142
8 Betriebliche Lernwelten im Personalmanagement einbetten ... 145
8.1 Inhaltsübersicht ... 146
8.2 Die Besonderheiten des Prozesses des Personalmanagements ... 147
8.2.1 Der Prozess des Personalmanagements als Supportprozess ... 147
8.2.2 Personalmanagement als Prozess mit fünf Elementen ... 148
8.3 Die fünf Elemente des Personalmanagements in der Übersicht ... 149
8.3.1 Personalgewinnung ... 149
8.3.2 Personaleinsatz ... 156
8.3.3 Personalbeurteilung und -honorierung ... 158
8.3.4 Personalentwicklung ... 159
8.3.5 Personalbindung und –freisetzung ... 159
8.4 Zusammenfassung ... 160
8.5 Anhang ... 161
8.5.1 Anmerkungen ... 161
8.5.2 Literaturverzeichnis ... 161
9 Arbeitsorientierte Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren ... 163
9.1 Inhaltsübersicht ... 164
9.2 Methoden der Personalentwicklung: Ein Überblick ... 165
9.3 Traditionelle Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 169
9.3.1 Seminare ... 169
9.3.2 E-Learning und Blended Learning ... 169
9.3.3 Ergänzungen des Blended-Learning-Grundmodells ... 173
9.3.4 Traditionelle größere Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 176
9.4 Moderne größere Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 177
9.4.1 Change Management: Ein Hintergrund moderner größerer Methoden ... 177
9.4.2 Open Space ... 180
9.4.3 Barcamp ... 182
9.4.4 Liberating structures ... 183
9.4.5 Virtualisierung moderner größerer Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 183
9.5 Zusammenfassung ... 184

9.6 Anhang ... 185
9.6.1 Anmerkungen ... 185
9.6.2 Literaturverzeichnis ... 185
10 Arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren ... 187
10.1 Inhaltsübersicht ... 188
10.2 Lernen am Arbeitsplatz: Was daran besonders ist ... 189
10.3 Lernförderliche Gestaltung des Arbeitsprozesses (job design) ... 191
10.4 Traditionelle arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 192
10.4.1 Auftragsorientiertes Lernen ... 192
10.4.2 Modellieren ... 193
10.4.3 Vier-Stufen-Methode ... 193
10.4.4 Leittexte ... 195
10.5 Moderne arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 196
10.5.1 Performance Support ... 196
10.5.2 Communities of Practice ... 197
10.6 Lernarchitekturen und Personalentwicklung im 4.0-Zeitalter ... 200
10.6.1 Lernarchitekturen: Klassische und moderne Methoden kombinieren ... 200
10.6.2 Agile Personalentwicklung ... 201
10.7 Zusammenfassung ... 202
10.8 Anhang ... 203
10.8.1 Anmerkungen ... 203
10.8.2 Literaturverzeichnis ... 203
11 Führung und Personalentwicklung betrachten ... 207
11.1 Inhaltsübersicht ... 208
11.2 Direkte und indirekte Führung und Personalentwicklung ... 209
11.3 Führung in pyramidalen Organisationen ... 210
11.3.1 Patriarchalische Führung ... 210
11.3.2 Transaktionale Führung und klassisches Management by Objectives ... 210
11.4 Führung in selbstgeführten Organisationen ... 212
11.4.1 Laterale und verteilte Führung ... 212
11.4.2 Transformationale Führung ... 213
11.4.3 Digital leadership als Variante transformationaler Führung ... 213
11.4.4 OKR als moderne Variante der Zielvereinbarung ... 214
11.5 Pyramide und Selbstführung: Ein Widerspruch? ... 215
11.6 Jenseits der BWP-Treppe ... 217
11.7 Anhang ... 218

1 Didaktische Situationen in schulischen und betrieblichen Lernwelten verorten

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

1.1 Inhaltsübersicht

1 Didaktische Situationen in schulischen und betrieblichen Lernwelten verorten ... 1
1.1 Inhaltsübersicht ... 2
1.2 Berufsbildung als Rahmen für didaktische Situationen ... 3
1.2.1 Was Berufsbildung ist ... 3
1.2.2 Institutionen der Berufsbildung ... 5
1.3 Lernen und das Nürnberger Didaktikmodell ... 8
1.3.1 Lernen in didaktischen Situationen ... 8
1.3.2 Das Nürnberger Didaktikmodell ... 9
1.4 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen ... 11
1.4.1 Was Kompetenz ist ... 11
1.4.2 Das DQR-Niveau von Kompetenzen festlegen ... 12
1.4.3 Die DQR-Dimensionen von Kompetenzen festlegen ... 14
1.4.4 Übergreifende Kompetenzen: Berufssprachliche Kompetenz und Digitalkompetenz ... 16
1.4.5 Lernziele als Kompetenz- und Performanzerwartungen ... 18
1.5 Zusammenfassung ... 20
1.6 Anhang ... 21
1.6.1 Anmerkungen ... 21
1.6.2 Bildnachweis ... 21
1.6.3 Literaturverzeichnis ... 21

1.2 Berufsbildung als Rahmen für didaktische Situationen

1.2.1 Was Berufsbildung ist

Mit den grundlegenden Begriffen zu starten, ist typisch für die Wissenschaft. Hier wird zunächst der Begriff „Berufsbildung“ definiert. Definitionen sagen dabei, wie Begriffe verwendet werden bzw. was sie bedeuten sollen.

Begriffe können *legal definiert* werden, d. h. unter Rückgriff auf eine Rechtsquelle. Zum Beispiel ein Gesetz. Das wichtigste Gesetz für die Berufsbildung ist das Berufsbildungsgesetz, kurz BBiG. Es wurde mehrfach überarbeitet, stammt aber aus dem Jahr 1969. Die Verabschiedung des BBiG ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland (Ertl, 2020; Grottker, 2018). Nach dem BBiG umfasst die Berufsbildung vier Segmente: Die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung sowie die berufliche Umschulung. Die berufliche Umschulung soll dabei zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen, zum Beispiel, wenn die Person aufgrund eines Unfalls die alte berufliche Tätigkeit nicht mehr ausüben kann. Dieses Segment wird in den weiteren Überlegungen ausgeblendet.

Bei der Berufsausbildung geht es um das Erlernen eines Ausbildungsberufs: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ (§ 1 BBiG). Am bedeutendsten ist in Deutschland die Ausbildung im Dualen System. Dieses Ausbildungssystem nennt sich „dual“, weil die Auszubildenden im Regelfall zwei Institutionen besuchen, nämlich den Ausbildungsbetrieb und die Berufsschule.

Eine duale Berufsausbildung ist anspruchsvoll. Nicht alle Jugendlichen bringen nach dem Besuch der allgemeinbildenden Schulen die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten dafür mit. Daher gibt es ein weiteres Segment der Berufsbildung: Die Ausbildungsvorbereitung. „Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen“ (§ 1 BBiG). Die Jugendlichen besuchen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung zum Beispiel ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Dies ist ein schulischer Bildungsgang, der die Aufgabe hat, die Jugendlichen auf den Eintritt in eine Berufsausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis vorzubereiten.

Die duale Berufsausbildung ist in Deutschland die Grundlage für eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit, auch über viele Jahre. Aber Wirtschaft und Gesellschaft verändern sich. Es kann sein, dass die erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten veralten. Um dies zu verhindern, erfolgt die berufliche Fortbildung in Form der sog. Anpassungsfortbildung. Daneben kann der Wunsch bestehen, weiter aufzusteigen, und zwar durch eine sog. Aufstiegsfortbildung. Die Aufstiegsfortbildung erfolgt in drei Stufen und schließt mit entsprechenden Titeln ab: „Berufsspezialist/in“ (erste Fortbildungsstufe), „Bachelor Professional“ (zweite Fortbildungsstufe) und „Master Professional“ (dritte Fortbildungsstufe). Statt von „Fortbildung“ wird häufig auch von „Weiterbildung“ gesprochen, und zwar meist ohne Unterschied in der Bedeutung.

Berufsbildung wird in Deutschland legal über drei Segmente – neben der Umschulung – definiert: Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung sowie berufliche Fortbildung.

Eine Legaldefinition ist ein erster Weg, Begriffe zu definieren. Ein weiterer wichtiger Zugriff auf Begriffe ist das Studium einschlägiger Literatur. In der Literatur wird das Ziel der Berufsbildung häufig verstanden als Tüchtigkeit und Mündigkeit. Mit anderen Worten: Beruflich gebildet ist eine Person, die tüchtig und mündig ist (Jungkunz, 1995, 28 ff.; Lipsmeier, 1978, 114 ff.). Der Aspekt der Tüchtigkeit

entspricht dabei der Vorstellung des BBiG: Es geht dabei um die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein bestimmter Beruf bzw. eine bestimmte Tätigkeit voraussetzt. Der Aspekt der Mündigkeit geht jedoch weiter. Mündigkeit umfasst bei Jungkunz (1995) „den kritischen, selbstreflexiven Gebrauch der für die berufliche Tüchtigkeit erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen sowie die kritische Reflexion betrieblicher, beruflicher und gesellschaftlicher Strukturen in sozialer Verantwortung durch das Individuum“ (S. 36). Statt „Mündigkeit“ finden sich andere Bezeichnungen in der Literatur: „Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität“ (DFG, 1990, S. 62). Das ist durchaus typisch für die Sozialwissenschaften. Und es ist auch kein Makel nach dem Motto „Fragst Du drei Leute, kriegst Du drei Antworten“ oder „Die wissen ja selbst nicht, was sie wollen“. Meist beruhen die verschiedenen Definitionen auf umfangreichen grundlegenden Überlegungen. Ein einzelner Satz kann dann nicht einfach aus dem Zusammenhang gerissen werden. Die Leserin und der Leser müssten hier jeweils den Hintergrund erarbeiten, in diesem Zusammenhang würdigen und den gemeinsamen Kern herausarbeiten. In diesem Fall würde die Analyse zeigen, dass berufliche Bildung sich nicht auf den Aspekt der Tüchtigkeit begrenzen kann.

➲ **#Berufsbildung (#vocational education and training):** Berufliche Bildung umfasst die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Fortbildung bzw. Weiterbildung und zwar als kaufmännische Bildung, gewerblich-technische Bildung und Bildung für den Bereich personenbezogener Dienstleistungen. Sie verfolgt das Ziel der beruflichen Tüchtigkeit und der beruflichen Mündigkeit. Gebräuchliche internationale Abkürzung: VET.

Eine Besonderheit der Berufsbildung ist ihre hohe fachliche Breite. Die Berufsbildung hat drei verschiedene Subjektbereiche.

- **Kaufmännische Bildung**: Die kaufmännischen Berufe umfassen Berufe wie „Industriekaufmann/-frau“ oder „Einzelhandelskaufmann/-frau“. Diese Berufe sind auf spezifische Branchen bezogen, hier Industrie und Einzelhandel. Die kaufmännischen Berufe umfassen aber auch branchenübergreifende Berufe wie „Kaufmann/-frau für Büromanagement“. Kaufmännische Tätigkeiten finden sich in allen Wirtschaftszweigen, nicht nur in Industrie und Handel, sondern auch im Handwerk oder bei freien Berufen. Die traditionelle akademische Disziplin ist die Wirtschaftspädagogik.
- **Gewerblich-technische Bildung**: Im gewerblich-technischen Bereich liegen Berufe in der Metall- oder Elektrotechnik, aber zum Beispiel auch der Bau- und Holztechnik. Hier geht es immer um Gegenstände aus verschiedenen Materialien, d. h. diese Berufe sind gegenstandsbezogen. Auch gegenstandsbezogene Tätigkeiten finden sich in vielen Branchen, etwa in der Industrie oder im Handwerk. Die traditionelle akademische Disziplin ist die Berufspädagogik.
- **Bildung im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen**: Personenbezogene Berufe umfassen Berufe in den Berufsfeldern Gesundheit, Körperpflege und Pflege wie z.B. „Medizinische/r Fachangestellte/r“, „Friseur/in“ oder „Pflegefachmann/-frau“. Darüber hinaus zählen hierzu Berufe im Bereich Erziehung und Soziales wie „Erzieher/in“ und im Bereich Hauswirtschaft und Ernährung wie „Hauswirtschafter/-in“ oder „Bäcker/-in“. Dieser Bereich ist insgesamt schwer abgrenzbar. Er spielt in vielerlei Hinsicht eine besondere Rolle in der Berufsbildung (Friese, 2010; Reiber, Weyland & Burda-Zoyke, 2017). Dieser Gegenstandsbereich wird in diesem Lehrbuch nicht vertieft betrachtet. Er gehört inzwischen auch akademisch zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Berufsbildung lässt sich bis in die Anfänge der Menschheit zurückverfolgen (Dörschel, 1972; Zabeck, 2009). International werden alle drei Bereiche unter „Vocational Education and Training“ (VET) zusammengefasst (Guile & Unwin, 2019). Die gewerblich-technische Bildung wird international als „Technical vocational education and training“ (TVET) bezeichnet (Rauner & Maclean, 2008). Diese Einführung berücksichtigt allerdings fast ausschließlich die deutsche Berufsbildung.

1.2.2 Institutionen der Berufsbildung

Berufliche Bildung ist ein breites Feld: Sie umfasst die Segmente der Ausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der beruflichen Fortbildung, und zwar unter dem Anspruch von Tüchtigkeit und Mündigkeit. Entsprechend breit sind auch die Adressaten der Berufsbildung. Dies sind sowohl Jugendliche (Bohlinger & Müller, 2018) als auch Erwachsene (Pätzold & Brendebach, 2018), einschließlich älterer Erwachsener. Diese Heterogenität der Lernenden ist eine Besonderheit beruflicher Bildung. Entsprechend breit sind auch die an der Berufsbildung beteiligten Institutionen.

- **Betriebe**: Betriebe sind zunächst die Unternehmen (Forprofits), d. h. Institutionen, die gewinnorientiert private Sachgüter und Dienstleistungen für den Austausch über Märkte produzieren. Unternehmen, also Forprofits, sind rein quantitativ die wichtigsten Institutionen in der beruflichen Bildung. Sie sind dabei Partner sowohl in der Berufsausbildungsvorbereitung als auch der Berufsausbildung. Außerdem erfolgt der größte Teil der Anpassungsfortbildung in Unternehmen. Neben den Forprofits gibt es weitere Betriebe. Ein zweiter Typ von Betrieben sind öffentliche Institutionen, die mit dem Ziel der Maximierung gesellschaftlicher Wohlfahrt öffentliche Güter produzieren. Neben den Unternehmen und den öffentlichen Betrieben stehen die Nonprofits, die nicht auf Gewinn ausgerichtet sind und keine öffentlichen Betriebe sind.[1] Betriebe sind hier immer Institutionen, deren primäres Ziel nicht in der Produktion von Bildungsdienstleistungen, sondern anderer Sachgüter und Dienstleistungen besteht. Berufliche Bildung ist damit aus Sicht der Institution per Definition immer ein Mittel zur Erreichung des Betriebszwecks.
- **Berufliche Schulen**: Öffentliche und private berufliche Schulen stehen gemäß Artikel 7 des Grundgesetzes unter Aufsicht des Staates. Die Länder und eben nicht der Bund sind gemäß Artikel 74 des Grundgesetzes für die Schulen und Hochschulen vorrangig zuständig. Dies ist der Inhalt der sog. Kulturhoheit der Länder. Der Begriff „berufliche Schulen“ ist dabei ein Oberbegriff, der Schulen in der Ausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der beruflichen Fortbildung umfasst. Die Berufsschule ist dabei die größte Schulart beruflicher Schulen. Sie ist dem Bereich der Berufsausbildung zuzurechnen.
- **Außerschulische Bildungsanbieter**: In allen drei Bereichen der Berufsbildung, also der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der beruflichen Fortbildung, sind neben den Schulen weitere Bildungsanbieter tätig. Diese Institutionen sind Forprofits, zum Beispiel private Weiterbildungsanbieter. Zu den außerschulischen Bildungsanbietern zählen aber auch Nonprofits. Eine klare Grenze zwischen öffentlichen Einrichtungen und öffentlich geförderten Anbietern, zum Beispiel Verbänden oder Gewerkschaften, lässt sich dabei kaum ziehen (Loreit & Feld, 2018, 759 f.). In bestimmten Berufsbereichen kommen als ergänzende Institutionen die Überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS) hinzu. Sie dienen der ergänzenden Ausbildung insbesondere für Klein- und Mittelunternehmen (KMU). Diese ergänzende Ausbildung ist notwendig, wenn die Ausbildungsbetriebe stark spezialisiert sind. Dann könnten bestimmte Tätigkeiten, die aber zum Berufsbild gehören, im Betrieb nicht ausgebildet werden, wohl aber in den ÜBS.

Diese institutionelle Vielfalt ist eine Besonderheit der Berufsbildung.

➲ **#Berufsbildungsinstitution (#VET-institution):** Eine Berufsbildungsinstitution ist eine berufliche Schule, ein Betrieb oder ein nicht-schulischer Bildungsträger.

In diesen Institutionen sind verschiedene Personen mit Berufsbildung beschäftigt. Um diese umfassend anzusprechen, werde ich von „Berufsbildungsprofessionals“ sprechen. Damit ist das Bildungspersonal in der schulischen beruflichen Bildung gemeint, zum Beispiel Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Damit ist aber auch das betriebliche Bildungspersonal gemeint, zum Beispiel Ausbilderinnen und Ausbilder. Dies sind aber auch Personen, die in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind, zum Beispiel Trainerin-

nen oder Trainer. Schließlich ist damit das Personal in der außerschulischen beruflichen Bildung gemeint, und zwar in allen Bildungsbereichen der beruflichen Bildung, d. h. Ausbildungsvorbereitung, Ausbildung und Weiterbildung. Diese Heterogenität des Bildungspersonals ist eine Besonderheit der beruflichen Bildung.

➲ **#Berufsbildungsprofessional (#VET-professional):** Ein Berufsbildungsprofessional ist in einer Berufsbildungsinstitution tätig und mit Berufsbildung beschäftigt. Synonym: Berufsbildungsprofi.

In all diesen Institutionen finden sich didaktische Situationen, die für die Berufsbildung relevant sind. Das Wort „Didaktik“ ist griechischen Ursprungs. Dort bedeutet es „Lehren“. D. h. in diesen Situationen geht es immer in irgendeiner Form um Lehren und Lernen. Die verschiedenen Berufsbildungsinstitutionen lassen sich gesellschaftlichen Teilsystemen zuordnen. In diesem Lehrbuch werden zwei gesellschaftliche Teilsysteme unterschieden, nämlich das Bildungssystem und das Wirtschaftssystem. Innerhalb dieser Teilsysteme bilden sich Institutionen heraus: Im Bildungssystem berufliche Schulen und außerschulische Bildungsanbieter; im Wirtschaftssystem die Betriebe. In der Berufsbildung werden didaktische Situationen in verschiedenen Institutionen betrachtet werden. Beispielsweise in Betrieben (Wirtschaftssystem) und beruflichen Schulen (Bildungssystem).

Übersicht 1: Mikro-, Meso- und Makroebene

Didaktische Situationen sind in verschiedene Institutionen integriert. Innerhalb einer Institution können verschiedenartige Situationen eingebettet sein. In größeren Betrieben erfolgt die Ausbildung im gewerblich-technischen Bereich beispielsweise häufig in einer Kombination von Lehrwerkstatt und produktiven Einheiten. Die Grundausbildung in der Lehrwerkstatt ist dabei von der Produktion entkoppelt und steht häufig unter der Verantwortung einer hauptberuflich tätigen Meisterin bzw. eines Meisters. Die

Fortsetzung der Ausbildung in den produktiven Einheiten erfolgt im Produktionsprozess, oft in enger Zusammenarbeit mit Facharbeiterinnen und –arbeitern. Auch in beruflichen Schulen findet sich eine Verbindung von Lernen in Werkstätten als sog. praktischer Unterricht und in Klassenzimmern als sog. theoretischer Unterricht. Gelegentlich wird auch der Begriff „Lernort“ verwendet, der jedoch missverständlich ist, weil er sich auf die Mikro- und die Mesoebene beziehen kann.

Insgesamt können drei institutionelle Bildungsbereiche unterschieden werden.

- **Betriebliche Lernwelten**: Berufliche Bildung in Betrieben macht die betriebliche Bildung aus. In diesem Feld beruflicher Bildung geht es um die berufs- und wirtschaftspädagogische Gestaltung in Institutionen, die eigentlich anderen Zwecken dienen. Auf diesen Bereich geht vor allem die zweite Hälfte dieses einführenden Lehrbuches ein.
- **Schulische Lernwelten**: Schulische berufliche Bildung umfasst die Bildung in allen beruflichen Schulen, sowohl in der Ausbildungsvorbereitung als auch in der Ausbildung und Weiterbildung. Dieser Bereich dominiert die erste Hälfte des Lehrbuchs.
- **Außerschulische Lernwelten**: Die berufliche Bildung außerhalb beruflicher Schulen und außerhalb von Betrieben wird hier vereinfachend als „außerschulische (berufliche) Bildung“ zusammengefasst. Dieser Bereich ist traditionell kein primäres Beschäftigungsfeld von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen und wird in diesem Lehrbuch nur stiefmütterlich behandelt.

Diese drei Bereiche lassen sich jedoch in der Berufsbildung schlecht trennen. Im Gegenteil: Eine Besonderheit der beruflichen Bildung ist das Zusammenwirken dieser Bereiche. Gesprochen wird auch von „Lernortkooperation“, „Alternance“, „School-Workplace-Connectivity“, „Konnektivität“ oder „Bildungsnetzwerke“.[2] Der Anspruch des Zusammenwirkens wird im Berufsbildungsgesetz (§ 2 BBiG) verankert. Dieses Zusammenwirken betrifft die didaktischen Situationen (Mikroebene), das Zusammenwirken der Institutionen (Mesoebene), aber auch das Zusammenwirken der gesellschaftlichen Teilsysteme (Makroebene). Das Zusammenwirken hat auch Folgen für den Aufbau des Lehrbuchs. Zwar dominiert in der ersten Hälfte die schulische Berufsbildung, diese lässt sich aber nicht ordentlich beschreiben ohne auf die anderen Bereiche einzugehen.

Die Steuerung bzw. das Zusammenwirken ist in Segmenten sehr unterschiedlich. Mal spielt der Staat, mal der Markt und manchmal sog. Korporationen eine große Rolle. Dies wird später unter dem Stichwort „Governance“ vertieft.

1.3 Lernen und das Nürnberger Didaktikmodell

1.3.1 Lernen in didaktischen Situationen

Im Kern geht es bei didaktischen Situationen in allen Segmenten der beruflichen Bildung um das Lernen. Allgemein gesprochen zielen didaktische Situationen auf das Lernen der Adressaten beruflicher Bildung in verschiedenen Institutionen. Lernen ist ein dynamischer Vorgang, d. h. er führt von einem Zustand (Zustand 1) zu einem weiteren Zustand (Zustand 2).[3]

Übersicht 2: Lernen als Zustandsänderung

Auf dieses Lernen, die Zustandsänderung der Lernenden, zielen die Bemühungen der Berufsbildungsprofessionals. Diese bemühen sich das Umfeld der Lernenden so zu gestalten, dass Lernen angeregt wird. Diese Lernanregung führt nicht automatisch zu Lernen und nicht mal der Erfolg ist sicher. Lernen anregen ist vielmehr eine Absicht (Terhart, 1989, S. 49).

➲ **#Lernanregung (#teaching):** Lernanregung ist ein Handeln, das die Absicht verfolgt, ein Lernen anzuregen, wobei ein Lernen auch ohne Lehren möglich ist und das Lehren nicht immer Lernen anregt. Synonym in Schulen: Lehren, Lehrhandeln.

Übersicht 3: Verhältnis von Lehren und Lernen

Lernen führt von einer Lernausgangslage, einem ersten Zustand, zum Lernergebnis, einem zweiten Zustand. Berufsbildungsprofessionals versuchen diesen Prozess *anzuregen*. Dabei ist keineswegs gesagt, dass das Lernergebnis dem entspricht, was vorher geplant war. Und es ist auch nicht gesagt, dass nur die Berufsbildungsprofessionals dafür verantwortlich sind. Ohne Zutun der Lernenden ist Lernen nicht möglich.

➲ **#Lernen (#learning):** Lernen ist ein Prozess, der von einem Zustand, der Lernausgangslage, zu einem weiteren Zustand, dem Lernergebnis, führt. Lernen kann durch Lehren angeregt werden, muss es aber nicht. Synonym: Lernhandeln.

Um zu betonen, dass das Lernen nicht allein vom Berufsbildungsprofessional abhängig ist, wird heute auch statt des hier verwendeten Begriffes der didaktischen Situation der Begriff der „Lernumgebung“ oder „Lernarrangement“ verwendet.[4]

➲ **#Didaktische-Situation (#didactic-situation, #instructional-situation)**: Eine didaktische Situation ist eine Situation, die sich durch Komplexität und Zielgerichtetheit auszeichnet, wobei das Ziel darin besteht, Lernen durch ein Lehren anzuregen. Synonym: Lernumgebung, Lernarrangement.

Berufsbildungsprofis sind in diesem Verständnis nicht mehr und auch nicht weniger als *ein* Faktor in der Umwelt der Lernenden unter vielen. Berufsbildungsprofessionals versuchen diese Faktoren lernförderlich zu *arrangieren*. Lernen anregen ist in diesem Verständnis ein Gestalten von Lernumgebungen bzw. von Lernarrangements.

1.3.2 Das Nürnberger Didaktikmodell

Um die Planung von didaktischen Situationen oder aber das Nachdenken über didaktische Situationen zu unterstützen, wurden didaktische Modelle entwickelt. In der Literatur werden verschiedene didaktische Modelle vorgeschlagen und auch das hier verwendete Modell steht einer bestimmten Tradition, nämlich dem Berliner Modell von Paul Heimann und dem Kölner Didaktikmodell (Wilbers, 2019, 14 ff.). Das Modell unterscheidet drei Bereiche.

Übersicht 4: Das Nürnberger Didaktikmodell (Basisversion)

Nach der Vorstellung dieses Modells besteht die Gestaltung didaktischer Situationen durch Berufsbildungsprofessionals darin, die Kompetenzerwartungen festzulegen, die Methoden und Medien zu gestalten und die Bedingungen zu analysieren. Dies gilt für das Lehren in beruflichen Schulen ebenso wie für das Training in Betrieben oder in außerschulischen Bildungsinstitutionen.

Das erste Element sind die *Kompetenzerwartungen*. Hier geht es beispielsweise in einer Berufsschule um die Absicht einer Lehrkraft, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Informationen zur Berufsunfähigkeitsversicherung zu vermitteln. Oder die Absicht einer Ausbilderin, eine Auszubildende zur Installation steuerungstechnischer Systeme zu befähigen. Es wird ein bestimmtes Ergebnis in der Zukunft angestrebt, d. h. ein bestimmtes Lernergebnis. Bei Kompetenzerwartungen geht es um das *Warum*.

➲ **#Kompetenzerwartung (#expected-competence):** Eine Kompetenzerwartung ist eine Erwartung an ein in der Zukunft anzustrebendes Lernergebnis. Dieses Lernergebnis soll sich als Ergebnis eines Lernprozesses einstellen, wobei dieser Lernprozess vom Berufsbildungsprofessional angeregt werden soll.

Das zweite Element sind die *Methoden und Medien*. Methoden sind bei Heimann die „Verfahrensweisen“ (Heimann, 1976a, S. 153). Die Methoden sind eine Antwort auf die Frage nach dem *Wie*. Dabei werden auch Medien eingesetzt. Medien dienen dem Berufsbildungsprofi bei der Präsentation, der Kommunikation oder unterstützen das Selbstlernen der Lernenden. Medien sind digital, etwa Videos, oder aber nicht-digital, etwa Arbeitsblätter.

➲ **#Methode (#method, #activities):** Methoden sollen Lernprozesse anregen, die zu den erwünschten Kompetenzen führen sollen.

Auf meiner Webseite werden solche digitalen Hilfsmittel **www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/apps** als sog. Apps angeführt.

Das dritte Element der didaktischen Struktur sind die *Bedingungen*. Die Bedingungen werden im hier verfolgten Verständnis sehr umfassend verstanden. Sie umfassen gesellschaftliche Bedingungen (Makrobedingungen) ebenso wie institutionellen Bedingungen (Mesobedingungen) und auch Bedingungen, die einzelne Lernende oder Berufsbildungsprofis selbst ‚mit' in die didaktische Situation einbringen (Mikrobedingungen).

➲ **#Bedingungen (#conditions-of-teaching-and-learning):** Bedingungen sind alle Elemente der didaktischen Situation, die die pädagogischen Professionals als gegeben betrachten. Bedingungen liegen auf verschiedenen Ebenen, den sogenannten Bedingungsschalen.

Für die einzelnen Elemente des Strukturmodells gilt „die durchgehende Interdependenz" (Heimann, 1976a, S. 157). „Interdependent" meint, dass Dinge gegenseitig abhängig, d. h. dependent, sind. Die didaktischen Elemente stehen – so die grundlegende Annahme – in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Kein Element ist ‚wichtiger' als ein anderes Element. So sind Methoden nicht ‚wichtiger' als Kompetenzerwartungen.

Wortwörtlich: Paul Heimann (1901 – 1967) zum Interdependenzzusammenhang

Ich muss Ihnen sagen, Sie können die »Wie-Frage« nie entscheiden, wenn Sie nicht reflektiert haben über die anderen Fragen. Klarer gesagt: Sie können die Frage des »Wie« nur entscheiden im Zusammenhang mit der Erörterung aller anderen Grundfragen! Und hier wird Ihnen eine Grundgesetzlichkeit … klar: diese von mir herausgehobenen, exponierten … Fragekategorien sind niemals isoliert voneinander zu betrachten! Es ist schon eine didaktische Unnatürlichkeit, dass ich sie hier zum Zwecke der erkenntnismäßigen Betrachtung auseinandergenommen habe. Das würde Sie dazu verleiten, einmal gesondert für sich die Frage der Intention zu entscheiden. Das können Sie nicht! Sie können auch nicht die Frage des Mediums entscheiden. Diese Faktoren sind streng interdependent! Das heißt: die einen hängen von den andern ab. Setzen Sie einen Faktor, so setzen Sie gleich eine Grundbedingung, eine Conditio für den anderen Faktor.

Bild 1: Paul Heimann. © Hansjörg Neubert. Zitat: Heimann (1976b, 116 f.)

Interdependenz bedeutet, dass die Lehrkraft die einzelnen Elemente aneinander auszurichten hat. Die Ausrichtung bzw. der Abgleich der einzelnen didaktischen Elemente werden in der angelsächsischen Literatur als „alignment" bezeichnet.[5]

➲ **#Interdependenzzusammenhang (#interdepence, #alignment**): Der (didaktische) Interdependenzzusammenhang meint, dass sich bei der Gestaltung didaktischer Situationen die einzelnen Elemente gegenseitig beeinflussen bzw. aufeinander auszurichten sind.

Durch den Interdependenzzusammenhang entsteht für die Planungen eine enorme Komplexität.

Die drei Elemente „Kompetenzerwartungen", „Methoden und Medien" und „Bedingungen" sind interdependent, d. h. voneinander abhängig. Daher ist eine Festlegung in einer festen Reihenfolge auch nicht

möglich. Eine Erläuterung dieser Elemente muss gleichwohl Schritt für Schritt vorgehen. Dem Nürnberger Modell entspricht ein Leitfaden für die Vorbereitung von Unterricht und Training, kurz „LUV“. Dieser Leitfaden sieht für jedes dieser Elemente Aktivitäten und Leitfragen vor. Unterricht und Training vorbereiten heißt dann Antworten auf ebendiese Fragen zu geben.

LUV: In der Toolbox finden Sie den Leitfaden zur Vorbereitung von Unterricht und Training (LUV-B). Der Leitfaden strukturiert die Elemente auf den verschiedenen Ebenen, ergänzt Leitfragen und bietet eine Hilfe zur Gliederung der Dokumentation an.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/luv-b.pdf

1.4 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen

1.4.1 Was Kompetenz ist

Was ist Kompetenz? Erläutert sei das Verständnis von Kompetenz an einem Beispiel aus einer beruflichen Schule: Nina will Verkäuferin werden. Am letzten Wochenende hat sie sich nochmals ausführlich mit dem Prozentrechnen auseinandergesetzt, insbesondere mit der Berechnung bei vermehrtem Grundwert. Dienstags kommt Nina in die Berufsschule 6 der Stadt Nürnberg. Ohne Weiteres kann Ninas Lehrerin nicht erkennen, ob Nina kompetent im Prozentrechnen ist oder nicht. Die Auseinandersetzung mit der Prozentrechnung am Wochenende hat keine äußerlich bleibenden Spuren hinterlassen. Kompetenz ist nicht beobachtbar. Ninas Lehrerin will es jedoch wissen. Sie stellt Nina eine Aufgabe, in der ein Kunde für den ausgewiesenen Ladenpreis die Umsatzsteuer und den Warenwert quittiert bekommen möchte. Die Lehrerin bringt Nina damit in eine Situation, die Nina zum Handeln auffordert. Je nachdem, wie sich diese Situation gestaltet, d. h. ob Nina den Grundwert berechnen kann oder nicht, wird Nina als ‚prozentrechnungs-kompetent‘ eingestuft oder nicht. Dieses Handeln – diese Performanz – ist beobachtbar. Kann Nina die Aufgabe lösen, d. h. vollzieht sie eine bestimmte Handlung, wird rückgeschlossen, dass sie kompetent ist. Allerdings gilt dieser Rückschluss nur unter bestimmten Bedingungen: Wenn Nina etwa vom Zettel abschreibt, ist das kein Zeichen für ‚Prozentrechnungs-Kompetenz‘ sondern für ‚Spick-Kompetenz‘. ‚Spick-Kompetenz‘ wird zwar in Schulen erworben, steht aber nicht im Lehrplan.

Übersicht 5: Kompetenz und Performanz

Eine in einer Situation gezeigte Performanz (Lösen der Prozent-Aufgabe) ist in diesem Sinne ein Zeichen für eine der Performanz zugrundeliegende Kompetenz (‚Prozentrechnungs-Kompetenz'). Diese liegt auf einer nicht beobachtbaren Tiefenstruktur.

Eine Kompetenzerwartung ist eine Erwartung an ein in der Zukunft anzustrebendes Lernergebnis. Dieses Lernergebnis soll sich als Ergebnis eines Lernprozesses einstellen. Der Lernprozess soll vom Berufsbildungsprofessional angeregt werden. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfreut sich der Kompetenzbegriff einer hohen Beliebtheit und wurde bereits in den siebziger Jahren eingeführt (Seeber & Nickolaus, 2010, S. 249).

➲ **#Kompetenz (#competence)**: Kompetenz ist eine Disposition, die es dem Individuum ermöglicht, variable Situationen selbständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten. Kompetenz liegt, im Gegensatz zur Performanz, auf einer nicht beobachtbaren Tiefenstruktur.

Die Kompetenz ermöglicht die Performanz und ist nicht direkt beobachtbar. In diesem Sinne wird auch hier „Kompetenz" verstanden.[6] „Kompetenz" und „Handlungskompetenz" werden *hier* mit gleicher Bedeutung verwendet.

➲ **#Performanz (#performance)**: Perfomanz ist eine Tätigkeit des Individuums bei der davon ausgegangen wird, dass sie als Ausdruck einer Kompetenz zu sehen ist, d. h. Performanz gilt als ein Indiz (Aktualisierung) für Kompetenz. Performanz liegt auf einer beobachtbaren Oberflächenstruktur.

Kompetenzen können auch als Handlungsfähigkeiten gesehen werden. Dieser Begriff wird im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verwendet.

1.4.2 Das DQR-Niveau von Kompetenzen festlegen

Kompetenzen können auf verschiedenen Niveaus liegen. Eine wichtige Hilfe zur Strukturierung der Kompetenzniveaus ist der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Der DQR gilt für alle Bereiche des Bildungssystems, also auch für die Berufsbildung. Der DQR soll von Lernenden erworbene Kompetenzen bzw. Bildungsabschlüsse national und international vergleichbar machen (Münk, 2018). Dazu werden für Deutschland acht verschiedene Niveaus unterschieden.

✵ **DQR (YouTube):** Das Video führt in die Grundlagen des Deutschen Qualifikationsrahmens ein.

https://t1p.de/xy3x

Der DQR berücksichtigt alle Segmente der beruflichen Bildung: Die ersten beiden Niveaus sind für die Ausbildungsvorbereitung, die beiden folgenden für die Berufsausbildung, die letzten drei für die berufliche Fortbildung vorgesehen. Das achte Niveau wird zurzeit in der Berufsbildung nicht verwendet.

Dritte berufliche Fortbildungsstufe: Master Professional	DQR 7	Berufliche Fortbildung
Zweite berufliche Fortbildungsstufe: Bachelor Professional	DQR 6	
Erste berufliche Fortbildungsstufe: Geprüfte/r Berufsspezialist/in	DQR 5	
Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährig)	DQR 4	Berufs-ausbildung
Duale Berufsausbildung (2-jährig)	DQR 3	
Berufsausbildungsvorbereitung (Niveau 2)	DQR 2	Ausbildungs-vorbereitung
Berufsausbildungsvorbereitung (Niveau 1)	DQR 1	

Übersicht 6: Stufen der Berufsbildung im DQR

Einzelne Abschlüsse können diesen Niveaus zugeordnet werden. Zum Beispiel liegt der Abschluss einer zweijährigen Berufsausbildung auf DQR-Niveau 3. Dies trifft zum Beispiel für den Abschluss im Ausbildungsberuf „Verkäufer/in“ zu. Der Abschluss eines dreijährigen Ausbildungsberufs, etwa „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ liegt hingegen auf dem DQR-Niveau 4. Ein Abschluss als „Handelsfachwirt (geprüfter)“ liegt beispielsweise auf dem DQR-Niveau 6. Diese Struktur ist noch relativ neu. Wenige Branchen berücksichtigen bereits alle Aus- und Fortbildungsebenen. Dies ist zum Beispiel im Kfz-Bereich der Fall. Dort gibt es die Ausbildung „Kfz-Mechatroniker/in“ (DQR-4), die erste Fortbildungsstufe „Kfz-Servicetechniker/in“ (DQR-5) und die zweite Fortbildungsstufe „Kfz-Meister/in“ (DQR-6). Für die akademische Bildung sind zurzeit die DQR-Niveaus 6 bis 8 vorgesehen. Hier wurden europaweit einheitliche Abschlüsse eingeführt, nämlich Bachelor (DQR-6), Master (DQR-7) und Dr. bzw. das Pendant PhD (DQR-8).

Der DQR ist ein sogenanntes Transparenzinstrument. Alle europäischen Länder haben nationale Qualifikationsrahmen aufgebaut, die untereinander vernetzt werden, indem sie selbst wieder einen Bezug zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQF (European Qualification Framework) haben. So kann ein deutscher Abschluss mit den Abschlüssen in anderen europäischen Ländern verglichen werden, auch wenn es diesen Abschluss in dieser Form im Ausland gar nicht gibt. Der nationale DQR übersetzt damit Abschlüsse über den EQF und einen anderen Qualifikationsrahmen in Abschlüsse in anderen Ländern. Der EQF hat inzwischen Bezüge zu dem größeren europäischen Klassifikationssystem ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations).[7]

Die Niveaus unterscheiden sich im DQR je nach Komplexität, Änderungsgeschwindigkeit und Selbstständigkeit der Aufgabenstellungen, für die die Kompetenzen benötigt werden. Die Übersicht zeigt dies an einigen Beispielen.

	Kommunikation
Fortbildung	Kompetenzen, die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet (DQR 6)
Ausbildung	Kompetenzen, die zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden (DQR 4)
Ausbildungs-vorbereitung	Kompetenzen, die zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich benötigt werden. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung (DQR 1)

Übersicht 7: DQR-Niveaus: Beispielhafte Kompetenzerwartungen

Bei der Festlegung der Kompetenzen in der schulischen Bildung, der betrieblichen Bildung und der außerschulischen Bildung ist zu berücksichtigen, auf welchem DQR-Niveau sich die Vorbereitung gerade bewegt.

1.4.3 Die DQR-Dimensionen von Kompetenzen festlegen

Als Vergleichsmaßstab dienen im DQR die Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen. Der DQR unterscheidet Fachkompetenz von personaler Kompetenz und unterteilt diese nochmals.

Übersicht 8: Kompetenzstrukturmodell des DQR

Kompetenz bezeichnet im DQR die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK-DQR, 2011, S. 4). Kompetenz wird dabei explizit als Handlungskompetenz begriffen. (Handlungs-)Kompetenz wird unterteilt in eine Fachkompetenz und eine personale Kompetenz. Kompetenz bzw. Handlungskompetenz wird im DQR als Oberbegriff zu Fachkompetenz und personaler Kompetenz bzw. Humankompetenz verstanden.

Die Fachkompetenz wird verstanden als „Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (AK-DQR, 2011, S. 15). Fachkompetenz umfasst das Wissen und die Fertigkeiten.

Personale Kompetenz ist „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (AK-DQR, 2011, S. 16). Sie umfasst die Selbständigkeit (Selbstkompetenz) und die Sozialkompetenz.

Selbständigkeit wird verstanden als „Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (AK-DQR, 2011, S. 17). Selbständigkeit wird durch vier Aspekte konkretisiert (BLK-DQR 2013, 12 ff.).

Selbständigkeit	
Eigenständigkeit	Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln
Verantwortung	Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen
Reflexivität	Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und handeln
Lernkompetenz	Fähigkeit, sich ein realistisches Bildung vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben

Übersicht 9: Präzisierung der Selbständigkeit im DQR

Personale Kompetenz umfasst weiterhin die Sozialkompetenz, d. h. die „Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (AK-DQR, 2011, S. 17). Sozialkompetenz wird durch vier Aspekte konkretisiert (BLK-DQR 2013, 12 ff.).

Sozialkompetenz	
Teamfähigkeit	Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren
Führungsfähigkeit	Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungsweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken
Fähigkeit zur Mitgestaltung	Ermöglicht es, sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem Lern- oder Arbeitsbereich einzubringen
Kommunikation	Verständnisorientierter Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen

Übersicht 10: Präzisierung der Sozialkompetenz im DQR

Der DQR definiert die Kompetenzen in einem Glossar und liefert praktische Beispiele.

➲ **#DQR-Kompetenzmodell (#DQR-competency-model)**: Das Kompetenzmodell des DQR ist ein Kompetenzstrukturmodell, das zwei Hauptdimensionen und vier Unterdimensionen unterscheidet, nämlich Fachkompetenz (Fertigkeiten, Wissen) sowie personale Kompetenz (Selbständigkeit, Sozialkompetenz).

Der DQR ist nichtsdestotrotz ein politisches Papier, d. h. es lässt sich vermuten, dass der Kompromiss bei der Konzeption eine bedeutende Rolle gespielt hat.

✹ **DQR-Niveaus:** Im DQR werden acht verschiedene Stufen unterschieden. Schauen Sie sich bitte die acht Stufen auf der Webseite der Deutschen Qualikationsrahmens an.

https://www.dqr.de/content/2315.php

Alle Teile des Bildungssystems berücksichtigen die Einteilung des DQR. So ist kein Ausbildungsberuf mehr denkbar, der nicht die Vorgaben des DQR berücksichtigt. Dies schlägt sich, wie später erörtert, auch in Ausbildungsordnungen und Lehrplänen nieder.

1.4.4 Übergreifende Kompetenzen: Berufssprachliche Kompetenz und Digitalkompetenz

Im DQR werden in vertikaler Hinsicht verschiedene DQR-Niveaus unterschieden. In horizontaler Hinsicht werden verschiedene DQR-Dimensionen getrennt. Bestimmte Kompetenzen liegen jedoch quer zu diesen Kompetenzen, d. h. sie berücksichtigen sowohl die Fachkompetenz als auch die personale Kompetenz. So betrifft die sprachliche Kompetenz sowohl die Fachkompetenz als auch die personale Kompetenz. Diese Kompetenzen werden hier „dimensionsübergreifende Kompetenz“ oder kurz „übergreifende Kompetenz“ genannt. Gelegentlich findet sich in der Praxis auch die Bezeichnung „überfachliche Kompetenz“. Zwei sind besonders wichtig und werden hier vertieft betrachtet: Die Sprachkompetenz und die Digitalkompetenz.

Für die sprachliche Kompetenz werden verschiedene Kompetenzmodelle vorgeschlagen (Kimmelmann, 2013). Bezüglich der Dimensionen können verschiedene sprachliche Handlungen unterschieden werden (Jude & Klieme, 2007). Die Rezeption von Sprache kann auditiv erfolgen (hören) oder schriftsprachlich (lesen). Die Produktion von Sprache kann auditiv erfolgen (sprechen) oder schriftsprachlich (schreiben). Der Umgang mit der Sprache kann auditiv oder schriftsprachlich erfolgen. Das Individuum ist produktiv und/oder rezeptiv.

Sprachliche Handlungen	
Rezipieren	▶ Lesen (bzw. Leseverstehen) ▶ Hören (bzw. Hörverstehen)
Produzieren	▶ Schreiben ▶ Sprechen

Übersicht 11: Sprachliche Handlungen

Modelle für Sprachkompetenz nehmen diese vier sprachlichen Handlungen auf, erweitern dieses Modell jedoch meist. Im Modell von Nodari (2002) werden diese zwei rezeptiven und zwei produktiven Sprachhandlungen ergänzt (Michalak, 2015, S. 70).[8] Auch die KMK greift die vier Sprachhandlungen auf und ergänzt diese. Für die beruflichen Schulen sind dabei die Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2004) besonders wichtig. Sie unterscheiden vier Bereiche, bei denen der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine abweichende Rolle spielt.

Bereiche	Erläuterung	Kompetenzdefinition
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen	Die Schülerinnen und Schüler denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – und die Bedingungen, unter denen es zustande kommt bzw. aufgenommen wird, zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen.
Sprechen und Zuhören	zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, Hörverstehen entwickeln	Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht.
Schreiben	reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben	Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte.
Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt

Übersicht 12: Sprachkompetenz gemäß KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss

In den Bundesländern wird die sprachliche Förderung an beruflichen Schulen unterschiedlich verankert. Das bayerische Modell der sprachlichen Förderung verankert die Sprachförderung breit an beruflichen Schulen. Der bayerische Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule für das Unterrichtsfach Deutsch (STMBW, 2016) verankert das sog. Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ (Roche & Terrasi-Haufe, 2016; Terrasi-Haufe, Hoffmann & Sogl, 2018). „Das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch besagt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt“ (STMBW, 2016, S. 7).

Der Lehrplan orientiert sich im Regellehrplan an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Der Lehrplan für Deutsch gilt – wenig überraschend – für das Fach Deutsch an beruflichen Schulen. Aber: Er gilt mit dem Regellehrplan auch für den *berufsbezogenen* Unterricht in beruflichen Schulen. Der Lehrplan führt aus: „Fachliches und sprachliches Lernen sind in der Regel untrennbar miteinander verbunden; Sprache ist daher notwendig, um fachliches Lernen zu ermöglichen. So müssen im fachlichen Unterricht auch sprachlich-kommunikative Kompetenzen eingefordert werden. Die Lehrkraft ermöglicht und unterstützt“ (STMBW, 2016, S. 6). Mit anderen Worten: Alle Lehrkräfte beruflicher Schulen in Bayern haben heute die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, und zwar auch im berufsbezogenen Unterricht. Auch völlig unabhängig davon, ob sie sich in der Ausbildung darauf spezialisiert haben. Sie werden durch Lehrkräfte unterstützt, die das Fach „Berufssprache Deutsch“ schon an der Universität studiert haben.

Eine weitere wichtige übergreifende Kompetenz ist die Digitalkompetenz. Die Kultusministerkonferenz hat Ende 2016 die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) veröffentlicht. Für alle Bildungsbereiche werden Kompetenzbereiche und Kompetenzen formuliert.

Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren	▶ Suchen und Filtern ▶ Auswerten und Bewerten ▶ Speichern und Abrufen
Kommunizieren und Kooperieren	▶ Interagieren ▶ Teilen ▶ Zusammenarbeiten ▶ Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette) ▶ An der Gesellschaft aktiv teilhaben
Produzieren und Präsentieren	▶ Entwickeln und Produzieren ▶ Weiterverarbeiten und Integrieren ▶ Rechtliche Vorgaben beachten
Schützen und sicher Agieren	▶ Sicher in digitalen Umgebungen agieren ▶ Persönliche Daten und Privatsphäre schützen ▶ Gesundheit schützen ▶ Natur und Umwelt schützen
Problemlösen und Handeln	▶ Technische Probleme lösen ▶ Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen ▶ Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen ▶ Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen ▶ Algorithmen erkennen und formulieren
Analysieren und Reflektieren	▶ Medien analysieren und bewerten ▶ Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Übersicht 13: Kompetenzbereiche und Kompetenzen in der digitalen Welt (KMK, 2016)

Alle Bildungsbereiche sind aufgefordert, zur Entwicklung dieser Kompetenzen beizutragen.

1.4.5 Lernziele als Kompetenz- und Performanzerwartungen

Lernen ist ein dynamischer Vorgang, der von der Lernausgangslage zu einem Lernergebnis führt. Das Lernergebnis ist die Lernausgangslage für folgende Lernprozesse. Das Lernergebnis, das sich nach dem Lernprozess einstellt, ist zum Teil geplant und zum Teil nicht. Das ergibt sich aus dem Absichtsbegriff des Lehrens. Vom tatsächlich sich am Ende des Lernprozesses einstellenden Lernergebnis ist die Erwartung bzw. das gewünschte Lernergebnis zu unterscheiden.

Erwartungen können sich auf Kompetenzen oder Performanzen beziehen. Die Kompetenz wird dabei so verstanden, dass sie eine Performanz überhaupt erst ermöglicht. Andererseits gilt die Performanz als Indiz für die Kompetenz.

Kompetenzerwartungen beziehen sich auf zukünftige Lernergebnisse. Diese Lernergebnisse werden vom Berufsbildungsprofessional angestrebt. Eine Kompetenzerwartung ist eine normative Erwartung an ein in der Zukunft anzustrebendes Lernergebnis. Dieses Lernergebnis soll sich als Ergebnis eines Lernprozesses einstellen, wobei dieser Lernprozess durch Lehren angeregt werden soll.

Kompetenzen ermöglichen eine Performanz, d. h. ein Handeln der Lernenden. Ein Handeln wird auf eine zugrunde gelegte Kompetenz zurückgeführt. Diese Kompetenz stellt ein Lernergebnis dar. Dieses Lernergebnis ist die Folge des Lernprozesses.

➲ **#Performanzerwartung (#expected-performance)**: Eine Performanzerwartung ist eine Erwartung an ein zukünftiges Handeln der Lernenden. Von diesem Handeln wird angenommen, dass es durch eine Kompetenz ermöglicht wird. Diese Kompetenz stellt das Ergebnis eines Lernprozesses dar.

Lernziele können auf der Performanzebene (Performanzerwartung) oder auf der Kompetenzebene (Kompetenzerwartung) formuliert werden.[9]

Lernziele als *Kompetenzerwartungen* nehmen auch wörtlich die Vorstellung auf, dass sich bestimmte Lernergebnisse als Folge eines Prozesses des Lernens bzw. der Kompetenzentwicklung einstellen sollen. Die Kompetenz liegt auf einer nicht beobachtbaren Tiefenebene. Typisch ist die Verwendung von Phrasen wie „ist in der Lage“ oder „ist fähig“. Beispielsweise sollen die Lernenden in der Lage sein, im Rahmen eines einfachen Verkaufsgesprächs in einer bestimmten Phase das Gespräch durch Gesprächshemmer und –förderer zu fördern und die Bedarfsphase abzuschließen. Ob eine Person zu etwas in der Lage ist, ist prinzipiell nicht beobachtbar. Erst die Performanz lässt einen Rückschluss zu, dass eine bestimmte Kompetenz vorliegt.

➲ **#Kompetenzerwartung (#expected-competence):** Eine Kompetenzerwartung ist eine Erwartung an ein in der Zukunft anzustrebendes Lernergebnis. Dieses Lernergebnis soll sich als Ergebnis eines Lernprozesses einstellen, wobei dieser Lernprozess durch Lehren angeregt werden soll.

Bei der Formulierung von Lernzielen als *Performanzerwartungen* geht es um die Frage, wie die Kompetenz beobachtbar gemacht werden kann bzw. woran zu erkennen ist, dass die Kompetenz vorhanden ist. Dazu werden beobachtbare Sachverhalte formuliert. Diese können sich beispielsweise auf einzelne Gesprächsförderer, wie das Nachfragen oder die Wiederholung, beziehen oder aber auf den Handlungsprozess selbst. Diese Performanzerwartungen formulieren Indikatoren oder Handlungsanker für die zugrundeliegende Kompetenz. In der älteren Literatur wird auch von „Operationalisierung von Lernzielen“ (Jongebloed & Twardy, 1983, 331 ff.) gesprochen. Lernziele als Performanzerwartungen bereiten die spätere Kontrolle der Lernziele vor. Das ausformulierte Lernziel beschreibt das erwartete Handeln

bzw. die erwartete Kompetenz so, dass später möglichst eindeutig beurteilt werden kann, ob die erwartete Kompetenz vorliegt oder eben nicht.

➲ **#Lernziel (#educational-goal):** Ein Lernziel formuliert die Erwartungen an ein Lernergebnis, d. h. an eine Kompetenz, die sich als Ergebnis eines Lernprozesses einstellen soll, der durch Lehren angeregt wurde, oder eine Erwartung an die mit dieser Kompetenz verbundene Performanz.

Lernziele können auf der Kompetenzebene und auf der Performanzebene formuliert werden. Sie können auch beides miteinander verbinden. Für diese Form von Lernzielen wird hier ein besonderer Begriff eingeführt. Um Kompetenz- und Performanzerwartungen zusammenzufassen, wird hier in Anlehnung an die Pilotinitiative zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (DECVET) auf den Begriff „Learning Outcome“ zurückgegriffen. Frommberger (2013, S. 6) begründet, dass eine alleinige Orientierung an Kompetenzen nicht ausreiche.

➲ **#Learning-Outcome (#learning-outcome)**: Learning Outcomes kombinieren Kompetenz- und Performanzerwartungen und drücken damit normative Vorstellungen über ein zukünftiges Lernergebnis und ein entsprechendes Handeln aus. In einer erweiterten Fassung legen sie auch das zugrundeliegende Wissen (im Sinne des DQR) und die Erwartungen an das Handlungsprodukt fest.

Die folgende Übersicht zeigt sechs Beispiele für Lernziele. Es handelt sich um drei Kompetenzerwartungen und drei Performanzerwartungen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen, also der Fachkompetenz, der Selbstkompetenz/Selbständigkeit (Lernkompetenz) sowie der Sozialkompetenz (Teamfähigkeit). Werden die Kompetenzerwartungen und die Performanzerwartungen zusammengelesen, also spaltenweise, sind 3 Learning Outcomes dargestellt.

	Fachkompetenz	Selbstkompetenz bzw. Selbständigkeit	Sozialkompetenz
Kompetenzerwartungen	Die Lernenden können elektrische Trinkwassererwärmer (TWE-Anlage) planen	Die Lernenden haben die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung im Bereich der Vorbereitung einer Installation von Wärmeerzeugern zu machen	Die Lernenden sind in der Gruppenarbeit in der Lage, auf der Sachebene aktiv zuhören und interpretieren zu können
Performanzerwartungen	Die Lernenden ▶ entwerfen einen Plan für die Elektroinstallation ▶ bestimmten den Leiterquerschnitt ▶ zeichnen einen einfachen Installationsplan	Die Lernenden ▶ schätzen ihre Fähigkeit im Umgang mit Kundenaufträgen realistisch ein ▶ entwerfen ein realistisches Bild ihrer Fähigkeiten zur Ausarbeitung von Anlagenkonzepten und Preisermittlung ▶ schildern realistisch ihre Fähigkeit zur Präsentation der Kundenlösung	Die Lernenden ▶ lassen ihre Mitlernenden aussprechen ▶ fragen bei Unklarheiten nach ▶ halten Blickkontakt zu ihren Mitlernenden ▶ behalten nach vorgebrachter Kritik die Ruhe

Übersicht 14: Kompetenz- und Performanzerwartungen in den verschiedenen Dimensionen (Beispiele)

Kompetenz- und Performanzerwartungen müssen – um den Anspruch beruflicher Bildung einzulösen – alle Kompetenzdimensionen berücksichtigen, also auch die Selbstkompetenz bzw. die Selbstständigkeit und die Sozialkompetenz. Das heißt nicht, dass in jeder Trainingseinheit, jeder Unterrichtsstunde ein Lernziel im Bereich der personalen Kompetenzen aufgestellt werden muss.

Die Analyse von Kompetenzerwartungen nach allen hier vorgeschlagenen Möglichkeiten ist eine aufwändige Angelegenheit. Es dürfte deutlich über das Ziel hinausschießen, wollte ein Berufsbildungsprofessional alle Kompetenzerwartungen auf diese Weise präzisieren und in Learning Outcomes überführen. In vielen Fällen wird die einfachere Konstruktion von Lernzielen ausreichen. Für zentrale Kompetenzerwartungen – etwa solche mit einer hohen Relevanz zur Abschlussprüfung – sorgen derartige Kompetenzerwartungen zur Orientierung der Lehrkräfte, zur Transparenz für die Lernenden und sind eine grundlegende Vorarbeit für spätere Prüfungen.

1.5 Zusammenfassung

Aufgrund der Ausführungen zur Berufsbildung lässt sich ein Steckbrief der Berufsbildung erstellen.

Wanted

Name	Berufsbildung
Geschlecht	Weiblich (► Frauenpower!)
Alter	Uralt, aber dank des Elixiers der ständigen Erneuerung auch blutjung (► Du steigst niemals in denselben Fluss!)
Lernwelten	Betriebliche, schulische und außerschulische Lernwelten
Segmente	Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, Weiterbildung (und Umschulung) (► Segmentiert!)
Bildungsanspruch	Berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit (► Hoher Bildungsanspruch!)
Subjektbereiche	Kaufmännische Bildung (akademisch: Wirtschaftspädagogik), Gewerblich-technische Bildung (akademisch: Berufspädagogik), Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen (akademisch inzwischen Teil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) (► Hohe fachliche Breite!)
Berufsbildungsinstitutionen	Betriebe, berufliche Schulen, außerschulische Bildungsanbieter (►Institutionelle Heterogenität & Zusammenwirken!)
Institutionelle Bereiche	Schulische Bildung, betriebliche Bildung, außerschulische Bildung (►Heterogenität der Bereiche & Zusammenwirken!)
Berufsbildungsprofessionals	Schulisches Bildungspersonal, Betriebliches Bildungspersonal, Bildungspersonal bei außerschulischen Bildungsträgern (► Verschiedenheit des Bildungspersonals!)
DQR-Niveaus	DQR-Niveau 1 bis 7 von 8 (► Sehr unterschiedliche Anspruchsniveaus!)
Zielgruppen	Jugendliche, Erwachsene (► Unterschiedliche Zielgruppen!)
Governance	Unterschiedlicher Mix Staat, Markt und Korporatismus in den Segmenten (► Sehr heterogene Governance!)
Charakter	Facettenreich, inspirierend, leidenschaftlich, konservativ & innovativ

Übersicht 15: Steckbrief der Berufsbildung

Das Nürnberger Modell sieht drei Elemente vor: Die Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen, die untereinander im Interdependenzzusammenhang stehen. Bei der Festlegung von Kompetenzerwartungen geht es um die Erwartung an eine Disposition, die dem Individuum ermöglicht, Situationen zu gestalten und die auf einer nicht beobachtbaren Tiefenstruktur liegt. Erst Performanzen machen Kompetenzen sichtbar. Die Präzisierung der Kompetenzerwartungen erfolgt durch Berücksichtigung der DQR-Niveaus und der DQR-Dimensionen. Dabei können Performanz- und Kompetenzerwartungen formuliert werden.

1.6 Anhang

1.6.1 Anmerkungen

1 Nonprofits produzieren als mitgliederorientierte Vereine und Kooperativen – wie Verbände oder Vereine – vor allem Güter für die Mitglieder. Oder sie produzieren als gemeinwohlorientierte Institutionen kollektive oder private Güter, die für eine bestimmte Gruppe von Personen angeboten werden (Anheier, 2009, S. 184).

2 Die Forschung zur Lernortkooperation ist eng mit dem Dualen System verbunden und verlässt diesen Ordnungsrahmen so gut wie nicht (Euler, 2003). Auf relativ hohen Ebenen der Steuerung ist das Zusammenspiel von beruflichen Schulen und Betrieben gut ausgebaut. Auf tieferen Ebenen ist dies nicht der Fall. „Die Realität der Lernortkooperation auf der Meso- und Mikroebene läuft den normativen Ansprüchen dauerhaft hinterher“ (Faßhauer, 2018, S. 481). Im Gegensatz zur Forschung um Lernortkooperation berücksichtigt die internationale Forschung zur School-Workplace-Connectivity auch andere Organisationsformen beruflicher Bildung (Aprea, Sappa & Tenberg, 2020; Bahl & Dietzen, 2019). Im Vordergrund stehen das Modell „Integrative Pedagogy“ (Tynjälä, 2009), das lerntheoretisch fundiert ist, sowie das konnektive Modell (Virolainen, 2014). Konnektivität wird dabei über mehrere Ebenen betrachtet (Stenström & Tynjälä, 2009). Zu Alternance vergleiche Rothe (2001), zu Bildungsnetzwerken vgl. Wilbers (2004).

3 So zu finden bei Jongebloed und Twardy (1983) und zu lesen im Zusammenhang mit Jongebloed (1984).

4 So beispielsweise bei Reinmann und Mandl (2006).

5 Die Kohärenz eines Assessments, d. h. der strikte Bezug von „Curriculum“, „Instruction“ und „Assessment“ wird in der angelsächsischen Literatur stark betont (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001, 252 ff.). Im angelsächsischen Raum wurden sogar eigene Verfahren zur Messung dieser Gleichrichtung entwickelt (Martone & Sireci, 2009; McNeil, 2006; Porter, 2006).

6 Die Definition folgt in wesentlichen Zügen der Definition von Weinert (2001), der unter Kompetenzen „die beim Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.) versteht. Eine Diskussion verschiedener Begriffsverständnisse nehmen Winther (2010) sowie Seeber und Nickolaus (2010) vor.

7 Vgl. Mottweiler, 2020a, 2020b.

8 Nodari (2002) ergänzt zunächst um zwei kognitive Kompetenzen, nämlich Wortschatz und Grammatik Außerdem wird eine soziolinguistische Kompetenz ergänzt, d. h. die Verfügbarkeit über Normen, die nicht in der Grammatik beschrieben sind, aber in der Sprache und Kultur Gültigkeit haben, wie die Frage, wie und wann sich eine Person entschuldigt. Ob dies sinnvoll ist oder nicht, ist eine Frage der Abgrenzung des Begriffs der Grammatik, der hier zu weit führt. Nodari ergänzt noch zwei weitere Kompetenzen, die als „weitgehend sprachunabhängig“ betrachtet werden. Dies ist die erstens sprachlogische Kompetenz. „Sie umfasst die Fähigkeit, u.a. kohärent und nachvollziehbar über komplexe Sachverhalte zu sprechen, komplexe Texte zu lesen und zu verstehen, Texte kohärent und nachvollziehbar zu schreiben, komplexe Sachverhalte zu verstehen usw.“ (Nodari, 2002, S. 4). Zweitens wird eine strategische Kompetenz berücksichtigt: „Sie umfasst die Fähigkeit, Probleme der sprachlichen Verständigung und des Sprachlernens anzugehen und zu lösen“ (Nodari, 2002, S. 5).

9 Eine strittige Frage in der Literatur ist, ob Lernziele als Performanz- und Kompetenzerwartungen formuliert werden können. In der Literatur finden sich beide Ansätze. Nach Euler und Hahn „bezeichnen Lernziele die Kompetenzen, die bei einem Menschen zu einem zukünftigen Zeitpunkt angestrebt werden sollen“ (Euler & Hahn, 2007, S. 117). Jongebloed und Twardy hingegen verorten Lernziele auf der Performanzebene, indem sie Lernziele „als die sprachlich geäußerten Vorstellungen über das Endverhalten des Lernens“ (Jongebloed & Twardy, 1983, S. 268) begreifen. Vergleiche dazu die Projektwebseite http://www.decvet.net/ sowie BMBF (2012).

1.6.2 Bildnachweis

Bild: Paul Heimann. © Hansjörg Neubert. Quelle: Neubert, H. (Hrsg.). (1991). Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium-Verlag. Reproduktion mit Erlaubnis

1.6.3 Literaturverzeichnis

Anheier, H. K. (2009). *Nonprofit organizations. Theory, management, policy*. London: Routledge.

Aprea, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (2020). Konnektivität und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In C. Aprea, V. Sappa & R. Tenberg (Hrsg.), *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung/ Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beiheft, S. 9–12).

Bahl, A. & Dietzen, A. (Hrsg.). (2019). *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education. A UNEVOC Network Contribution*. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training.

BLK-DQR (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen). (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen*.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2012). *Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung*. Bonn.

Bohlinger, S. & Müller, C. (2018). Jugend in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 95–108). Wiesbaden: Springer VS.

DFG (Senatskommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim.

Dörschel, A. (1972). *Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin: Schmidt.

Ertl, H. (2020). Jubiläum und Novellierung des Berufsbildungsgesetzes – Aufbruch oder vertane Chance? 50 Jahre BBiG: Formalisierung der Grundlagen beruflicher Bildung in Deutschland. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *116*(2), 165–174.

Euler, D. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Lernortkooperation* (Band 1: Theoretische Fundierung). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Faßhauer, U. (2018). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung. Implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 471–484). Wiesbaden: Springer VS.

Friese, M. (2010). Die "Arbeit am Menschen". Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In V. Moser & I. Pinhard (eds.), *Care - wer sorgt für wen?* (S. 47–68). Opladen: Budrich.

Frommberger, D. (2013). Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*, (24), 1–21.

Grottker, D. (2018). Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Der Beruf als historische Leitidee der Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer VS.

Guile, D. & Unwin, L. (Hrsg.). (2019). *The Wiley handbook of vocational education and training*: Wiley.

Heimann, P. (1976a). Didaktik als Theorie und Lehre. Zuerst 1962. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas* (S. 143–167). Stuttgart: Klett.

Heimann, P. (1976b). Didaktische Grundbegriffe. Vortrag vom 7.12.1961. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas* (S. 103–121). Stuttgart: Klett.

Jongebloed, H.-C. (1984). *Fachdidaktik und Entscheidung. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Problematik*. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.

Jongebloed, H.-C. & Twardy, M. (1983). Lernzielformulierung und -präzisierung. In M. Twardy (Hrsg.), *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften* (S. 255–349). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.

Jude, N. & Klieme, E. (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 9–22). Weinheim: Beltz.

Jungkunz, D. (1995). *Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Kimmelmann, N. (2013). Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*, (24), 1–21.

KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.

Lipsmeier, A. (1978). *Didaktik der Berufsausbildung*. München: Juventa Verlag.

Loreit, F. & Feld, T. C. (2018). Öffentliche und Non-Profit Erwachsenenbildungseinrichtungen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Organisation und Pädagogik, Bd. 17, S. 757–766). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Martone, A. & Sireci, S. G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment, and Instruction. *Review of Educational Research*, *79*(4), 1332–1361.

McNeil, J. D. (2006). *Contemporary Curriculum in Thought and Action.* (6th). New York: John Wiley & Sons.
Michalak, M. (2015). Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In K. M. Michalak M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl., S. 66–94). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
Mottweiler, H. (2020a). *Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]*. Bonn.
Mottweiler, H. (2020b). Was ist ESCO? Funktion und aktuelle Diskussion eines neuen Transparenzinstruments europäischer (Berufs-)Bildungspolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *49*(3), 28–32.
Münk, D. (2018). Berufliche Bildung in Europa. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 725–738). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter .
Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich* (S. 1–5). Zürich: SIBP.
Pätzold, H. & Brendebach, F. (2018). Erwachsene in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 109–120). Wiesbaden: Springer VS.
Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment.* Washington: National Academy Press.
Porter, A. C. (2006). Curriculum Assessment. In J. L. Green, G. A. Camilli & P. B. Elmore (Hrsg.), *Complementary Methods in Education Research* (823-832, S. 141–159). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
Rauner, F. & Maclean, R. (Eds.). (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Dordrecht: Springer.
Reiber, K., Weyland, U. & Burda-Zoyke, A. (2017). Herausforderungen und Perspektiven für die Gesundheitsberufe aus Sicht der Berufsbildungsforschung. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen - aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 9–27). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Aufl., S. 613–658). Weinheim: Beltz.
Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2016). Sprachlernort Berufsschule. Aktuelle Entwicklungen in Bayern. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *45*(6), 14–18.
Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluß der Problematik Lebensbegleitenden Lernens.* Luzern.
Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010). Kompetenz, Kompetenzmodelle und berufliche Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 247–257). Stuttgart: UTB.
Stenström, M.-L. & Tynjälä, P. (2009). Introduction. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (pp. 3–10). Dordrecht: Springer Netherlands.
STMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst). (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule: Deutsch. Jahrgangsstufen 10 bis 12/13*. München: Hintermaier.
Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim/München: Juventa.
Terrasi-Haufe, E., Hoffmann, M. & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *23*(1), 1–14.
Tynjälä, P. (2009). Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (pp. 11–37). Dordrecht: Springer Netherlands.
Virolainen, M. H. (2014). *Toward Connectivity: Internships of Finnish Universities of Applied Sciences*. Jyväskylä: University of Jyvaskyla.
Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz.
Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze*. Paderborn: Eusl.
Wilbers, K. (2019). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (4. Aufl.). Berlin: Epubli.
Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

2.1 Inhaltsübersicht

2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 25
2.1 Inhaltsübersicht 26
2.2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen 27
2.2.1 Verhaltens- und Inhaltskomponente von Lernzielen 27
2.2.2 Die Inhaltskomponente von Kompetenzerwartungen in der Sachanalyse schärfen 27
2.2.3 Die Verhaltenskomponente mit Hilfe von Taxonomien schärfen 27
2.3 Kompetenzerwartungen im Dualen System festlegen 31
2.3.1 Überblick über das Duale System 31
2.3.2 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der Berufsschule 33
2.3.3 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der betrieblichen Ausbildung 37
2.3.4 Zusammenfassung 38
2.4 Methoden und Medien in schulischen und betrieblichen Lernwelten gestalten 39
2.4.1 Methodische Grundformen bestimmen 39
2.4.2 Verlauf planen 41
2.4.3 Zusammenfassung 41
2.5 Anhang 42
2.5.1 Anmerkungen 42
2.5.2 Bildnachweis 42
2.5.3 Literaturverzeichnis 42

Die Festlegung von Kompetenzerwartungen ist ein zentraler Teil des Nürnberger Didaktikmodells. In der vorherigen Lerneinheit wurden verschiedene Kompetenzniveaus und verschiedene Kompetenzdimensionen unterschieden. Außerdem wurden Kompetenz- von Performanzerwartungen abgegrenzt. In dieser Lerneinheit werden weitere Hilfen für die Festlegung von Kompetenzerwartungen eingeführt.

2.2 Kompetenzerwartungen in schulischen und betrieblichen Lernwelten festlegen

2.2.1 Verhaltens- und Inhaltskomponente von Lernzielen

Lernziele, also Kompetenz- oder Performanzerwartungen, haben eine Inhaltskomponente und eine sog. Verhaltenskomponente.[1] Die Inhaltskomponente wird durch ein Nomen angezeigt, die Verhaltenskomponente durch ein Verb. Im Lernziel „Die Lernenden erläutern die Unterschiede zwischen Inventar und Inventur“ ist „erläutern“ die Verhaltenskomponente und „Unterschied zwischen Inventar und Inventur“ die Inhaltskomponente. Die Unterscheidung von Inhalts- und Verhaltenskomponente geht auf die Arbeiten von Ralph Tyler Mitte des letzten Jahrhunderts zurück, der das Lernziel (objective) zerlegte in eine Inhaltskomponente (content) und eine Verhaltenskomponente (behavior). Tyler arbeitete dabei auf einer spezifischen lerntheoretischen Grundlage. Heute wird in Abgrenzung dazu von „kognitiven Prozessen“ (cognitive process nach Anderson et al., 2001) gesprochen. Um jedoch Verwechselungen mit der prozessorientierten Sachanalyse auszuschließen, wird hier die auch in der Praxis übliche Bezeichnungsweise „Verhaltenskomponente“ verwendet.[2]

2.2.2 Die Inhaltskomponente von Kompetenzerwartungen in der Sachanalyse schärfen

In der sog. Sachanalyse wird die Inhaltskomponente der Lernziele herausgearbeitet. Dabei erfolgt eine Vertiefung der fachlichen Grundlagen. Das ist zunächst eine Analyse des der Erwartungen zugrundeliegenden Wissens (Fachmodell), d. h. der wichtigsten (Fach-)Begriffe und ihrer Zusammenhänge. Unter dem Anspruch der beruflichen Tüchtigkeit bezieht sich die Entwicklung von Kompetenzen häufig auf Arbeits- und Geschäftsprozesse in Unternehmen. Daher sind zweitens im Rahmen der Sachanalyse Überlegungen notwendig, wie genau der zugrundeliegende Prozess im Unternehmen tatsächlich aussieht (Prozessmodell). Das heißt es geht hier um die Ermittlungen von Aktivitäten innerhalb von Prozessen, auf welche Gegenstände sich diese Prozesse richten und wie die Verantwortlichkeiten geklärt sind.

2.2.3 Die Verhaltenskomponente mit Hilfe von Taxonomien schärfen

Die Verhaltenskomponente von Lernzielen wird mit Hilfe von Taxonomien herausgearbeitet. Eine Taxonomie dient allgemein der Klassifikation. So verwendet die Biologie beispielsweise Taxonomien, um Lebewesen zu klassifizieren. Bei Taxonomien für Lernziele werden kognitive Prozesse hierarchisch angeordnet (hierarchisiert): Sie reichen bei der Taxonomie für Lernziele im kognitiven Bereich von einfachen kognitiven Prozessen wie „Erinnern“ bis hin zu komplexen kognitiven Prozessen wie „Erschaffen“.

Übersicht 1: Die Taxonomie für Lernziele im kognitiven Bereich

Die höheren kognitiven Prozesse schließen die niedrigeren ein, also beispielsweise ist „Erinnern“ in „Erschaffen“ enthalten. Wer also beispielsweise etwas erschaffen möchte, der muss sich schließlich auch an bestimmte Regeln erinnern. Die obere Klasse schließt die untere Klasse ein. Gelegentlich wird formuliert: „Die obere Klasse inkludiert die untere Klasse“. Eine Taxonomie hat somit eine besondere Struktur: Eine Struktur, bei der Klassen entlang einer Hierarchie angeordnet sind (Hierarchie) und bei der die obere Klasse die untere Klasse einschließt (Inklusionsklassen).[3]

🗎 **Taxonomie für Lernziele im kognitiven Bereich**: Die Toolbox bietet eine detaillierte Beschreibung der Taxonomie von Bloom.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/taxonomie-lernziele.pdf

Die bekannteste Taxonomie ist die Taxonomie für Lernziele im kognitiven Bereich.[4] Die Taxonomie wurde ab den 1940er Jahren in den USA von der Forschergruppe um Benjamin S. Bloom entwickelt. Der Ausgangspunkt war dabei die Schwierigkeit, Lernleistungen zu testen bzw. zu prüfen. Vor diesem Hintergrund wollte die Gruppe einen Bezugsrahmen für Lernprozesse entwickeln, der jedoch im Laufe der Zeit für Lernziele übernommen wurde.

Wortwörtlich: Benjamin S. Bloom (1913 – 1999)

You are reading about an attempt to build a taxonomy of educational objectives. It is intended to provide for classification of the goals of our educational system. It is expected to be of general help to all teachers, administrators, professional specialists, and research workers who deal with curricular and evaluation problems. It is especially intended to help them discuss these problems with greater precision. For example, some teachers believe their students should "really understand," others desire their students to "internalize knowledge", still others want their students to "grasp the core or essence" or "comprehend". Do they all mean the same thing? Specifically, what does a student do who "really understands" which he does not do when he does not understand? Through reference to the taxonomy as a set of standard classifications, teachers should be able to define such nebulous terms as those given above. This should facilitate the exchange of information about their curricular developments and evaluation devices. Such interchanges are frequently disappointing now because all too frequently what appears to be common ground between schools disappears on closer examination of the descriptive terms being used.

.

Bild 1: Benjamin S. Bloom. © University of Chicago. Reprint with permission. Zitat: Bloom (1965, S. 3)

1956 erschien die erste Veröffentlichung "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain" (1976). Das Buch entwickelte sich zu der vermutlich wichtigsten pädagogischen Veröffentlichung im 20. Jahrhundert. Wenige pädagogische Bücher dürften in so vielen Sprachen in so großen Mengen vertrieben worden sein. Das Buch wird auch „TEO I" abgekürzt. In Deutschland wurde das Buch so stark eingedeutscht, dass nicht selten die deutsche Sprechweise übernommen wurde. „TEO I" wird dann ausgesprochen wie der deutsche Vorname „Theo". Auch der Name des Autors wird oft eingedeutscht, also „Blohm" statt „Bluhm" ausgesprochen.

Bloom's Taxonomy (YouTube): Bloom's taxonomy is a toolbox that teachers or students can use to classify and organize learning

https://youtu.be/ayefSTAnCR8

Fast 50 Jahre nach der Erstveröffentlichung wird 2001 von Anderson und Krathwohl eine neue Fassung der TEO I veröffentlicht, die „Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy" (2001). Die Veränderungen gegenüber dem fast 50-jährigen Vorgänger sind – in der Struktur der Taxonomie – geringer als vermutet.

➲ #Taxonomie (#taxonomy): Die Taxonomie für Lernziele ist eine Klassifikation für Lernziele, die Lernziele entlang einer hierarchischen Ordnung von kognitiven Prozessen klassifiziert und bei der die oberen Klassen die unteren einschließen.

Die Taxonomie TEO I kennt sechs Stufen. Die niedrigste Stufe ist Erinnern (Remember). Es folgen: Verstehen (Understand), Anwenden (Apply), Analysieren (Analyse), Evaluieren (Evaluate) und Erschaffen (Create). Jede dieser Klassen wird wieder in Unterklassen aufgeteilt. Die Toolbox bietet für die Formulierung von Lernzielen eine Liste von deutschen Verben, die einer Taxonomiestufe zugeordnet werden können.

🗎 **Formulierung von Lernzielen:** Für die Formulierung von Lernzielen bietet die Toolbox eine Übersicht von Verben.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/formulierung-lernziele.pdf

Die kognitiven Prozesse werden nach der Komplexität geordnet. Jedes Lernziel – präziser: jede Verhaltenskomponente eines Lernziels – lässt sich auf einer der genannten Stufen einordnen, den sogenannten *taxonomischen Niveaus*. Bei der Festlegung der Kompetenzerwartungen muss erwogen werden, welches das richtige Niveau des Lernziels ist oder ob es zu hoch oder zu niedrig ist. Dies ist mit Blick auf die anderen didaktischen Elemente, also die Bedingungen und die Methoden, zu entscheiden. Ist das Niveau des Lernziels zu hoch, muss die Ebene vermindert werden. Was das richtige Niveau ist, entscheidet sich mit Blick auf die anderen didaktischen Strukturelemente, zum Beispiel den Bedingungen der Lerngruppe oder der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Taxonomien strukturieren die Verhaltenskomponente des Lernziels und zwar nach der Komplexität der kognitiven Prozesse. Die Veränderung des taxonomischen Niveaus bedeutet eine Veränderung des Anspruchsniveaus des Lernziels. Lernziele haben jedoch eine Inhalts- und eine Verhaltenskomponente. Beide können ‚vermindert' und ‚erhöht' werden. Das Anspruchsniveau des Lernziels ergibt sich aus der taxonomischen Höhe des kognitiven Prozesses und der Komplexität des Inhalts. D. h. bei einer Vereinfachung muss die taxonomische Höhe des Prozesses und/oder die Komplexität der Inhalte zurückgefahren werden.

Übersicht 2: Anspruchsniveau der Kompetenzerwartung (Lernziele)

Das Anspruchsniveau einer Kompetenzerwartung wird durch die Komplexität des Gegenstands und die Komplexität der Verhaltenskomponente bestimmt. Das Anspruchsniveau ist so auszujustieren, dass es zwar anspruchsvoll, aber noch erreichbar ist, d. h. eine mittelschwere Anforderung darstellt. Dies kann mit Hilfe des Risikowahl-Modells (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, 70 ff.) motivationstheoretisch begründet werden. Eine Person richtet sich nach dieser Modellvorstellung einerseits nach der Erfolgswahrscheinlichkeit aus. Sie ist bei leichten Aufgaben hoch, bei schweren Aufgaben gering. Demnach würde die Person nur möglichst leichte Aufgaben wählen. Das Modell geht daher weiterhin davon aus, dass sich die Person an dem Erfolgsanreiz ausrichtet, d. h. eine sehr schwierige Aufgabe hat einen sehr hohen Erfolgsanreiz, extrem leichte Aufgaben sind einfach zu meistern und stellen keinen Erfolgsanreiz dar. Eine mittlere subjektive Aufgabenschwierigkeit stellt die beste Bilanz von Erfolgsanreiz und Erfolgs-

wahrscheinlichkeit dar. Zur Abschätzung, was ein mittleres Anspruchsniveau ist, brauchen Berufsbildungsprofessionals entweder Daten zur Lernausgangslage oder sie lassen die Lernenden das ihnen angemessene Anspruchsniveau bestimmen. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade angeboten werden. Das Anspruchsniveau muss dann transparent gemacht werden, zum Beispiel mit Hilfe von Chili-Symbolen für unterschiedliche ‚Schärfe' der Aufgaben.

Eine Besonderheit der Berufsbildung sind berufsmotorische Kompetenzen bzw. Kompetenzerwartungen. Hier sind Fertigkeiten angesprochen, zum Beispiel das Sägen, das Löten, das Schweißen in der gewerblich-technischen Bildung, das Maschinenschreiben in der kaufmännischen Bildung oder Fertigkeiten wie das Anlegen eines Verbandes oder das Abnehmen von Blut in der Bildung im Bereich für personenbezogene Dienstleistungen. Schelten (2005, 48 ff.) hat für diese Kompetenzerwartungen ein Modell mit mehreren Stufen vorgeschlagen: Diese reichen von der Kompetenz zum geleiteten Nachvollzug, dem eigenständigen Nachvollzug, der sicheren Ausführung bis hin zur Beherrschung.

2.3 Kompetenzerwartungen im Dualen System festlegen

2.3.1 Überblick über das Duale System

Zur Festlegung von Kompetenzerwartungen gibt es in den verschiedenen Berufsbildungsinstitutionen unterschiedliche Instrumente (BIBB, 2017; 2018) . Das Duale System meint die Verknüpfung der beiden Lernorte „Betrieb" und „Berufsschule". Der Bund ist dabei über das Berufsbildungsgesetz bzw. die Handwerksordnung für die betriebliche Seite zuständig, die Länder gemäß der Kulturhoheit der Länder über die Schulgesetze der Länder für die schulische Seite. Die Kompetenzerwartungen werden dabei für die betriebliche Seite in der Ausbildungsordnung festgelegt. Diese wird durch die Sozialpartner erarbeitet, also die Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften. Die Erarbeitung wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn koordiniert. Der Ausbildungsordnung auf der betrieblichen Seite steht der Rahmenlehrplan auf der schulischen Seite gegenüber. Dieser wird von Rahmenlehrplan-Ausschüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitet und unverändert, aber auch leicht verändert in den Bundesländern übernommen.

	Betrieb	Berufsschule
Lernorte	Betrieb (incl. überbetriebliche Bildungsstätten)	Berufsschule
Segment	Berufsausbildung	Berufsausbildung
DQR-Niveau	3-4	3-4
Institutioneller Bereich	Betriebliche Bildung	Schulische Bildung
Staatliche Ordnung	Bund	Land
Gesetzliche Grundlage	Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO)	Schulgesetze der Länder
Festlegung Kompetenzerwartungen	Ausbildungsordnung	Rahmenlehrplan (KMK) bzw. länderspezifischer Lehrplan
Erarbeitung	Sozialpartner	Rahmenlehrplan-Ausschuss der KMK
Koordination der Erarbeitung	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	Kultusministerkonferenz (KMK)
Begründung	Ausbildungsvertrag	Berufsschulpflicht
Stellung	Auszubildende/r	Schüler/in
Berufsbildungsprofessional	Ausbilder/in	Lehrkraft
Ausbildung Berufsbildungsprofessional	Ausbildereignungsverordnung (AEVO)	Lehramt an beruflichen Schulen oder Vorbereitung auf gehobenen Dienst
Überwachung	Zuständige Stellen (Kammern)	Schulaufsicht
Finanzierung	Ausbildungsbetrieb	Länder
Interne Verteilungsplanung	Betrieblicher Ausbildungsplan	Didaktische Jahresplanung

Übersicht 3: Dualität der Berufsausbildung, erweitert nach BIBB (2017)

Ausbildungsplätze werden in Deutschland nicht durch den Staat vergeben. Vielmehr regeln dies Ausbildungsplatzanbietende und Ausbildungsplatzsuchende auf dem Ausbildungsmarkt. Ein Ausbildungsverhältnis wird dann durch den Ausbildungsvertrag begründet. Dies führt, unter bestimmten Voraussetzungen, zur Berufsschulpflicht. Dann besucht die Person in Teilzeit als Schülerin bzw. Schüler die Berufsschule, und zwar an einzelnen Tagen in der Woche oder in bestimmten Blöcken. Die meiste Zeit verbringt diese Person jedoch als Auszubildende bzw. Auszubildender im Ausbildungsbetrieb.

Die Ausbilderin bzw. der Ausbilder ist als Berufsbildungsprofessional im Betrieb für die Ausbildung verantwortlich. Der Ausbildungsbetrieb muss nachweisen, dass zumindest eine Person die Prüfung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) absolviert hat.

In der Berufsschule sind die Lehrkräfte für die Ausbildung zuständig. Dabei gibt es von wenigen Ausnahmen abgesehen zwei Kategorien von Lehrkräften.

- **Lehrkräfte im höheren Dienst (QE4)**: Lehrkräfte im höheren Dienst bzw. in einigen Bundesländern der Qualifikationsebene 4 stellen die größte Gruppe dar. Sie haben in der Regel, aber nicht zwangsläufig einen Studiengang mit einer beruflichen Fachrichtung an einer Universität oder einer gleichgestellten pädagogischen Hochschule sowie anschließend das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst absolviert.
- **Lehrkräfte im gehobenen Dienst (QE3)**: Weiterhin gibt es die Lehrkräfte im gehobenen Dienst bzw. in einigen Bundesländern der Qualifikationsebene 3. Sie werden häufig auch „Fachlehrerin“ bzw. „Fachlehrer“ genannt. Die Ausbildung dieser Lehrkräfte ist in den Bundesländern und Fächern sehr unterschiedlich geregelt. Sie werden in allen Subjektbereichen beruflicher Bildung eingesetzt, und zwar vornehmlich in der Fachpraxis mit einer hohen Betonung berufsmotorischer Kompetenzerwartungen außerhalb des Klassenzimmers, etwa der Werkstatt der Schule, der Küche, im Pflegeraum oder im Informationsverarbeitungsraum.

Der Fachpraxis in beruflichen Schulen steht die Fachtheorie gegenüber, die von den Lehrkräften im höheren Dienst unterrichtet wird. Diese scheinbar so klaren Abgrenzungen werden im Zuge neuer didaktischer Konzepte in der Berufsschule brüchig.

Die Kammern spielen als sog. zuständige Stellen eine wichtige Rolle im Dualen System. Diesen Kammern gehören die Unternehmen eines bestimmten Wirtschaftszweigs an: Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK), aber auch Landwirtschaftskammer, die Kammern der freien Berufe, zum Beispiel die Ärztekammer, und weitere zuständige Stellen. Die Kammern haben in der Berufsbildung zentrale Aufgaben: Beispielsweise überwachen sie die fachliche und persönliche Eignung der Ausbilderinnen und Ausbilder, sie überwachen die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Umschulung; sie beraten die Unternehmen durch Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberater und sie führen Prüfungen durch.

Duale Berufsausbildung in Deutschland (YouTube): Die Ausbildung von Fachkräften im dualen Ausbildungssystem ist eine wichtige Grundlage für die starke Wirtschaft Deutschlands. Doch was bedeutet dual? Und wie funktioniert die duale Berufsausbildung genau? Wer entscheidet mit, wenn es um das geht, was die jungen Menschen während ihrer Ausbildung lernen? (Film des Bundesinstituts für Berufsbildung)

https://youtu.be/55-4Y1yZ2s0

Bei der Festlegung der Kompetenzerwartungen spielen zwei Instrumente in der Dualen Berufsausbildung eine zentrale Rolle: Die Lehrpläne in der Berufsschule und die Ausbildungsordnung. Häufig werden diese auch unter dem Begriff „Curriculum“ – Mehrzahl „Curricula“ – zusammengefasst.

2.3.2 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der Berufsschule

Der Lehrplan ist offizielles Instrument des Staates, mit dem dieser seiner Pflicht nachkommt, die Kompetenzerwartungen für die Berufsschule festzulegen.

🗎 **Lehrplan der Berufsschule:** Bitte schauen Sie sich den in der Toolbox wiedergegebenen Lehrplan an. Sie brauchen nicht jeden Teil des Lehrplans im Detail ansehen. Es geht zunächst vor allem um die Struktur des Lehrplans.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/lehrplan-berufsschule.pdf

Der Anspruch des Staates an die Schule wird über mehrere Stufen konkretisiert. Zunächst werden für die einzelnen Schularten Bildungsaufträge formuliert. Lehrpläne enthalten übergreifende bildungsgangspezifische Anforderungen, etwa zum Unterricht in der Berufsschule. Deutlich zeigt sich dies in den Lehrplänen der KMK. Die Rahmenlehrpläne der KMK für die Berufsschule haben fünf Abschnitte.

Aufbau KMK-Rahmenlehrplan		*Ebene staatlicher Regulierung*
I	Vorbemerkungen	
II	Bildungsauftrag der Berufsschule	Bildungs- bzw. Kompetenzerwartungen für eine Schulform
III	Didaktische Grundsätze	
IV	Berufsbezogene Vorbemerkungen	Bildungs- bzw. Kompetenzerwartungen für einen Bildungsgang
V	Lernfelder a. Übersicht über Lernfelder, Jahrgangsstufen & Zeitrichtwerte b. Lernfelder 1 bis X	Bildungs- bzw. Kompetenzerwartungen für einen Bereich innerhalb des Bildungsgangs (z. B. Fach, Lernfeld)

Übersicht 4: KMK-Rahmenlehrplan und Ebenen staatlicher Regulierung

Die Teile I bis III sind für alle Ausbildungsberufe gleich. In den Teilen IV und V finden sich die fachspezifischen Anforderungen, etwa zum Unterricht im Ausbildungsberuf „Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement“.

➲ **#Lernfeldlehrplan #Lehrplan-mit-Lernfeldstruktur (#curriculum-with-areas-of-vocational-learning)**: Ein Lehrplan mit Lernfeldstruktur ist ein wichtiges Element des Lernfeldansatzes und zwar ein Lehrplan, der neben Kompetenzerwartungen für eine Schulform und einen Bildungsgang die Kompetenzerwartungen in einzelnen Lernfeldern ausweist.

Lernfelder gestalten Handlungsfelder aus. Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation bilden einen zentralen Zusammenhang in der schulischen Berufsbildung. Diese Dreiheit kann mit Hilfe einer mit Stephan Leppert entwickelten Übersicht dargestellt werden.

Übersicht 5: Handlungsfelder, Lernfelder, Lernsituation am Beispiel des Einzelhandels

Nach dem Lernfeldkonzept orientieren sich Handlungsfelder „an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK, 2018, S. 31). Sie verknüpfen „berufliche, gesellschaftliche und individuelle Anforderungen“ (KMK, 2018, S. 31). Durch didaktische Reflexion und Aufbereitung werden aus den Handlungsfeldern, die an der gegenwärtigen und zukünftigen Berufspraxis orientiert sind, die Lernfelder in den Rahmenlehrplänen entwickelt (KMK, 2018, S. 31). Mit anderen Worten: Handlungsfelder sind gedachte Ausschnitte der betrieblichen Realität, die der Lehrplanarbeit zugrunde gelegt wird.

Lernfelder werden im Rahmenlehrplan beschrieben. Lernfelder „sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgaben- oder Problemstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse. Sie verbinden ausbildungsrelevante berufliche, gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge unter dem Aspekt der Entwicklung von Handlungskompetenz“ (KMK, 2018, S. 31). Handlungsfelder werden durch Lernfelder didaktisch aufbereitet, zum Beispiel werden Lernfelder geschnitten, die eher Grundlagen sind, und andere, die diese eher vertiefen.

Lernsituationen werden nicht im Rahmenlehrplan beschrieben, sondern von den Lehrkräften in der Schule selbst entwickelt. Es sind kleinere Einheiten, die die Lernfelder für das Lehren und Lernen herunterbrechen. Bei einer Lernsituation werden in der Schule Prozesse im Unternehmen simuliert. Dabei bewegen sich die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Rahmen (sog. Handlungsraum), der ein bestimmtes Problem (sog. Handlungsproblem) enthält. Zu diesem Problem erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eine Lösung, etwa ein Konzept (sog. Handlungsprodukt).

Lernsituation: Im Begleitangebot finden Sie ein Beispiel für eine Lernsituation. Für Lernsituationen wird später ein eigenständiger Leitfaden und ein eigenständiges Dokumentationsschema geboten.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/lernsituation.pdf

Handlungsfelder können verstanden werden als größere Bündel von betrieblichen Situationen, die im Rahmen von Arbeits- und Geschäftsprozessen anfallen und mit umfassenden Anforderungen an die handelnde Person verbunden sind.

➲ **#Handlungsfeld (#Area-of-vocational-activity)**: Handlungsfelder bilden im Lernfeldansatz die Grundlage zur Ausgestaltung der Lernfelder. Sie bündeln betriebliche Anforderungen, die sich aus den Tätigkeiten in der gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen Praxis ergeben.

Lernfelder sind vergleichsweise große Einheiten unterrichtlicher Planung: Sie sollen einen Umfang von 40, 60 oder 80 und in Ausnahmen auch 120 Unterrichtsstunden haben. Die folgende Übersicht zeigt die Beschreibung eines kaufmännischen Lernfelds aus dem KMK-Lehrplan aus dem Einzelhandelsbereich. Die erste Spalte wurde hier zur Erläuterung ergänzt.

1	**Ausbildungsjahr 1**
2	**Lernfeld 4** **120 Std.** Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen
3	**Zielformulierung** **Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Beschaffungsprozesse zu planen, durchzuführen und zu überwachen.**
4	Die Schülerinnen und Schüler definieren ihren Verantwortungsbereich bei der Durchführung von Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen. Die Schülerinnen und Schüler ermitteln den Bedarf an betriebsnotwendigen Gütern und beachten dabei das ökonomische Prinzip sowie Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens. Sie recherchieren Bezugsquellen unter Verwendung verschiedener Kommunikationswege und Datenquellen. Sie informieren sich über die Inhalte von Angeboten. Sie identifizieren rechtliche und ökonomische Handlungsspielräume sowie betriebliche Vorgaben bei Konflikten in Kaufvertragsstörungen. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die erforderlichen Bestell- und Lieferzeitpunkte sowie die optimale Bestellmenge. Sie erstellen mit einem Tabellenkalkulationsprogramm geeignete Diagramme und nutzen diese für ihre Entscheidung. Sie wählen geeignete Möglichkeiten der Lagerung aus. Die Schülerinnen und Schüler schreiben mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms Anfragen norm- und sachgerecht. Sie bewerten und vergleichen eingehende Angebote nach quantitativen und qualitativen Kriterien mit Hilfe der Nutzwertanalyse und setzen dafür ein Tabellenkalkulationsprogramm ein. Dabei nutzen sie notwendige Funktionen wie WENN, ZÄHLENWENN, SUMMEWENN und SVERWEIS. Sie bestellen auch online Sachgüter und Dienstleistungen bei ausgewählten Lieferanten und schließen Verträge (*Kaufvertrag, Mietvertrag, Werkvertrag, Dienstvertrag*) ab. Dabei beachten sie Rechtsnormen und deren Wirkung (*Nichtigkeit, Anfechtung, Eigentum, Besitz*) sowie die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Bei Bestellungen und Vertragsformulierungen nutzen sie auch ein Textverarbeitungsprogramm. Die Schülerinnen und Schüler überwachen und prüfen den Wareneingang, lagern die Waren sachgerecht ein und nehmen Dienstleistungen ab. Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren Rechnungen und veranlassen die situationsgerechte Bezahlung (*Skontonutzung, Electronic-Banking, Kreditkartenzahlung*). Sie entwickeln, auch im Team, geeignete Lösungsvorschläge bei identifizierten Vertragsstörungen (*Nicht-Rechtzeitig-Lieferung und Schlechtleistung*) und kommunizieren bei deren Umsetzung sach- und normgerecht mit den Vertragspartnern. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Beschaffungsprozesse hinsichtlich nachhaltiger Wirkungen und zeigen begründete Möglichkeiten ihrer Optimierung auf. Die Schülerinnen und Schüler durchdenken ihr Verhalten in Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen und prüfen Verbesserungsmöglichkeiten. Sie reflektieren ihre Mitverantwortung für Menschen und Umwelt im Zusammenhang mit Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozesse.

Übersicht 6: Lernfeld „Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen“ im KMK-Lehrplan

Gemäß der KMK-Handreichungen (KMK, 2018) sind Lernfelder auf eine spezifische Art zu konstruieren bzw. zu lesen. In Nummer 1 wird das Ausbildungsjahr angegeben. In Nummer 2 werden die Lernfelder durchnummeriert. Außerdem wird der Zeitrichtwert für das Lernfeld angegeben. Schließlich wird die Lernfeldbezeichnung aufgeführt. Dazu ist die „jeweilige Kernkompetenz der übergeordneten beruflichen Handlung möglichst kurz, aussagekräftig und aktiv zu formulieren. Das Niveau der beruflichen Handlungskompetenz muss zum Ausdruck kommen“ (KMK, 2018, S. 25). Im Prozess der Konstruktion des Lernfeldes soll die Lernfeldbezeichnung als erster Schritt festgelegt werden. In Nummer 3 der obigen Darstellung wird mit dem fettgedruckten Satz die sog. Kernkompetenz ausformuliert, d. h. es findet

sich hier „eine generalisierende Ausformulierung dieser Kernkompetenz am Ende des Lernprozesses“ (KMK, 2018, S. 25).

In Nummer 4, d. h. nach dem Satz, der die Kernkompetenz formuliert, wird die Kernkompetenz ausdifferenziert. Die Beschreibung soll Hinweise zur „Gestaltung ganzheitlicher Lernsituationen über die Handlungsphasen hinweg“ (KMK, 2018, S. 21) liefern, ohne den Lehrkräften jedoch methodische Vorgaben zu machen oder eine spezielle Sachausstattung der Schulen zu verlangen. Die Ausdifferenzierung soll in ganzen Sätzen erfolgen. Die Sätze werden im Präsens formuliert und Soll-Formulierungen sollen vermieden werden. Verbindliche Mindestinhalte werden kursiv geschrieben. Außerdem soll die fremdsprachliche Kompetenz berücksichtigt werden. Lernfelder sollen außerdem bewusst offen formuliert werden.

Dokumentation eines Lernfeldes

- **Zuordnung** zur Jahrgangsstufe bzw. Ausbildungsjahr
- **Zeitrichtwert** für das Lernfeld
- **Kernkompetenz bzw. Lernfeldbezeichnung**
- **Ausformulierte Kernkompetenz**
- **Kompetenzerwartungen zur Ausdifferenzierung der Kernkompetenz**

Übersicht 7: Dokumentation eines Lernfeldes in KMK-Lehrplänen

Die von der KMK erarbeiteten Rahmenlehrpläne werden in einigen Bundesländern unverändert übernommen. Andere Bundesländer, etwa Bayern, strukturieren die Lehrpläne etwas anders, lassen aber die Kompetenzerwartungen unverändert. Die Rahmenlehrpläne können auf der Webseite der KMK, die länderspezifischen Lehrpläne auf den Webseiten der sog. Landesinstitute heruntergeladen werden.

Lehrpläne in Bayern beim ISB: Das ISB in München ist das bayerische Landesinstitut und bietet den beruflichen Schulen in Bayern vielfältige Unterstützung. So entwickelt es auf der Basis der KMK-Rahmenlehrpläne die bayerischen Lehrplanrichtlinien. Die Webseite www.isb.bayern.de ist ein Muss für jede (angehende) Lehrkraft in Bayern.

http://www.isb.bayern.de/

Innerhalb der Schule werden Lernsituationen erarbeitet. Darauf wird später noch ausführlich eingegangen. Für diese Lernsituationen muss überlegt werden, in welcher Reihenfolge sie ablaufen und was parallel läuft. Mit anderen Worten: Es braucht einen Plan, der die Lernsituationen sequenziert und parallelisiert.

Didaktischer Jahresplan: In der Toolbox findet sich ein Beispiel für einen Verteilungsplan, und zwar eine besondere Variante eines Verteilungsplans, der didaktische Jahresplan.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/didaktischer-jahresplan.pdf

Die Didaktische Jahresplanung muss dabei auch berücksichtigen, dass innerhalb der Schule der Unterricht an verschiedenen Orten stattfindet, zum Beispiel in der Werkstatt als Fachpraxis und im Klassenzimmer als Fachtheorie. Die mangelhafte Koordinierung von Fachpraxis und Fachtheorie ist in der Berufspädagogik eine traditionelle Problemstellung (Pahl, 2014, 221 ff.). Die Didaktische Jahresplanung hat auch Fachpraxis und Fachtheorie aufeinander abzustimmen.

Die Festlegungen übernimmt in der Berufsschule der Didaktische Jahresplan. Dabei werden, hier nicht weiter betrachtete, curriculare Prinzipien berücksichtigt.

➲ **#Didaktischer-Jahresplan (#annual-didactic-plan)**: Ein Didaktischer Jahresplan ist ein im und für den Bildungsgang erstellter makrodidaktischer Plan, der für das gesamte Schuljahr lernsituationsorientiert sequenziert, fach- bzw. lernfeldübergreifend parallelisiert und dabei die verschiedenen curricularen Prinzipien austariert.

2.3.3 Festlegung der Kompetenzerwartungen in der betrieblichen Ausbildung

Das Gegenstück zu den Lehrplänen der Berufsschule sind Ausbildungsordnungen für den betrieblichen Teil der Ausbildung. Die Inhalte der Ausbildungsordnung werden in § 5 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vorgeschrieben. In der Ausbildungsordnung ist die genaue Bezeichnung des Ausbildungsberufs festzulegen. Ebenso sind Aussagen zur Ausbildungsdauer zu machen. Das Ausbildungsberufsbild beschreibt die „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung“ sein müssen (§ 5 BBiG). Die Ausbildungsordnung enthält wichtige Angaben zu den Prüfungen in den Berufen, wie zum Beispiel Prüfungsgegenstände oder Prüfungsform. Für die Festlegung der Kompetenzerwartungen ist vor allem der Ausbildungsrahmenplan in der Ausbildungsordnung wichtig. Der Ausbildungsrahmenplan enthält eine sachliche und zeitliche Gliederung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Aus dieser Gliederung erstellt dann später der Betrieb den betrieblichen Ausbildungsplan.

🗎 **Ausbildungsordnung:** Bitte schauen Sie sich die in der Toolbox wiedergegebene Ausbildungsordnung an. Sie brauchen nicht jeden Teil der Ausbildungsordnung im Detail ansehen. Es geht zunächst vor allem um die Struktur der Ausbildungsordnung.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/ausbildungsordnung.pdf

Gemäß § 14 des BBiG ist der Ausbildende unter anderem verpflichtet, dafür zu sorgen „die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann“. Dazu erstellen die Ausbildungsbetriebe den betrieblichen Ausbildungsplan, der auch „sachlich-zeitliche Gliederung“ genannt wird. Im betrieblichen Ausbildungsplan wird – in einer vom Betrieb gewählten Form – dargelegt, wie die Ausbildung zeitlich und sachlich gegliedert ist.

Der betriebliche Ausbildungsplan wird im Betrieb erarbeitet und auf den Betrieb angepasst. In der Regel legen die Betriebe zunächst die betrieblichen Kompetenzerwartungen für die gesamte Dauer der Ausbildung fest, also über mehrere Jahre. Diese müssen sich an den gesetzlichen Mindestinhalten orientieren, können aber auch darüber hinausgehen. In größeren Betrieben werden auch die Abteilungen bzw. Stationen des Unternehmens bestimmt, die in die Ausbildung einbezogen werden, sowie konkrete Ansprechpartnerinnen und -partner. Die betrieblichen Kompetenzerwartungen werden gebündelt, den Abteilungen zugeordnet und auf die einzelnen Monate verteilt.

🗎 **Betrieblicher Ausbildungsplan:** In der Toolbox findet sich ein Beispiel für einen betrieblichen Ausbildungsplan. Es handelt sich um einen realen Ausbildungsplan eines bedeutenden Ausbildungsbetriebs in Nürnberg. Der betriebliche Ausbildungsplan wurde anonymisiert.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/betrieblicher-ausbildungsplan.pdf

Im betrieblichen Ausbildungsplan werden auch die Prüfungen, ggf. auch Einführungswochen und eigenständige betriebliche Prüfungsvorbereitungen oder Ausbildungsprojekte berücksichtigt. Der betriebliche Ausbildungsplan ist im Betrieb das Gegenstück zur Didaktischen Jahresplanung in den Berufsschulen.

➲ **#Betrieblicher-Ausbildungsplan (#annual-didactic-plan)**: Ein betrieblicher Ausbildungsplan ist ein den betrieblichen Gegebenheiten angepasster Plan der betrieblichen Kompetenzerwartungen, der mindestens die in der Ausbildungsordnung vorgesehenen Kompetenzerwartungen enthält und eine Verteilung auf die betrieblichen Ausbildungsbereiche und die Ausbildungszeit vorsieht.

2.3.4 Zusammenfassung

Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Bei der Festlegung der Kompetenzerwartungen muss das DQR-Niveau sowie die DQR-Dimensionen berücksichtigt werden. Dabei sollen die Inhaltskomponente in der Sachanalyse und die Verhaltenskomponente in der taxonomischen Analyse geschärft werden. Es kann sich lohnen, Lernziele sowohl auf der Performanzebene als Performanzerwartungen und auf der Kompetenzebene als Kompetenzerwartungen zu formulieren und diese auch in Learning outcomes zu verbinden. Der Festlegung der Kompetenzerwartungen (#LUV-B) liegt folgende Frage zugrunde: Welche Kompetenzen werden angestrebt?

Leitfragen für die Festlegung der Kompetenzerwartungen (#LUV-B)

- Wo lässt sich die Einheit, z.B. im Lehrplan oder betrieblichen Ausbildungsplan, einordnen?
- Welche Kompetenzerwartungen sehen die Planungshilfen vor?
- Welche Lernziele verfolgt die Einheit?

Übersicht 8: Leitfragen für die Festlegung der Kompetenzerwartungen

2.4 Methoden und Medien in schulischen und betrieblichen Lernwelten gestalten

Das Nürnberger Didaktikmodell sieht drei Aktivitäten vor: Die Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien und die Analyse der Bedingungen.

Übersicht 9: Das Nürnberger Didaktikmodell

Zur Gestaltung der Methoden und Medien ist hilfreich, die sog. methodischen Grundformen zu unterscheiden.

2.4.1 Methodische Grundformen bestimmen

Zur Systematisierung der Methoden bedarf es zunächst eines Blickes auf die Aktions- und Sozialformen. Die Zielgruppe kann in mehrfacher Hinsicht unterteilt werden. Je nachdem wie die Lernenden *gruppiert* werden, werden Sozialformen unterschieden. Für die Gruppierung der Lernenden stehen folgende Sozialformen zur Verfügung (Euler & Hahn, 2007; Gudjons, 2003; Speth, 2004):

- **Plenum**: Die Zielgruppe wird nicht weiter unterteilt. Unterricht bzw. Training findet ‚vor' der ganzen Gruppe statt, d. h. im Plenum. Einzelne Personen – die Berufsbildungsprofessionals oder einzelne Lernende – stehen dem Rest der Zielgruppe gegenüber.
- **Einzellernende**: Diese Differenzierungsform unterteilt das gesamte Plenum in Einzellernende.
- **Partner(in)**: Die zweite Form der Differenzierung unterteilt die gesamte Zielgruppe in Gruppen von zwei Lernenden, den Tandems.
- **Gruppe**: Bei dieser dritten Form der Differenzierung wird die Zielgruppe in Gruppen von mindestens drei Lernenden aufgeteilt.

➲ **#Sozialform (#grouping-of-students):** Eine Sozialform beschreibt die Gruppierung der Lernenden in einer Zielgruppe. Im Einzelnen sind dies: Plenum, Einzellernende, Partner(in) sowie Gruppe.

Von den Sozialformen können die Aktionsformen unterschieden werden. Diese beschreiben die geplanten Aktivitäts- bzw. Kommunikationsmuster zwischen Berufsbildungsprofessionals und den Lernenden:

- **Darstellend**: Beim darstellenden Unterricht bzw. Training geht die Hauptkommunikation von den Berufsbildungsprofessionals an die Lernenden. Diese dominieren die Kommunikation und lassen allenfalls wenige Rückfragen zu. Der Hauptinformationsstrom kann auch von Lernenden ausgehen. Dies ist bei einem Lernvortrag der Fall.
- **Erarbeitend**: Beim erarbeitenden Unterricht bzw. Training sind die Rollen gleich verteilt. Die Kommunikationsrichtung ist bilateral, d. h. sie geht sowohl von den Berufsbildungsprofessionals als auch vom Lernenden abwechselnd aus. Eine Person übernimmt die Rolle der Moderatorin oder des Moderators.

- **Aufgebend**: Beim aufgebenden Unterricht wird die direkte Kommunikation der Berufsbildungsprofessionals mit den Lernenden ersetzt durch eine mediale Kommunikation, beispielsweise mit Hilfe eines Arbeitsblattes.

➲ **#Aktionsform (#type-of-teaching-action):** Eine Aktionsform beschreibt die Aktivitäts- bzw. Kommunikationsstruktur in der Zielgruppe. Im Einzelnen sind dies: darstellend, erarbeitend, aufgebend.

Die Aktions- und Sozialformen können in Beziehung gesetzt werden (Euler & Hahn, 2007; Gudjons, 2003; Speth, 2004). Die Terminologie schwankt in der Literatur. Hier werden folgende sprachliche Festlegungen getroffen. Zunächst ist „Gruppe“ von „Gruppen*arbeit*“ und „Gruppen*unterricht*“ zu unterscheiden. Die Kombination aus der Sozialform „Gruppe“ und der Aktionsform „aufgebend“ wird hier als „Gruppenarbeit (GA)“ bezeichnet. Von der Gruppen*arbeit* ist der „Gruppen*unterricht*“ zu unterscheiden. Typisch für den Gruppen*unterricht* ist die Kombination mehrerer Aktions- und Sozialformen. So beginnt der Gruppenunterricht oft darstellend mit der Sozialform „Plenum“, beispielsweise in einem Lehrvortrag, geht dann über in die Sozialform „Gruppe“ und endet nicht selten wieder mit einer darstellenden Auswertung in der Sozialform „Plenum“ in Form des Lernvortrages. In einer Verlaufsplanung ist die Gruppenarbeit in einer Zeile eingetragen, während der Gruppenunterricht mehrere Zeilen umfasst.

➲ **#Gruppenarbeit (#teamwork):** Gruppenarbeit ist ein aufgebender Unterricht (Aktionsform) in der Gruppe (Sozialform). Gruppenarbeit ist ein typisches Element des Gruppenunterrichts, d. h. einer Methode, die mehrere Aktions- und Sozialformen kombiniert, aber der Gruppenarbeit einen hohen Stellenwert zubilligt.

Entsprechend wird für die Kombination von „aufgebend“ und „Einzellerner“ die Abkürzung „Einzelarbeit (EA)“ und für die Kombination von „aufgebend“ und „Partner“ die Abkürzung „Partnerarbeit (PA)“ verwendet.

Für den Unterricht im Plenum, also den Unterricht in der Sozialform „Plenum“, der von den Schülerinnen und Schülern ausgeht, wird für die Kombination von „darstellend“ und „Klasse“ die Abkürzung „Lernvortrag (SuSV)“ und für die Kombination „erarbeitend“ die Abkürzung „(Durch Lernende geführte) Klassendiskussion (KD)“ verwendet.

Grundformen des Lehrens	Aktionsform + Sozialform		Sozialform	Aktionsform	‚Informationsquelle‘
Präsentieren	(Lehr)vortrag	LV	Plenum	Darstellend	Berufsbildungsprofessional
Erarbeiten	Lehrgespräch	LG		Erarbeitend	
Begleiten	Gruppenarbeit	GA	Gruppe	Aufgebend	(direkte Kommunikation spielt untergeordnete Rolle)
	Partnerarbeit	PA	Partner		
	Einzelarbeit	EA	Einzellerner		
Präsentieren (lassen)	Lernvortrag	SuSV	Plenum	Darstellend	Lernende
Erarbeiten (lassen)	Klassendiskussion	KD		Erarbeitend	

Übersicht 10: Methodengrundformen

Die möglichen sieben sinnvollen Kombinationen von Aktions- und Sozialformen sind auf den ersten Blick etwas unübersichtlich. Die sieben Kombinationen lassen sich mit drei bzw. fünf Grundformen des

Lehrens verbinden, nämlich „Präsentieren“ und „Präsentieren lassen“, „Erarbeiten“ und „Erarbeiten lassen“ sowie „Begleiten“. Sie korrespondieren weitgehend mit etablierten Aktionsformen, heben jedoch stärker auf die Rolle der Lehrkraft ab.

➲ **#Methodische-Grundform (#basic-teaching-form):** Methodische Grundformen sind das Präsentieren, das Erarbeiten sowie das Begleiten.

2.4.2 Verlauf planen

Die methodischen Grundformen werden oft kombiniert. Dies zeigt sich dann in der Verlaufsplanung. Die drei Elemente „Kompetenzerwartungen“, „Bedingungen“ sowie „Methoden und Medien“ führen zu den Aktivitäten „Kompetenzerwartungen festlegen“, „Bedingungen analysieren“ sowie „Methoden und Medien gestalten“. Diese Aktivitäten lassen sich in weitere Teilaktivitäten unterteilen, die wieder mit speziellen Leitfragen verbunden sind. Aktivitäten und Leitfragen werden im Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (LUV-B) aufgeführt.

In der Verlaufsplanung kommen die Reflexion der Kompetenzerwartungen, der Methoden und Medien und der Bedingungen zusammen. Im Leitfaden LUV-B ist der geplante Verlauf der letzte Teil (**#LUV:4.0.0**) und hat folgende Struktur.

Stunde bzw. Zeit	Phasen	Kompetenzerwartung	Aktions-/Sozialform	Medien	Lehrhandeln

Übersicht 11: Auszug aus dem Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (LUV-B)

In der Praxis werden die Ergebnisse der Planung unterschiedlich dokumentiert. Eine Dokumentation hat mehrere Funktionen und eine Reihe von Vorteilen (Wilbers, 2014, 300 ff.). In der Praxis finden sich kurze Formen in Form der Verlaufsplanung (**#LUV:4.0.0**) oder in Prüfungsfällen auch umfangreichere Dokumentationen (**#LUV:1.0.0** bis **#LUV:5.0.0**). Der Leitfaden LUV-B sieht auf der rechten Spalte eine Gliederung vor, die mit den Aktivitäten und Leitfragen korrespondiert.

2.4.3 Zusammenfassung

Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Der Gestaltung der Methoden und Medien (#LUV-B) liegt folgende Frage zugrunde: Wie können die Lernprozesse zur Erreichung der angestrebten Kompetenzen angeregt werden?

Leitfragen für die Gestaltung der Methoden und Medien (#LUV-B)

- Wie wird die Einheit in die Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung unterteilt?
- Wie wird der Einstieg gestaltet?
- Wie wird die Erarbeitung weiter in einzelne Lernschritte unterteilt?
- Wie werden diese Lernschritte methodisch gestaltet?
- In welchen Aktions-/Sozialformen finden die einzelnen Lernschritte statt?
- Welcher Zeitbedarf in Minuten ist für die einzelnen Lernschritte realistisch?
- Welche Medien werden für die einzelnen Lernschritte bzw. Phasen benötigt?
- Wie handelt die Lehrkraft in den einzelnen Phasen?

Übersicht 12: Leitfragen für die Gestaltung der Methoden und Medien

Ein Ausblick: Auf der genannten Webseite ist auch ein weiter ausgebautes Schema für die Vorbereitung von Unterricht verfügbar. Es ist auf die Schule und das begleitende Lehrbuch zugeschnitten. Diese Materialien werden in den Masterstudiengängen eingesetzt.

2.5 Anhang

2.5.1 Anmerkungen

1 Die Gegenstands-Prozess-Struktur bzw. Inhalts-Verhaltens- bzw. Subjekt-Objekt-Struktur wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen herausgestellt. Siehe Jongebloed, 1984 sowie Sloane, 1988.

2 Gelegentlich werden in der Literatur weitere Bestandteile eines Lernziels verlangt. Ein ausdifferenzierter Ansatz auf Basis linguistischer und philosophischer Überlegungen findet sich bei (Sloane, 1988). So wird darauf hingewiesen, dass für eine ‚komplette Formulierung' eines Lernziels eine Soll-Komponente („Soll"), eine Agens-Komponente („Die Lernenden ...") sowie eine Bedingung, wie zum Beispiel „ohne Nutzung von Hilfsmitteln", vorzusehen seien.

3 Eine sehr ausdifferenzierte Darstellung der Lernzielformulierung und -präzisierung bieten Jongebloed & Twardy, 1983. Zu den Taxonomien siehe insbesondere auch Santini, 1983.

4 Für den affektiven Bereich wurde 1964 das zweite Werk "Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain" von Krathwohl u. a. (1978), kurz „TEO II", vorgelegt. Dieses Buch erfährt nicht die gleiche Aufmerksamkeit wie die TEO I und wurde auch bis heute nicht überarbeitet. Die Taxonomie kennt fünf Stufen, die mit „Aufmerksam werden" beginnen und mit „Bestimmtsein durch einen Wert" enden. Während die Taxonomie im kognitiven Bereich nach Komplexität geordnet ist, ist die Taxonomie im affektiven Bereich nach dem Internalisierungsgrad geordnet. Die schulische Praxis und die Wissenschaft kennen neben kognitiven und affektiven Lernzielen auch psychomotorische Lernziele, bei denen motorische Kompetenzen, also körperliche Bewegungsabläufe, eine Rolle spielen. Häufig werden „kognitiv", „affektiv" und „psychomotorisch" in einem Atemzug genannt und nicht wenige Referendarinnen und Referendare begeben sich auf die – nicht selten verzweifelte – Suche nach psychomotorischen Lernzielen – weil sie irgendwie dazuzugehören scheinen.

2.5.2 Bildnachweis

Bild: Benjamin S. Bloom. © University of Chicago. Reprint with permission

2.5.3 Literaturverzeichnis

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives.* New York u. a.: Longman.

Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1965). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2017). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn.

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Jongebloed, H.-C. (1984). *Fachdidaktik und Entscheidung. Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Problematik*. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.

Jongebloed, H.-C. & Twardy, M. (1983). Lernzielformulierung und -präzisierung. In M. Twardy (Hrsg.), *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften* (S. 255–349). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Pahl, J.-P. (2014). *Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes* (3. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Santini, B. (1983). Taxonomien. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (Erste Ausgabe - Übersichten zur Forschung 1970 - 1981, S. 617–641). Weinheim: Beltz.

Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik* (Pädagogik, 4. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Sloane, P. F. (1988). *Vernunft der Ethik - Ethik der Vernunft. Zur Kritik der Handlungswissenschaft*. Köln: Müller Botermann.

Speth, H. (2004). *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik* (8. Aufl.). Rinteln: Merkur.

Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge* (2. Aufl.). Berlin: Epubli. Verfügbar unter www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de

3 In schulischen Lernwelten präsentieren, erarbeiten und begleiten

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

3.1 Inhaltsübersicht

3 In schulischen Lernwelten präsentieren, erarbeiten und begleiten ... 45
3.1 Inhaltsübersicht ... 46
3.2 Mit Medien in schulischen Lernwelten präsentieren ... 47
3.2.1 Präsentieren in schulischen Lernwelten ... 47
3.2.2 Medien beim Präsentieren einsetzen ... 49
3.3 Mit Medien in schulischen Lernwelten erarbeiten ... 55
3.3.1 Erarbeiten in schulischen Lernwelten ... 55
3.3.2 Medien beim Erarbeiten einsetzen ... 59
3.4 Mit Medien in schulischen Lernwelten begleiten ... 59
3.4.1 Gruppenunterricht in schulischen Lernwelten begleiten ... 60
3.4.2 Medien beim Begleiten in schulischen Lernwelten einsetzen ... 63
3.5 Zusammenfassung ... 64
3.6 Anhang ... 65
3.6.1 Anmerkungen ... 65
3.6.2 Bildnachweis ... 65
3.6.3 Literaturverzeichnis ... 65

In der letzten Lerneinheit wurden drei methodische Grundformen unterschieden: Das Präsentieren, das Erarbeiten sowie das Begleiten. In dieser Lerneinheit werden diese für schulische Lernwelten im Überblick dargestellt. Dabei wird auch der Medieneinsatz an beruflichen Schulen berücksichtigt.

3.2 Mit Medien in schulischen Lernwelten präsentieren

Der darstellende Unterricht kann entweder von der Lehrkraft als Lehrvortrag oder von den Schülerinnen und Schülern als Lernvortrag ausgehen. Dies korrespondiert mit den *Lehr*grundformen „Präsentieren" bzw. „Präsentieren lassen". Lehrvortrag und Lernvortrag sind in der Schule weit verbreitet, vor allem auch als Bestandteil verschiedener Unterrichtsmethoden.

3.2.1 Präsentieren in schulischen Lernwelten

Der Lehrvortrag ist eine Form des Unterrichts, bei dem die Lehrkraft in der *Klasse bzw. im Plenum* (Sozialform) die Inhalte *darstellend* (Aktionsform) inszeniert. Die Lehrkraft präsentiert.

Kriterienkatalog „Vortrag": In der Toolbox findet sich ein Kriterienkatalog zur Beurteilung von Vorträgen, den Sie bitte parallel studieren.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/vortrag.pdf

Der Lehrvortrag ist ein darstellender Unterricht im Klassenverband. Der Hauptinformationsstrom geht von der Lehrkraft aus. Die Schülerinnen und Schüler nehmen eine aufnehmende Haltung ein. Ihre Aufgabe besteht darin, die Informationen zu verarbeiten und in späteren Phasen zu reproduzieren. Die Schülerinnen und Schüler interagieren nicht untereinander und auch nicht oder kaum mit der Lehrkraft. Der Lehrvortrag wird allenfalls durch kurze Rückfragen unterbrochen.

Ein Vortrag einer Lehrkraft hat drei Teile, nämlich eine Einleitung, einen Hauptteil sowie einen Schluss. Innerhalb dieser drei Teile hat der Vortragende mehrere Aufgaben zu bewältigen.[1]

In der *Einleitung* des Lehrvortrags muss die Lehrkraft die Relevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler deutlich machen. Sie kann dazu Bezug nehmen auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, insbesondere auf deren betrieblichen Hintergrund. Die Lehrkraft kann auch auf aktuelle Ereignisse eingehen, zum Beispiel aus der Wirtschaftspresse, der Tageszeitung oder den sozialen Medien. Weiterhin kann die Lehrkraft in der Einleitung Hinweise geben, die die Motivierung der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dabei kann die Prüfungsrelevanz herausgestellt werden. Mit Blick auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler sollte die Schwierigkeit des zu Erlernenden betont werden und dabei sollten vergleichsweise hohe Leistungserwartungen kommuniziert werden. Außerdem sollte die Lehrkraft in der Einleitung die wesentlichen Inhalte hervorheben, etwa indem sie auf die zwei bis fünf wichtigsten Begriffe hinweist. Die Inhalte sollten vorstrukturiert werden, etwa mit Hilfe einer Wissensstruktur. Schließlich sollte es der Lehrkraft im Einstieg gelingen, an die Lernausgangslage anzuschließen, etwa indem sie kurze mündliche Fragen zum bisherigen Unterrichtsinhalt stellt.

Im *Hauptteil* ist darauf zu achten, dass der Vortrag inhaltlich zielführend ist und sich auf das Wesentliche konzentriert. Der Vortrag sollte sich auf das begrenzen, was gemäß den Lernzielen gelernt und später entsprechend geprüft werden soll. Die Lernzeit ist mithin aufgabenbezogen zu verwenden (‚time on target'). Unnötige, der Motivation nicht förderliche, Exkurse sind zu vermeiden. Im Sinne des Hamburger Verständlichkeitsansatzes bei Schulz von Thun (2008, 140 ff.)[2] ist damit die Kürze und Prägnanz angesprochen.

Grundlegende Begriffe sollten im Lehrvortrag deutlich eingeführt werden, und zwar durch Definitionen und Beispiele.

Der Vortrag sollte logisch aufgebaut sein. Damit sind die Gliederung und die Ordnung, also der Bauplan des Vortrags angesprochen. Im Hamburger Verständlichkeitsansatz von Schulz von Thun (2008, 140 ff.) entspricht dies der inneren Folgerichtigkeit (‚Ordnung'). Dies bedeutet, dass der Präsentation eine klare Struktur zugrunde liegt, ein Fachmodell oder ein Prozessmodell.

Die Lehrkraft sollte beim Lehrvortrag das Entdecken der thematischen Struktur nicht den Schülerinnen und Schülern überlassen, sondern den Aufbau explizit darstellen. Damit ist im Sinne von Schulz von Thun (2008, 144 f.) die „Gliederung" angesprochen, also die äußere Übersichtlichkeit der Nachricht. Die Lehrkraft verwendet dazu Strukturstützen (z. B. graphische Übersichten), verbale Markierungspunkte (z. B. „Beachtet jetzt bitte dies …"), erklärende Bindeglieder (z. B. „weil", „wenn … dann", „daher") sowie die Regel-Beispiel-Regel-Technik. Die Lehrkraft kann auch nicht-verbale Mittel der Verdeutlichung nutzen, etwa bildhaft-analoge oder narrative Darstellungen.

Die Lehrkraft kann rhetorische Stilmittel (Kolmer & Rob-Santer, 2002) einsetzen. Der Einsatz von rhetorischen Stilmitteln muss gut an die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler angepasst sein. Bei sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern sind rhetorische Stilmittel nur sehr sparsam zu gebrauchen. Als rhetorische Stilmittel kann die Lehrkraft Metaphern verwenden, bei denen das Wort – wie etwa „Wüstenschiff" für Kamel – in der übertragenen Bedeutung verwendet wird, oder aber Ironie, bei der das Wort in der entgegengesetzten Bedeutung verwendet wird. Hinzu kommt die maßlose Übertreibung, die Hyperbel, in Wörtern wie „todmüde" oder „Schneckentempo". Ein weiteres bildhaftes Stilmittel ist die Allegorie, in der ein komplexer Vergleich ermöglicht wird. So ist Kreon in Sophokles' Antigone der Steuermann der Stadt, die sich im Sturm befindet. Der Steuermann wird in dieser Allegorie zum Sinnbild für den Herrscher, der Sturm für eine Staatskrise und das Schiff für die Heimatstadt. Andere Stilmittel setzen auf klanghafte Figuren, etwa Alliterationen wie „Mischmasch" oder „Zickzack", oder unveränderliche Einzelwörter, etwa das von Steve Jobs gern verwendete „boom". Der Einsatz von Stilmitteln kommt an das heran, was im Hamburger Verständlichkeitsmodell als zusätzliche Stimulanzien begriffen wird.

Außerdem sollte die Lehrkraft versuchen, beim Vortrag die Aufmerksamkeit zu erhalten. Dazu dient die Variation der Stimuli (Tonlage, Mimik, Gestik), der Wechsel der Kommunikationskanäle (z. B. Wechsel von auditiv zu verbal), Humor und Enthusiasmus (Gestik, Intonation, Blickkontakt, Standortwechsel, …). Die Lehrkraft kann Fragen einbetten, z. B. Kontrollfragen zu wichtigen Punkten. Zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit gehört auch, dass die Lehrkraft Ablenkungen vermeidet, beispielsweise durch Marotten wie dem Knipsen von Kugelschreibern.

Im *Schlussteil* sollte der Vortrag zusammengefasst werden. Außerdem sollte sich die Lehrkraft Zeit nehmen, den Vortrag ‚aufzuräumen', d. h. kurz zu überprüfen, ob die Ziele des Vortrags erreicht werden und eventuell aufgetauchte Missverständnisse in Interaktion mit den Lernern ausräumen.

➲ **#Lehrvortrag (#lecture):** Der Lehrvortrag ist eine Methode des Unterrichts, bei dem die Lehrkraft in einer Klasse die Inhalte darstellend einbringt und der sich in eine Einleitung, einen Haupt- und einen Schlussteil gliedert.

Menschliche Kommunikation findet zu einem großen Teil nicht verbal statt. Im Unterricht, und zwar besonders im Lehrvortrag, spielt vielmehr die *Körpersprache und Raumregie* der Lehrkraft eine wichtige Rolle.

Die Lehrkraft sollte sich im Lehrvortrag um einen angemessenen Blickkontakt bemühen (Gudjons, 2003, S. 227). Dieser ist hinreichend lang. Ein Vermeiden des Blickkontakts wird als Zeichen von Unsicherheit, Desinteresse oder Unterwürfigkeit gedeutet. Bei Nervosität ist dabei ratsam, sich positiv gestimmte Lernende auszusuchen und öfter anzuschauen. Der Blick sollte im Regelfall dem Sprechen oder dem Antworterhalten vorausgehen. Sprechpausen, in denen zwar geblickt, aber nicht gesprochen oder ‚nur' gewartet wird, fallen vor allem beginnenden Lehrkräften oft schwer.

Die Lehrkraft sollte offene Gesten bevorzugen, etwa nach oben zeigende Handflächen. Sie sollte Dominanzgebärden vermeiden, in – echter Weise – lächeln, und übertriebene Mimik und Gestik vermeiden (Gudjons, 2003, 227 f.). Mimik und Gestik sollten stimmig zum Gesprochenen, natürlich und für die individuelle Lehrkraft authentisch sein.

Die Lehrkraft sollte beim Lehrvortrag aufrecht, auf beiden Beinen offen an einem Ort stehen, der für alle Schülerinnen und Schüler gut einsichtig ist und der Lehrkraft gleichzeitig Übersicht verschafft. Das Sitzen der Lehrkraft ist weit verbreitet, aber mit Problemen verbunden. So ist die Lehrkraft nicht so gut sichtbar, verliert schneller die Übersicht und wirkt – gerade wenn sie in ein Lehrbuch schaut – ‚eingeknickt'. Sowohl das ständige Hin-und-Her-Gehen (‚Tiger im Käfig') als auch das sehr lange Verharren an einer Stelle (‚Salzsäule') sollten vermieden werden (Gudjons, 2003, 227 f.). Wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern den Rücken zuwendet, etwa beim Tafelanschrieb, sollte sie nicht weitersprechen, weil sich nur so ein ‚geschlossener' Kommunikationskreis ergibt (Gudjons, 2003, S. 229).

Bei der Gestaltung des Lehrvortrages sollte die Lehrkraft auf die Einhaltung der Distanzzonen achten (Böhmann & Schäfer-Munro, 2008, S. 114). Die Verletzung der Intimdistanz, das ist eine Annäherung unter etwa 60 Zentimeter, wird im Regelfall als aufdringlich erlebt. Die Ansprachedistanz liegt bei etwa drei bis vier Meter und ist für den Lehrvortrag zu nutzen. Die persönliche Distanz, die etwa bei 60 bis 150 Zentimetern liegt, wird ‚betreten', um einen persönlichen Kontakt herzustellen.

Gerade beim Lehrvortrag, bei dem die Lehrkraft exponiert ist, muss sich die Lehrkraft der Wirkung ihrer äußeren Erscheinung bewusst sein. Dies gilt auch für andere Unterrichtsmethoden, wird aber beim Lehrvortrag besonders deutlich. Die Lehrkraft ist immer ein Repräsentant des Staates und der Schule, und zwar sowohl gegenüber den Schülerinnen und Schülern als auch gegenüber externen Partnerinnen und Partnern, wie Unternehmen. Die Lehrkraft ist – ob sie will oder nicht und ob sie sich so aufführt oder nicht – eine Autoritätsperson: Sie gibt beispielsweise die Noten und kann damit Einfluss auf Lebenschancen nehmen. Die Kleidung sollte den Respekt fördern, und zwar den Respekt gegenüber Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber der Lehrkraft. Sie sollte funktional, sauber, nicht aufreizend und authentisch sein.

3.2.2 Medien beim Präsentieren einsetzen

Die Lehrgrundform des Präsentierens kann durch Präsentationsmedien unterstützt werden. Hier werden folgende Medien erörtert: Beamer, PC und Dokumentenkamera sowie interaktive Whiteboards.

3.2.2.1 Mit Beamer, PC und Dokumentenkamera präsentieren

Beamer und PC als Standrechner, Laptop oder Tablet sind eine weit verbreitete Kombination zum Präsentieren. Beamer sind die weiter verbreiteten Fernbeamer, die in einem Abstand von mehreren Metern zur Präsentationsfläche installiert werden. Alternativ werden heute Kurzdistanzbeamer verwendet, die fast direkt über der Präsentationsfläche installiert werden. Dies hat den Vorteil, dass die Präsentierenden keinen Schatten werfen bzw. nicht geblendet werden. Beamer und PC bzw. Laptop können auch kombiniert werden mit einer (nicht-digitalen) Weißtafel. Bei der Präsentation mit Beamer und PC sind die meisten Gestaltungsregeln sehr ähnlich zur Gestaltung von Tafeln. Gegenüber der Tafel hat die Arbeit mit Beamer und PC eine Reihe von Vorteilen. Einmal erstellte Dokumente sind wiederverwendbar. Dokumente können einfach weitergegeben werden. Damit können Dateien im Kollegium (aus)getauscht

werden. Dies hat arbeitsökonomische Vorteile und kann eine Maßnahme des Qualitätsmanagements sein. Die eigenen Arbeiten der Lehrkraft können ergänzt werden durch kommerzielle Materialien von Verlagen oder Verbänden oder solchen aus dem Internet.

Ein Präsentationsprogramm kann die Präsentation während eines Vortrags unterstützen (**#APP:Präsentationsprogramm**). Bei der Verwendung eines Präsentationsprogramms sollte eine Reihe von Punkten beachtet werden (Spoun & Domnik, 2004, S. 148). Der einzelne Bildschirminhalt (Slide) beinhaltet nur in absoluten Ausnahmefällen ganze Sätze, etwa bei Zitaten. Im Regelfall sind nur Stichworte zu nutzen. Mehr als 20 bis 50 Wörter sollten nicht auf einem Slide stehen. Damit die Slides gut lesbar sind, sollte die Schrift mindestens 16 Punkte betragen und es sollte ein großer Kontrast in den Farben verwendet werden, zum Beispiel dunkel auf hell. Gut sind als Farben schwarz, blau oder tiefgrün. Schlecht lesbar sind gelb, orange oder hellrot. Farbe sollte sparsam und kontrastreich eingesetzt werden. Der Schrifttyp sollte vergleichsweise einheitlich gewählt werden und die Schriftschnitte, zum Beispiel fett oder kursiv, sollten einheitlich und sparsam verwendet werden. Passende Graphiken und Fotos versprechen Lebensnähe und verbessern die Navigation.

Benutzerdefinierte Animationen erlauben es, auch komplexe Übersichten, etwa Advance Organizer, schrittweise aufzubauen. Auch komplexe Abbildungen und fotorealistische Darstellungen lassen sich einfach wiedergeben. Auf recht einfache Weise können Bild- oder Textelemente aus dem Internet oder Printmedien, wie etwa Karikaturen, Fotos oder Schlagzeilen aus der Tageszeitung oder Screenshots in Präsentationsmedien integriert werden. Infographiken sind als Format vor allem im Umfeld von sozialen Medien entstanden. Eine Graphik enthält Bilder, Zahlen und Kurztexte. Mit ihr werden komplexe Zusammenhänge erläutert. Konzeptionelle Zusammenhänge wie zum Beispiel Prozesse werden mit Hilfe von Flussdiagrammen dargestellt, der Aufbau eines Produkts mit Explosionszeichnungen. Zeitreihen, Diagramme und kartographische Darstellungen sind typische Element von Infographiken. Infographiken werden entweder mit Hilfe eines Graphikprogramms oder mit eigenständigen Apps produziert.

In eine Präsentation können multimediale Elemente eingebunden werden, u. a. Graphiken, Bilder, Audios und Videos integriert werden. Zur Bearbeitung dieser Teile einer Präsentation sind u. a. Graphik- bzw. Bildbearbeitungsprogramme (**#APP:Graphiksoftware**) sowie Audiobearbeitungsprogramme (**#APP:Audiosoftware**) oder Videobearbeitungsprogramme (**#APP:Videosoftware**) notwendig. In vielen Fälle ist frei erhältliche Software gut einsetzbar. Von einer angehenden Lehrkraft ist heute zu erwarten, dass sie zur Produktion von Präsentationsmedien ein Textverarbeitungsprogramm, ein Präsentationsprogramm, ein Graphik- bzw. Bildbearbeitungsprogramm und ggf. ein Videobearbeitungsprogramm beherrscht. Die Rechenzentren der Universitäten bieten entsprechende Kurse an.

Videoportale bieten inzwischen eine kaum überschaubare Menge von Videos, die in den Unterricht eingebunden werden können. Um nicht von der Qualität des Internetanschlusses abhängig zu sein, bietet es sich in vielen Fällen an, Videos vorab herunterzuladen und ggf. in eine Präsentation einzubinden. Eine besondere Gattung von Videos sind sog. Erklärvideos. Dies sind nur wenige Minuten umfassende Videos, die Begriffe mit Hilfe von Geschichten (storys) rund um eine handelnde Person, einfachen Symbolen und Animationen erläutern. Davon abzugrenzen sind sog. How-To-Videos, die oft einen Service, ein Produkt oder ähnliches erläutern. Erklärvideos werden von der Lehrkraft aus dem Internet ausgewählt oder, vor allem mit Hilfe spezialisierter Apps (**#APP:Erklärvideo-Software**), selbst produziert.

Erklärvideo EU: Auf YouTube findet sich eine Fülle von Erklärvideos.

https://youtu.be/pQHUOTCRv3E

Die Präsentation mit Beamer und PC erlaubt die Nutzung des Internets und den dort angebotenen Diensten. Die Kombination von Beamer und PC mit den Smartboards bzw. Tablets der Schülerinnen und Schüler erlaubt es, wie später vertieft wird, Schülerinnen und Schüler über Kommunikationsmedien in den Unterricht einzubeziehen.

Bei der Produktion und der Verwendung auf digitalen Medien werden schnell Fragen des Urheberrechts relevant. Das Urheberrecht schützt geistiges Eigentum. Auch das Internet ist kein rechtsfreier Raum. Urheberinnen und Urheber können jedoch anderen Personen Nutzungsrechte zugänglich machen. D. h. die Urheberrechte bleiben bestehen, aber die Nutzung kann, ggf. in verschiedenen Grenzen, anderen Personen eröffnet werden. Auf diese Weise entstehen freie Inhalte (open content). Der wichtigste Weg, open content bereit zu stellen, ist die Einräumung von Nutzungsrechten über standardisierte Verträge. Dies sind vor allem Creative Commons Lizenzen für Bilder, Videos, Dokumente wie dieses Lehrbuch, oder die GNU General Public Lizenz für Software. Eigenständige Datenbanken verzeichnen open content, zum Beispiel die Datenbank „pixabay“ für frei verwendbare Bilder. Das Urheberrecht kann restriktiv sein, sieht aber für schulische Einsätze eine Fülle von Ausnahmen vor. In vielen Fällen ‚heilt‘ auch die Quellenangabe eine Reihe von Problemen.

Service-Seite „Urheberrecht“: Auf dem zentralen Learningmanagementsystem (LMS) für Schulen in Bayern, MEBIS, findet sich eine informative Service-Seite zum Umgang mit dem Urheberrecht an Schulen.

https://t1p.de/q8wv

Im Unterricht können auch Materialien von den eigens für Lehrkräfte vorgesehenen Servern verwendet werden. So bietet der bayerische Server MEBIS den Lehrkräften in Bayern ein LMS (#APP:LMS), aber auch eine Mediathek mit Videos, die Lehrkräfte in Schulen einsetzen können. Darunter finden sich auch Erklärvideos.

MEBIS: Der MEBIS-Server bietet Lehrkräften in Bayern neben einem LMS und dem Prüfungsarchiv eine Mediathek.

https://www.mebis.bayern.de

Die größte Gefahr des Einsatzes von digitalen Präsentationstechniken ist es, den technischen Möglichkeiten zu verfallen und den didaktischen Sinn aus den Augen zu verlieren (Gudjons, 2006, 75 f.). Dazu gehört ein Medienzauber mit wahllos herumfliegenden Elementen, die Retina bedrohende Farbexplosionen, erfolgreich in Hieroglyphen übersetzte Textfragmente, unendliche Zahlenfriedhöfe und eine Präsentationsgeschwindigkeit, die nahe an der Grenze ist, bei der, wie im Film, eine Bewegungsillusion entsteht. Weniger ist hier oft mehr.

Eine Dokumentenkamera bzw. ein Visualizer wird in vielen Schulen mit Beamer und PC kombiniert. Die Dokumentenkamera nimmt über eine Videokamera einen beleuchteten Gegenstand, etwa ein Arbeitsblatt, ein Foto, aber auch dreidimensionale Gegenstände auf und liefert dieses Bild an einen Beamer. Eine Zoomfunktion ermöglicht die Veränderung der Darstellung. Der Visualizer ersetzt die Funktionen des früheren Overheadprojektors. Die Dokumentenkamera bietet jedoch mehr Möglichkeiten. Auf Papier erstellte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler können einfach projiziert werden. Nicht-digitale Medien, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einem Schulbuch, können gezeigt werden. Kleinere Realobjekte sowie damit verbundene Realabläufe können dargestellt werden. Wird die Kamera in den Raum gedreht, kann sie auch Videokonferenzen unterstützen. An den meisten Schulen kann problemlos zwischen Dokumentenkamera und Computerpräsentation geschaltet werden. Mit Hilfe geeigneter Software kann die Dokumentenkamera auch als ‚normale Digitalkamera' verwendet werden. Dies erlaubt es zum Beispiel Tafelbilder, Lernplakate oder Arbeitsblätter der Schülerinnen und Schüler zu fotografieren.

Dokumentenkamera.
Bild 1. © Smart Technologies. Alle Rechte vorbehalten

3.2.2.2 Mit einem interaktiven Whiteboard (IWB) präsentieren

Ein interaktives Whiteboard (IWB) entspricht in gewisser Weise der Kombination von Beamer und PC. Bei einem IWB ist jedoch die Projektionsfläche ‚interaktiv', d. h. es sind Eingaben mit Fingern oder mit Stiften möglich. Diese Art der Eingabe hat dann Ähnlichkeiten zur Bedienung eines Tablets. Zum Teil ist der PC als Modul in das IWB integriert. Mit anderen Worten: Ein IWB besteht aus einer (digitalen) Tafel, Sensoren an der Tafel, die die Eingabe erkennen, einem Kurzdistanzbeamer und einer Computereinheit (Gentner, 2016; Kastrup, Kuhlmeier, Reichwein & Vollmer, 2012). In Schulen werden IWBs häufig auch mit einer Dokumentenkamera verbunden. Ein IWB kann in einem Raum auf einer festen Höhe installiert sein. Es kann aber auch höhenverstellbar oder auch für den mobilen Einsatz gedacht sein. Gelegentlich wird nach einem bekannten Hersteller auch von „Smartboard", ein Produkt von Smart Technologies, oder „ActivBoard", ein Produkt von Promethean, gesprochen. IWBs beruhen auf verschiedenen Basistechniken, die auch bei der Bedienung von Tablets oder Smartphones verwendet werden. So befinden sich bei elektromagnetischen IWBs unter der Oberfläche Leitbahnen. Mit einem speziellen Stift wird am Punkt der Berührung eine Spannung induziert. Auf diese Weise wird das IWB mit dem Stift bedient.

Promethean ActivBoard 500 mit Laptop-Auflage.
Bild 2. © ActivBoard 500. Alle Rechte vorbehalten

IWBs lassen sich sehr unterschiedlich einsetzen. Sowohl einfache Einsatzformen als auch komplexe werden von IWBs unterstützt.

Im *Beamer-Modus* wird das IWB wie ein PC mit einem Beamer und ggf. einer Dokumentenkamera genutzt. D. h. das Whiteboard ist zwar interaktiv, aber diese Interaktivität wird nicht genutzt. Eigentlich würde eine nicht-digitale Weißtafel in diesem Einsatzszenario ausreichen. IWBs erlauben dann alle Dinge, die auch in der Kombination PC, Beamer und Dokumentenkamera möglich sind. Insbesondere

ist auch die Wiedergabe von multimedialen Elementen wie Bildern und Videos und die Verwendung des Internets möglich, zum Beispiel als ‚schnelle Suche'. Der Beamermodus ist ein guter Weg, in die Arbeit mit IWBs einzusteigen.

Im *Zeiger-Modus* wird die interaktive Projektionsfläche über den Beamer-Modus hinausgehend zur Bedienung der Software auf dem Computer verwendet. D. h. statt das Programm am Bildschirm des Laptops oder des Computers zu bedienen, wird das IWB dafür verwendet. Die Interaktivität des IWB dient hier sozusagen als Maus- und Tastaturersatz. Gerade im Einsatz mit einem Präsentationsprogramm ist das bedientechnisch kaum komplizierter, erlaubt aber die Bedienung ‚vor Ort'. Der Zeiger-Modus ist eine sinnvolle Vertiefung für eine Person, die im Beamer-Modus in die Nutzung von IWBs eingestiegen ist.

Im *Interaktions-Modus* wird die Funktionalität eines IWBs breit genutzt. IWBs kommen mit einer spezifischen Boardsoftware. Diese erlauben – je nach Boardsoftware – das Schreiben auf dem Board in verschiedenen Stärken und Farben, das Hervorheben, Markieren bzw. Kommentieren von Texten oder ganzen Bereichen der Präsentation (Spotlight, Bildschirmvorhang), das Löschen und Rückgängig machen, die Erstellung von verschiedenen Formen und Hintergründen, das Verschieben von Objekten und die Erkennung von handgeschriebenen Texten oder handgeschriebenen Formen. Eine zentrale Funktion ist auch das Abspeichern von Bildschirminhalten. Im Unterricht kann später wieder auf gespeicherte Inhalte zurückgesprungen werden. Außerdem können die Inhalte den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden, etwa über ein LMS (**#APP:LMS**).

Tafelbilder für IWBs können auch zuhause ganz oder teilweise erstellt werden. Dazu wird die Boardsoftware auf dem heimischen Rechner installiert und die Datei auf USB-Stick oder über das Schulnetzwerk im Klassenzimmer verwendet. Die Boardsoftware kann außerdem bestimmte Ergebnissicherungsformen durch vorgegebene Elemente unterstützen, etwa Auswahlaufgaben, die per Drag-und-Drop realisiert werden.

Neben der mit dem IWB ausgelieferten und herstellerspezifischen Boardsoftware kann auch vom Hersteller unabhängige Software eingesetzt werden. Häufig besteht in Schulen das Problem, dass die IWBs nicht zu einem Zeitpunkt – und damit einheitlich – angeschafft wurden. Wenn jedoch verschiedene IWBs in der Schule existieren, kann es sein, dass diese mit unterschiedlicher Software arbeiten. Die Lehrkraft muss sich dann immer wieder auf das IWB neu einstellen. In dieser Situation kann der Rückgriff auf herstellerneutrale Software hilfreich sein. Diese Software (**#APP:IWB-Software**) ist zum Teil frei erhältlich und kann auf handelsüblichen IWBs verschiedener Hersteller und Tablets eingesetzt werden.

Außerdem kann so gut wie jede Software, die auch im Rahmen der Kombination von PC und Beamer Sinn macht, eingesetzt werden. Insbesondere lässt sich gut mit digitalen Notizbüchern (**#APP:Digitales-Notizbuch**) am IWB arbeiten. Digitale Notizbücher dienen der Verwaltung von Notizen einzelner Personen und Gruppen im Internet. In digitalen Notizbüchern können getippte oder handschriftliche Texte angelegt werden und Dateien, Diagramme, Zeichnungen, Screenshots, Videos usw. eingebunden werden. Mit einem Rückgriff auf digitale Notizbücher kann die Lehrkraft den kompletten Arbeitsprozess – hier von der Vorbereitung über die Präsentation in der Klasse bis hin zur Nachbereitung – digital unterstützen.

IWBs können im Unterricht dominant werden und den Frontalunterricht über Gebühr verstärken, obwohl sie auch für andere Formen des Unterrichts eingesetzt werden können. Traditionelle Papierflipcharts werden heute durch digitale Flipcharts nachgebildet. Sie bieten im Vergleich zu IWBs im Regelfall einen deutlich verminderten Funktionsumfang.

3.2.2.3 Mit einem Tablet präsentieren

Tablets sind Computer, die besonders leicht gestaltet sind. Sie haben im Gegensatz zu Laptops keine ausklappbare Tastatur, sondern werden, wie auch Smartphones, über einen Touchscreen bedient. Dieser berührungsempfindliche Bildschirm erlaubt eine Interaktion ähnlich einem IWB. Tablets können durch Eingabestifte ergänzt werden. Gerade in dieser Kombination bietet ein Tablet im Zusammenspiel mit einem Beamer in der Klasse in etwa die Funktionen eines IWB und kann ähnlich im Beamer-, Zeiger- oder Interaktionsmodus genutzt werden. Die Präsentationsfläche ist kleiner, aber mit entsprechenden Adaptern sofort einsatzbereit. Der größte Vorteil eines Tablets ist jedoch, dass die Lehrkraft ihr eigenes Gerät, also eine vertraute Umgebung, zur Unterstützung des gesamten Arbeitsprozesses nutzen kann, und nicht nur zur Präsentation. Das ist ein wesentlicher Vorteil in der eigenen Selbstorganisation. Das Tablet wird hier zum Präsentationsgerät, aber auch zum Notizbuch, Scanner, Notenbuch, Sitzplanverwaltung, Kamera, Dokumentenverwaltung, Audiorecorder usw. Wenn ganze Klassen mit entsprechenden Geräten ausgestattet sind, kann – gerade in Kombination mit sog. Set-Top-Boxen – die Präsentation auch flexibel von den Tablets der Schülerinnen und Schüler erfolgen.

3.2.2.4 Den Unterricht virtualisieren

Bislang wurden Präsentationsmedien als Möglichkeit der Anreichung eines ‚normalen' Unterrichts dargestellt. Wenn die Lehrkraft ein IWB verwendet, sind Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit im gleichen Raum. Bei einer Virtualisierung werden Raum und bzw. oder Zeit überbrückt. So hält beispielsweise eine Lehrkraft einen Lehrvortrag, der technisch vermittelt an Lernende an verschiedenen Standorten übertragen wird.

Diese Raumüberbrückung spielte bis zur Corona-Krise in den beruflichen Schulen eine geringe Rolle, obwohl die Schülerinnen und Schüler zum Teil lange Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen. In der Fortbildung von Lehrkräften war der virtualisierte Unterricht jedoch bedeutsamer. Wie sich dies nach der Corona-Krise entwickelt, ist zurzeit offen.

Bei einem synchronen Einsatz von Medien wird die relevante Gruppe zeitgleich unterrichtet (Live E-Learning). Beispielsweise wird ein Vortrag live über das Internet an eine Gruppe räumlich verteilter Lernender übertragen, die mit Hilfe eines Chats Rückmeldungen geben. Es können auch Vortragende, etwa eine Expertin oder ein Experte aus einem Unternehmen, in den Unterricht eingebunden werden.

Bei synchronem Einsatz von digitalen Präsentationsmedien werden räumliche Distanzen überwunden. Hier werden Konferenztools (**#APP:Konferenztool**) eingesetzt, die einen Unterricht in einem Trainingsraum mit den typischen Handlungen der Lernenden nachbilden, etwa die Wortmeldung. Der Einsatz zielt hier auf die Kommunikation einer Person mit einer größeren Menge von Lernenden. Rückkanäle, etwa via Chat oder Twitter, werden angeboten, spielen jedoch in der Inszenierung eine untergeordnete Rolle.

Die didaktische Gestaltung des synchronen Einsatzes von Präsentationsmedien (Hofmann, 2004; Mayher, Lester & Pradl, 1983; Zellweger, 2002) hat sehr viele Parallelen zu minutiös geplanten ‚Präsenz'-Präsentationen. Dabei ist selbstverständlich, denn dies betrifft alle digitalen Medien, der profunde Umgang mit Technik zu gewährleisten. Insbesondere die Herstellung einer guten Audioverbindung bereitet erfahrungsgemäß oft Probleme. Außerdem fällt die körpersprachliche Kommunikation und meist auch die audiovisuelle Rückmeldung der Lernenden aus. Die Lehrkraft muss daher besondere Aufmerksamkeit dem Monitoring widmen, etwa durch bewusste Rückfragen. In der betrieblichen Bildung spielt die Virtualisierung traditionell eine große Rolle und wird in diesem Lehrbuch später vertieft betrachtet.

3.3 Mit Medien in schulischen Lernwelten erarbeiten

Der erarbeitende Unterricht kann entweder von der Lehrkraft als Lehrgespräch oder von den Schülerinnen und Schülern als eine, von diesen geführte, Klassendiskussion ausgehen. Dies korrespondiert mit den *Lehr*grundformen „Erarbeiten“ und „Erarbeiten lassen“. Das Lehrgespräch ist damit eine Alternative zum Lehrvortrag.

3.3.1 Erarbeiten in schulischen Lernwelten

3.3.1.1 Das Lehrgespräch: Was darunter verstanden wird

Das Lehrgespräch ist – wie der Lehrvortrag – ein Unterricht in der Klasse (Sozialform), der jedoch – im Gegensatz zum Lehrvortrag – Themen *erarbeitend* inszeniert, also im Dialog entwickelt. Das Lehrgespräch wird hier als erarbeitender Unterricht im Klassenverband verstanden. Kennzeichnend ist das dialogische Hin und Her, das Ping-Pong von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern. Das Lehrgespräch hat also die gleiche Sozialform wie der Lehrvortrag, aber eine abweichende Aktionsform.

Das Lehrgespräch bewegt sich – je nach Stärke der Lenkung durch die Lehrkraft – im Kontinuum zwischen einer Diskussion und einem Drill (Good & Brophy, 2003, 377 ff.). Der Drill dient dem Vertiefen eines spezifischen Fachwissens auf einem vergleichsweise niedrigen taxonomischen Niveau. Der Fokus liegt dabei auf richtigen Antworten, die von der Lehrkraft auch als solche ausgezeichnet werden. Im flotten Tempo werden Fragen gestellt und beantwortet. Auf der anderen Seite des Kontinuums liegt die Klassendiskussion. Hier soll ein Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen erreicht werden. Oft führt die Klassendiskussion zu keinen eindeutigen Antworten. Das Tempo ist moderat und die Lenkung durch die Lehrkraft eher schwach.

3.3.1.2 Der Dreischritt des Lehrgesprächs

Kennzeichnend für das Lehrgespräch sind dreischrittige Zyklen: 1. Initiierung durch die Lehrkraft, beispielsweise mit Hilfe einer Lehrfrage, 2. Antwort des Lernenden, 3. Reaktion der Lehrkraft durch Lob, Korrektur oder andere Hinweise. [3] Nach Durchlaufen eines Zyklus wird der nächste Zyklus in Angriff genommen. Die Lenkung dieser drei Zyklen obliegt dabei der Lehrkraft.

Kriterienkatalog „Lehrgespräch“: In der Toolbox findet sich ein Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgesprächen, den Sie bitte parallel studieren.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/lehrgespraech.pdf

Die eher präsentierenden Elemente des Lehrvortrags werden dabei nicht erneut aufgeführt.

3.3.1.2.1 Schritt 1: Das Initiieren durch die Lehrkraft

Die Initiierung erfolgt durch einen Impuls. Dies sind verbale Impulse in Form von Fragen, Aufforderungen, Behauptungen, Befehlen, Zweifeln oder Ähnlichem. Neben verbalen Impulsen treten nicht-verbale Impulse, etwa eine entsprechende Mimik, Gestik, Gebärde oder Ähnliches (Speth, 2004, S. 194). Nicht-verbale Impulse können auch mit Hilfe von Medien erfolgen, zum Beispiel in Form einer Graphik und eines kurzen Videos. Entscheidend ist die (beabsichtigte) Wirkung dieser Akte, nicht die sprachliche oder mediale Form. Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Impuls zum Handeln erhalten, auf den sie reagieren sollen.

Impulse können offen oder eng bzw. geschlossen gestaltet werden. Offene Impulse eröffnen dem Lernenden einen großen Denk- und Antwortspielraum und führen damit oft zu größeren Lernschritten. Enge Impulse engen den Handlungsspielraum ein und führen so zu kürzeren Lernschritten (Speth, 2004,

S. 196). Eine gute Lehrfrage sollte klar, zielbezogen, kurz, natürlich, sequenziert sein und das Denken der Schülerinnen und Schüler herausfordern (Good & Brophy, 2003, 308 ff.).

- **Klar**: Der Impuls sollte präzisieren, wie Lernende darauf reagieren sollen. Vage Fragen lassen offen, wie die Schülerinnen und Schüler reagieren sollen. Die Lernenden fragen sich bei vagen Fragen, worauf die Lehrkraft hinauswill. Sie führen regelmäßig zu einer Verschwendung von Unterrichtszeit, weil sie daraufhin spezifiziert werden müssen. Um die Klarheit zu gewährleisten, wird gelegentlich empfohlen, die Frage als W-Frage (Welche, Warum, …) zu formulieren. Nur eine zielgruppengerecht formulierte Frage kann eine klare Frage sein.
- **Zielbezogen**: Eine gute Lehrfrage ist eine Frage, die auf das Erreichen der Unterrichtsziele gerichtet ist. Improvisieren ist der wichtigste Grund, warum Fragen im Unterricht nicht zielbezogen sind. Gerade Anfängerinnen und Anfänger, aber nicht nur diese, können sich nicht darauf verlassen, dass ihnen im Unterricht schon die richtige Frage einfällt, sondern sollten als Teil der Unterrichtsplanung die wichtigsten Fragen durchdenken und schriftlich formulieren.
- **Kurz**: Eine gute Frage ist kurz. Lange Fragen sind häufig – nicht nur für wenig sprachgewandte Schülerinnen und Schüler – schwierig zu verstehen sowie zu erinnern und führen so zu Unklarheiten.
- **Natürlich**: Eine gute Frage ist eine Frage, die natürlich erscheint. Sie bedient sich nicht der gestelzten Berufsbildungssprache der Welt der Schulbücher. Sie sollte sich einer einfachen Sprache, eines unkomplizierten Aufbaus bedienen und dem Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler entsprechen.
- **Sequenziert**: Das Lehrgespräch läuft in Zyklen. Die Lehrkraft sollte daher nicht nur die erste Frage, sondern auch die gedachten Folgefragen in der Planung überdenken.
- **Denkprozesse herausfordernd**: Eine gute Frage sollte Denkprozesse, nicht einfache Abfrageprozesse, beim Lernenden anregen.

Typische Fehler bei der Frage sind (Good & Brophy, 2003, S. 379; Speth, 2004, 202 ff.):

- **Ja-Nein-Fragen**: Fragen, die von Schülerinnen und Schülern direkt mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können, stellen einen sehr engen Impuls dar. In der Praxis dienen sie häufig nur der Einstimmung, der sich die eigentliche Frage anschließt. Wenn die Lehrkraft fragt „Haben wir in Deutschland eine niedrige Arbeitslosigkeit“, um danach das „Warum?“ oder „Woran liegt das?“ zu präsentieren, dann kann dies einfacher formuliert werden. Derartige Ja-Nein-Fragen verschwenden Zeit, verwässern die Zielrichtung des Unterrichts, fördern das einfache Rateverhalten bzw. die Ratebereitschaft und haben keine diagnostische Qualität. Ja-Nein-Fragen verstoßen gegen das Gebot, dass die Lehrfrage Denkprozesse anregen soll.
- **Schlepp-Fragen**: Schleppfragen wie „Ja …? Und …?“ werden häufig nicht zur Initiierung, sondern als Reaktion eingesetzt. Eigentlich stellen sie die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler dar, den Sachverhalt weiter zu erläutern. Anders als ‚richtige‘ Fragen bieten sie dem Lernenden jedoch keine weitere Hilfe und werden daher oft als nörgelnd erlebt. Die Lehrkraft sollte stattdessen vollständigere Impulse formulieren, die Hilfestellungen beinhalten. Schlepp-Fragen sind keine Fragen, sondern eine – unklare – Reaktion der Lehrkraft.
- **Kettenfragen**: Kettenfragen präsentieren mehrere Fragen hintereinander und beanspruchen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler unnötig. Eine Kettenfrage wie „Was ist eine AG? Was ist eine GmbH? Was sind die Unterschiede?“ lässt sich einfach in „Was sind die Unterschiede zwischen einer AG und einer GmbH?“ überführen. Kettenfragen verstoßen gegen das Gebot der Kürze einer Lehrfrage.
- **Wortfragen und Fragen zu neuen Begriffen**: Fragen zu einzelnen Wörtern sind dann sinnlos, wenn sie nicht durch Nachdenken gelöst werden können. Dies gilt beispielsweise für Wörter wie „Prokurist“ oder „Komplementär“. Fragen zu neuen, noch einzuführenden Begriffen stellen keinen

Impuls dar, da sie erst *nach* dem Lernprozess beantwortet werden können. In der Sicherungsphase können diese Fragen eine wichtige Funktion übernehmen, beim Initiieren jedoch nicht.

- **Rate-Fragen**: Ähnlich wie Wortfragen können Ratefragen von Schülerinnen und Schülern nicht durch Aktivierung von Denkprozessen gelöst werden.
- **Führungsfragen**: Führungsfragen sind rhetorische Fragen, auf die die Lehrkraft nicht wirklich eine Antwort erreichen möchte. Fragen sollten nur dann formuliert werden, wenn tatsächlich eine Antwort erwartet wird. Eine Ausnahme sind rhetorische Fragen als rhetorisches Mittel in einem Vortrag. Hier ist offensichtlich, dass nicht ‚wirklich' eine Antwort erwartet wird.

3.3.1.2.2 Schritt 2: Das Antworten (lassen)

Nach der Initiierung sollten die Schülerinnen und Schüler auf den Impuls reagieren. Die Zeit zwischen Impuls und Antwort der Schülerinnen und Schüler wird in der empirischen Forschung „Wartezeit I" genannt. Sie beträgt in empirischen Studien meist durchschnittlich unter einer Sekunde bis hin zu wenigen Sekunden. Die Wartezeit II ist die Zeit, die zwischen der ersten Antwort der Lernenden und einem neuen Impuls bzw. einer neuen Antwort verstreicht. Auch sie ist regelmäßig sehr kurz. Lehrkräfte neigen dazu, auch nach komplexen Fragen, kaum Zeit für eine anspruchsvolle Beantwortung zu lassen. Eine Verlängerung beider Wartezeiten auf durchschnittlich je drei Sekunden hat jedoch bedeutende Effekte auf die Qualität des Unterrichts (Gage & Berliner, 1996, 554 ff.).

Effekte verlängerter Wartezeit im Lehrgespräch

- Länge der Antworten nimmt zu;
- Anzahl der unaufgeforderten, aber angemessenen Antworten nimmt zu;
- Ausbleiben von Antworten nimmt ab;
- Selbstvertrauen nimmt zu, was sich in einer Abnahme von Antworten mit Inflexion (fragenähnliche Tongebung der Stimme) zeigt;
- Häufigkeit spekulativer Antworten nimmt zu;
- Häufigkeit der Vergleiche von Aussagen, die von verschiedenen Schülerinnen und Schülern stammen, nimmt zu;
- Häufigkeit von Äußerungen, die Schlussfolgerungen aus Informationen darstellen, nimmt zu;
- Häufigkeit der von den Schülerinnen und Schülern gestellten Fragen nimmt zu;
- Häufigkeit der Antworten von Schülerinnen und Schülern, die von der Lehrkraft als relativ langsam eingeschätzt werden, nimmt zu;
- Vielfalt der von den Schülerinnen und Schülern gezeigten Verhaltensweisen nimmt zu.

Übersicht 1: Effekte verlängerter Wartezeit nach Gage & Berliner (1996, S. 554)

Die Lehrkraft sollte während der Antwort nicht nur genügend Zeit lassen und dabei nicht unterbrechen, sondern dem Lerner verbal verdeutlichen, dass sie aufmerksam ist und zuhört.

Das Antworten lassen ist auch ein wichtiger Ansatzpunkt zur Förderung der Sprachkompetenz. Bei der Gestaltung des Unterrichts sollte die Lehrkraft daher Wiederholungen und Pausen zulassen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, eigene Antworten zu formulieren. Die Lehrkraft sollte außerdem dazu ermutigen, eigene sprachliche Reaktionen zu formulieren und Nachfragen sowie Ergänzungen vornehmen. Sie kann in einer ersten Phase die Abklärung einer Antwort in der Erstsprache vornehmen lassen. Sie kann sprachliche Rituale pflegen, zum Beispiel immer wiederholte Begrüßungen und sie kann sprachliche Lernfortschritte herausstellen (Emmermann & Fastenrath, 2018, S. 112).

3.3.1.2.3 Schritt 3: Das Reagieren

Im dritten Schritt sieht der Zyklus eine verbale oder non-verbale Reaktion der Lehrkraft vor. Diese Reaktion sollte nicht schematisch wiederholt, sondern variiert werden.

Bei positiven Reaktionen bieten sich das Loben und das Aufgreifen von Antworten der Schülerinnen und Schüler an (Good & Brophy, 2003, 559 ff.). Das Lob kann verbal durch „Gut", „Richtig" usw. oder entsprechende non-verbale Hinweise gegeben werden. Lob dient als positiver Verstärker, *wenn* richtig

gelobt wird. Empirische Ergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte eher wenig loben. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Lob von der Lehrkraft oft nicht als Verstärker, sondern aus anderen Motiven heraus verwendet wird, zum Beispiel als ‚Trostpreis' oder ‚Friedensangebot'. Lob muss glaubwürdig, nicht schematisiert-mechanisch sein und darf häufiger, aber nicht zu häufig angewendet werden. Eine andere positive Reaktion ist das Aufgreifen der Antworten der Schülerinnen und Schüler. Diese fließen in das Unterrichtsgespräch ein, werden anerkannt, aufgenommen und als Baumaterial für die weiteren Arbeiten verwendet. Die wörtliche Übernahme des Beitrags, etwa beim Tafelanschrieb, unterstützt diesen Effekt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Signal, dass der Beitrag wertvoll – für die Lehrkraft und die ganze Klasse – ist. Lob kann als oberflächlich empfunden werden, beim Aufgreifen der Antwort ist dies eher unwahrscheinlich. Das Aufgreifen von Schüler-Antworten korrespondiert eng mit einer guten kognitiven Strukturierung des Gesagten durch die Lehrkraft. Zurückliegende Antworten müssen gut präsent sein, so dass Wiederholungen erkannt und neue Aspekte herausgearbeitet werden können. Unbewusstes oder unbedachtes doppeltes Lob führt in der Wahrnehmung des einzelnen Schülers schnell zu halbem Lob.

Bei negativen Reaktionen ergeben sich häufig schwierigere Problemstellungen (Davis, 2009, S. 88; Emmer, Evertson & Worsham, 2003, 90 ff.; Gage & Berliner, 1996, 562 ff.). Mit Kritik sollte die Lehrkraft vorsichtig umgehen. Die Ursachen für mangelhafte Antworten sind vielfältig, so dass die Schülerinnen und Schüler eine negative Reaktion auf andere Dinge schieben können. Falsche Antworten sollten taktvoll korrigiert werden. Dabei besteht bei heftiger Kritik die Gefahr, das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler zu beschädigen. Außerdem kostet die Korrektur der falschen Antwort Zeit. Die Lehrkraft sollte daher nach Möglichkeit Teilantworten als richtig herausstellen, den Lernenden später erneut fragen bzw. den Adressaten der Frage wechseln, d. h. die Frage weitergeben. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die Lehrkraft Lernenden im Rahmen des fortgesetzten Lehrgesprächs über die Fragen, Antworten und Reaktionen der anderen Schülerinnen und Schüler Hilfestellungen zukommen lässt.

Bei der Reaktion der Schülerinnen und Schüler sollte die Lehrkraft zur Förderung der Sprachkompetenz darauf bestehen, dass sie nicht mit Ein-Wort-Sätzen, sondern in kompletten, korrekten Sätzen antworten. Im Lehrgespräch werden sie mehr oder weniger oft sprachliche Fehler machen. Jugendliche haben oft nicht nur eine mangelhafte Sprachkompetenz, sondern auch ein mangelhaftes Selbstbewusstsein der eigenen Sprache. Vor diesem Hintergrund ist dem professionellen Umgang mit Sprachfehlern besondere Aufmerksamkeit zu widmen (Arslan, 2010; Kimmelmann, 2010, 462 ff.).

- **Helfen Fehler zu vermeiden**: Insbesondere beim Sprechen kann die Lehrkraft das Hörverstehen der Lernenden durch klares, langsames Sprechen unterstützen. Der Gebrauch des Dialektes hat den Vorteil, dass die regionalen Sprachen gepflegt werden und dem Unterricht Lokalkolorit gegeben wird. Gleichzeitig wird der Dialekt das Hörverstehen erschweren.
- **Konzentration auf Fehler vermeiden**: Die Lehrkraft sollte den Sprachgebrauch nicht nur unter der Fehlerperspektive sehen, sondern auch den – Fehler provozierenden – kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen, gerade für Sprachschwächere. Die Überbetonung von Fehlern kann negative Auswirkungen auf Bereiche haben, die zum Teil gar nicht berührt sind. Dies ist etwa der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler mangelhafte Sprachkompetenz mit der mangelhaften Fachkompetenz verbinden und das Selbstbild leidet.
- **Korrektur mündlicher Fehler**: Bei der Korrektur mündlicher Fehler wird die expandierende korrekte Wiederholung empfohlen, d. h. der nicht korrekte Satz wird ausweitend korrekt wiederholt. So reagiert die Lehrkraft auf den Satz „Ich habe *den* Hausaufgaben nicht gemacht" mit dem Satz „Warum hast Du denn *die* Hausaufgaben nicht gemacht?" (Kimmelmann, 2010, S. 464). Eine ausdrückliche Korrektur wie „Es heißt richtig: Die Hausaufgaben!" stört den Verlauf des Unterrichts stärker, ist nicht in den Kontext eingebunden und birgt die Gefahr, Angst oder Schamgefühle zu schüren.

➲ **#Lehrgespräch (#teaching-conversation):** Das Lehrgespräch ist eine Methode des Wirtschaftsunterrichts, bei dem die Lehrkraft in einer Klasse Inhalte erarbeitend inszeniert, also im Dialog entwickelt, der durch dreischrittige Zyklen gekennzeichnet ist, bei dem die Lehrkraft initiiert, auf die Antworten wartet und reagiert.

3.3.2 Medien beim Erarbeiten einsetzen

Kommunikationsmedien sind Medien, die eingesetzt werden, um die Mensch-Mensch-Kommunikation zu unterstützen und in denen die zentrale Kommunikation nicht von einer Person (1:n), sondern von der Gruppe (n:m) gestaltet wird.

Eine klassische überwiegend nicht-digitale Anreicherung durch Kommunikationsmedien stellt die Moderationstechnik dar. Auch die Tafel oder das traditionelle (Papier-)Flipchart lassen sich – funktional sowie Moderationstechnik – als Kommunikationsmedien einsetzen. Eine Anreichung durch digitale Medien in der Klasse ist der Einsatz von Gruppeneditoren (**#APP:Gruppeneditoren**). Dies ist ein Werkzeug, das es erlaubt, zeitgleich an einem gemeinsamen Text zu arbeiten. Ohne Anmeldung nutzbare Systeme sind jedoch von der Lehrkraft im Regelfall nicht zu verwalten. Ein Gruppeneditor kann auch bei räumlich verteilten Lernenden eingesetzt werden, die dann über das Internet gemeinsam Texte verfassen.

Ein weiteres Werkzeug der Mensch-Mensch-Kommunikation sind digitale Pinnwände (**#APP:Digitale-Pinnwand**). Digitale Pinnwände erlauben es mehreren Personen, auf einer digitalen Wand Notizen zu hinterlegen, diese zu sortieren oder mit im Internet adressierbaren Dokumenten, also Texten, Videos, Audios etc., zu verlinken. Digitale Pinnwände lassen sich allein, in Gruppen oder in der Klasse nutzen und mit PC, Laptop, Tablet und Smartphone bedienen. Beim Erarbeiten lassen in der Klasse können die Schülerinnen und Schüler mit digitalen Endgeräten von der Lehrkraft eingebunden werden.

Eine weitere Möglichkeit Schülerinnen und Schüler einzubinden sind Live-Abstimmungstools (**#APP:Live-Abstimmungstool**), die auch „Audience Response Systeme“ genannt werden. Diese erlauben die Beantwortung von Fragen als Single-Choice, Multiple-Choice, Text- oder Zahleneingabe über das Endgerät der Lernenden. Live-Abstimmungstools können im Klassenzimmer zum Einstieg, etwa zur Erfassung des Vorwissens bzw. der Vorerfahrungen oder zur Wiederholung zu Beginn der Stunde, während der Unterrichtseinheit als Monitoring oder zum Schluss als Sicherung eingesetzt werden. Sie können aber auch der Erarbeitung, etwa dem Brainstorming dienen, wenn die Texteingabe-Funktion genutzt wird.

3.4 Mit Medien in schulischen Lernwelten begleiten

Die wichtigste Variante der Begleitung als methodischer Grundform in beruflichen Schulen ist das Begleiten von Gruppenunterricht. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf den entdeckenden Gruppenunterricht: den Archetyp des Gruppenunterrichts. Bei diesem Gruppenunterricht erfolgt zunächst die Einführung mit Hilfe von Arbeitsaufträgen im Klassenverband. Dann werden die Gruppen gebildet. Anschließend erfolgt die Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft, die Präsentation und die Nachbereitung der Ergebnisse.

🗎 **Gruppenunterricht:** Lesen Sie bitte die Checkliste zur Vorbereitung und den Kriterienkatalog zum Gruppenunterricht parallel zu den folgenden Ausführungen.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/gruppenunterricht-kriterienkatalog.pdf

3.4.1 Gruppenunterricht in schulischen Lernwelten begleiten

Eine zentrale Gelenkstelle des Gruppenunterrichts ist die Einführung der Lernenden mit Hilfe des Arbeitsauftrages durch die Lehrkraft. Das gilt allgemein für den aufgebenden Unterricht, also auch für Einzel- oder Partnerarbeiten. Schwierigkeiten in dieser Phase führen zu Problemen in den nachfolgenden Phasen. Daher ist diesem Punkt große Aufmerksamkeit zu widmen. Für die Gestaltung der Einführung sollten folgende Punkte beachtet werden.[4]

Die Einführung sollte präzise Angaben dazu machen, was von Schülerinnen und Schülern in der sich anschließenden Arbeit erwartet wird. Dazu gehört die Angabe des Themas („Womit beschäftigen wir uns?“), des Lernziels („Welches Ziel wird verfolgt?“), der zur Verfügung stehenden Zeit („Wie lange haben wir Zeit?“), der verfügbaren Hilfsmittel und Materialien („Welche Mittel stehen uns zur Erarbeitung und Präsentation zur Verfügung?“) sowie das am Ende der Arbeitsphase erwartete Produkt und dessen Präsentation („Was soll am Ende stehen?“) bzw. Hinweise auf die Frage, wie zu zeigen ist, dass das Lernziel erreicht wurde.

Im Regelfall sollte die Einweisung Informationen zum Vorgehen bieten. Bei Lernenden mit günstigen Lernvoraussetzungen, etwa gruppenunterrichtsgewohnten Schülerinnen und Schülern, kann darauf verzichtet werden. Diese Hinweise können den Schülerinnen und Schülern – je nach Lernausgangslage – mehr oder weniger große Spielräume eröffnen. Außerdem können Hinweise zur Bewertung der Arbeit mit Hilfe von Bewertungshilfen, zum Beispiel Kriterienkatalogen, hilfreich sein. Ein geschlossener Arbeitsauftrag macht den Lernenden detaillierte Angaben zu den zu lösenden Teilproblemen bzw. zu den Teilzielen, zum Vorgehen, zu den Hilfsmitteln, wie zum Beispiel konkrete Webseiten, sowie Angaben zu den ggf. zu erwartenden Zwischenergebnissen. Ein offener Arbeitsauftrag macht dazu nur wenige Angaben bzw. beschränkt sich auf die oben genannten Punkte. Bei wenig gruppenunterrichtserfahrenen Lernenden bieten sich stärker geschlossene Arbeitsaufträge an, die mit zunehmender Erfahrung offener gestaltet werden.

Die Einführung bedarf – mündlich wie schriftlich – einer verständlichen Sprache, die der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler entspricht. Hier ist insbesondere auch die (berufsbildungs-) sprachliche Kompetenz der Lernenden zu berücksichtigen. Der Auftrag ist im Regelfall schriftlich zu formulieren und wird mit Hilfe eines Arbeitsblattes, einer Tafel, einem IWB oder einem ähnlichen Medium präsentiert. Bevor die ‚eigentliche‘ Arbeit der Lernenden in der Gruppe beginnt, sollte die Lehrkraft sicherstellen, dass die Schülerinnen und Schüler ein klares Verständnis des Auftrages haben. Die Lehrkraft kann sich hier mit der einfachen Frage nach offenen Punkten begnügen. Insbesondere bei anspruchsvollen Aufträgen und eher schwachen Schülerinnen und Schülern bietet sich eine darüberhinausgehende Sicherung des Auftrages an. Dazu kann die Lehrkraft eine Schülerin oder einen Schüler bitten, den Auftrag in ihrer bzw. seiner Sprache darzustellen. Auch die nonverbale Kommunikation spielt in dieser Phase eine große Rolle. Arbeitsanweisungen sollten in der Unterrichtsreihe – gerade für leistungsschwächere Lernende – oft wiederholt werden. So stellt die explizite Arbeitsanweisung nach der 5-Gang-Lesetechnik eine Hilfestellung dar, die sich meist erst durch häufige Wiederholung setzt.

Die *Gruppenbildung* ist ein zentrales Gestaltungsmerkmal des Gruppenunterrichts und sollte in der Planung sorgfältig erwogen werden. Sie kann nicht nur einfach den Wünschen der Lernenden oder räumlichen Erwägungen überlassen werden.

Die optimale Gruppengröße liegt aufgrund empirischer Untersuchungen bei vier bis sechs Lernenden. Flexibel gebildete Gruppen sind eher kleiner mit um die vier Lernenden, dauerhaft bestehende Gruppen eher größer mit um die sechs Lernenden (Slavin, 1996). Häufig werden in Schulen die Gruppen flexibel gebildet. Demgegenüber versprechen feste, relativ dauerhaft bestehende Gruppen, sogenannte Stammgruppen, eine Reihe von Vorteilen. Die für kooperatives Lernen so wichtige Abhängigkeit taucht in

festen Gruppen in Form der Identitätsabhängigkeit auf (Green & Green, 2009, S. 82). Feste Gruppen bieten die Möglichkeit, dass die Gruppe eine eigene Identität als Gruppe aufbaut. Die Lehrkraft kann dies unterstützen, indem sie auffordert, einen Gruppennamen zu finden oder sie verwendet andere, bei Gruppenbildungen außerhalb der Schule typische Symbole, zum Beispiel Flaggen, ein Gruppenmotto usw. Die Erfahrung zeigt, dass der Unterricht bei eingerichteten Stammgruppen häufig geschmeidiger läuft, weil Unruhe, die bei der Gruppenbildung bzw. -zusammensetzung in der Klasse entsteht, in vielen Fällen ausbleibt.

Gruppen lassen sich nach fast allen Merkmalen bilden, die auch Gegenstand der Bedingungsanalyse sind. Dies sind die Gruppierungskriterien. Zu nennen sind insbesondere die allgemeine Leistungsstärke oder die Lernausgangslage in den einzelnen Kompetenzdimensionen.

Eine Möglichkeit der Gruppierung der Lernenden ist der Zufall. Bei einer Zufallsstrategie werden die Gruppen nicht nach Gruppierungskriterien, sondern nach Zufall gebildet, etwa indem die Sitzordnung zur Gruppenbildung genutzt wird, indem die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft durchnummeriert werden, indem die Schülerinnen und Schüler Spielkarten oder Karten mit Symbolen ziehen oder mit Gruppennummern versehene Arbeitsblätter erhalten. Aus naheliegenden Gründen bei Schülerinnen und Schülern beliebt, wenn auch nur für Show-Stunden zu gebrauchen, ist das Ziehen von Süßigkeiten aus einem Süßigkeitenmix, wobei verschiedene Süßigkeiten für verschiedene Gruppen stehen.

Aus didaktischer Sicht ist im Regelfall eine bewusste Gruppierungsstrategie zu bevorzugen. Dabei lassen sich zwei völlig verschiedene Strategien verfolgen. Die Zusammenstellung kann homogen oder heterogen erfolgen. Bei homogenen Gruppen werden alle Lernenden zusammengefasst, die bezüglich der Gruppierungskriterien möglichst ähnlich sind. So können beispielsweise leistungsstarke und leistungsschwache Gruppen gebildet werden. Diese Gruppenbildung macht nur dann Sinn, wenn die Gruppen unterschiedliche Aufträge erhalten, zum Beispiel unterschiedlich schwierige Aufgaben oder unterschiedliche Lernhilfen. Diese Form der Gruppenbildung bietet tiefgreifende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, hat jedoch zwei Probleme. Einerseits können sich die Lernenden, die in Gruppen gesetzt und damit beispielsweise als leistungsschwach erkannt werden, stigmatisiert fühlen. Hier muss es der Lehrkraft gelingen, in der Klasse ein Klima aufzubauen, das individuelle Förderung bzw. Binnendifferenzierung zulässt. Andererseits werden häufig mit homogenen Gruppen Konflikte vermieden, deren Bearbeitung die Entwicklung der Lernenden stimulieren würde. Wenn beispielsweise die Lehrkraft Gruppen nach ethnisch-kulturellem Hintergrund bildet oder – ohne weiteres Nachdenken – die Gruppenbildung den Lernenden überlässt, geht sie Konflikten aus dem Weg, die mit dieser Diversität verbunden sein können. In der Literatur zum kooperativen Lernen werden heterogene Gruppen bevorzugt. Sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren von kooperativem Lernen (Slavin, 1996). Heterogene Gruppen heißt dabei nicht zwangsläufig leistungsheterogene Gruppen (Green & Green, 2009, S. 103). Eine positive Ressourcenabhängigkeit wird schließlich erzeugt, wenn die Gruppe bewusst heterogen zusammengesetzt wird und diese Heterogenität eine Ressource darstellt, zum Beispiel aufgrund unterschiedlich verteilter Kompetenzen. Die Arbeit in ethnisch-kulturell heterogenen Gruppen gilt als eine wichtige Methode des interkulturellen Lernens. Lernende sollen durch die gemeinsame Arbeit Unterschiede zwischen sich kennenlernen und lernen, soziale Probleme zu lösen, die dabei auftauchen können. Ansätze dazu finden sich in Schulen selten, in den Betrieben häufig (Kimmelmann, 2010).

Die sich aus der Gruppengröße, den Gruppierungskriterien und der Gruppierungsstrategie ergebende Gruppierungsprozedur muss den Lernenden glasklar sein bzw. gemacht werden. Insbesondere mit Blick auf die räumlichen Bedingungen in der Klasse sollte die Gruppierungsprozedur geschmeidig ablaufen, d. h. einen möglichst geringen Aufwand verursachen.

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind aufgebende Unterrichtsformen. Die Lehrkraft wechselt die Rolle und schlüpft in die Rolle der Begleiterin bzw. des Begleiters (Brüning & Saum, 2009, 135 ff.).

Ich habe in der Vergangenheit öfter beobachtet, dass angehende Lehrkräfte direkt nach der Einweisung durch die Klassen gehen und Hilfe anbieten. Die Schülerinnen und Schüler hatten nicht einmal Zeit, sich zu sammeln, geschweige denn auf Probleme zu stoßen. Mir schien: Diese Lehrkräfte konnten an dieser Stelle nichts mit sich selbst anfangen. Die Lehrkraft sollte daher erst mal Ruhe einkehren lassen. Sie kann die nächsten Unterrichtsphasen vorbereiten, die letzten nachbereiten oder – ohne schlechtes Gewissen – eine der an beruflichen Schulen seltenen, aber notwendigen Auszeiten nehmen.

Nach der Einweisung braucht die Klasse Zeit, um sich in die Aufgabe einzufinden. Die Lernenden finden sich in die Arbeit ein und arbeiten idealerweise konzentriert. Bei Gruppenarbeiten hat die Ruhe in der Klasse meist ein Ende. Mit Ansagen im Klassenverband während der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit stört die Lehrkraft die Lernenden und muss bei der Partner- und Gruppenarbeit den vergleichsweise hohen Lärmpegel überwinden.

Empirische Ergebnisse zeigen für den Gruppenunterricht, dass Eingriffe der Lehrkraft meist nicht zu besseren Ergebnissen führen. Eingriffe führen häufig neue Gesichtspunkte in die Gruppe ein, die der Gruppe nicht helfen, sondern sie weiter desorientieren. Eingriffe der Lehrkraft reduzieren außerdem die Zeit, die den Lernenden zur Verfügung steht und sie stehen in der Gefahr, die Leistungsbereitschaft der Lernenden zu reduzieren. Wenn eine Gruppe schlecht kooperiert, ist es längerfristig sinnvoller, statt des Eingriffs in die Gruppenarbeit eine Reflexionsphase einzuschieben und die Situation metakommunikativ zu thematisieren.

Lehrkräfte sind für Schülerinnen und Schüler eine bequeme Möglichkeit, Herausforderungen beim Lernen oder Schwierigkeiten in der Gruppe aus dem Weg zu gehen und nach Hilfe zu rufen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich jedoch erst selbst helfen. Wenn das nicht, beispielsweise durch Klassenregeln, ohnehin klar ist, wäre das im Vorfeld der Arbeit anzusagen. Unter Umständen muss sich die Lehrkraft dem Hilferuf der Schülerinnen und Schüler entziehen, wenn sie den Eindruck erlangt, dass die Lernenden das Problem selbst lösen können.

Sollten trotzdem Hilfestellungen notwendig werden, sollte die Lehrkraft sich zunächst präzise den Stand der Arbeit schildern lassen. Erst auf dieser Basis kann ein gezielter Impuls gegeben werden.

Der nächste Schritt ist, die *Gruppenarbeit abschließen* und die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentieren zu lassen Viele Formen des Gruppenunterrichts sehen eine Präsentation der Gruppenarbeitsphase vor. Die Lehrkraft sollte bei der Planung des Unterrichts erwägen, durch wen und wie die Gruppenarbeit beendet wird. Im Idealfall wird zu diesem Zeitpunkt die Arbeit ohne Hektik beendet und die sich anschließenden Phasen des Unterrichts sind durch die Lernenden und die Lehrkraft vorbereitet. Das häufigste Verfahren dürfte dabei die Präsentation vor der gesamten Klasse in Form eines Lernvortrages sein. Eine Alternative zu dieser Form der Präsentation ist die Kugellager-Methode sowie die Fishbowl-Technik.

Die Kugellagermethode geht meines Wissens auf Klippert (Klippert, 2006, S. 89) zurück und wird auch „Karussellgespräch“ genannt. Dabei sitzen sich die Schülerinnen und Schüler paarweise gegenüber, so dass ein Innenkreis und ein Außenkreis entstehen. Die im Innenkreis sitzenden Schülerinnen und Schüler berichten von der Arbeit ihrer Gruppe. Anschließend rücken die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel zwei Stühle im Uhrzeigersinn weiter. Auf diese Weise entstehen neue Gesprächspaare. Nun berichten die Schülerinnen und Schüler im Außenkreis. Danach rücken die Innenkreissitzenden wieder weiter, so dass sich der Innenkreis im Außenkreis dreht, wie bei einem Kugellager. Eine Variante der

Kugellager-Methode besteht darin, nicht einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern Paare präsentieren zu lassen.

Die Fishbowl-Technik umfasst ein ganzes Bündel von Einzeltechniken. Gemeinsam ist dabei, dass Stühle in zwei Kreisen angebracht werden: Einem kleinen Innenkreis aus etwa vier bis sechs Stühlen und einem Außenkreis mit Stühlen für den Rest der Teilnehmenden. Der Innenkreis bildet sozusagen das Fischglas, das Aquarium, das von außen betrachtet wird. In Klassen in beruflichen Schulen lässt das Raumlayout die Bildung von Innenkreis und Außenkreis oft nicht einfach zu. In diesem Fall können vor der Klasse, wie bei einer Podiumsdiskussion, Stühle als Innenkreis aufgestellt werden.

Weitere einfache Möglichkeiten zur Präsentation der Ergebnisse sind die Abfrage der Ergebnisse der einzelnen Gruppen durch die Lehrkraft im Klassenverband oder die schriftliche Rückmeldung an die Lehrkraft. Eine weitere, eher aufwändige Alternative ist die Organisation eines Marktplatzes: Dabei präsentieren die einzelnen Gruppen mit Hilfe von Plakaten ihre Ergebnisse an verschiedenen Ständen.

Die Ergebnispräsentation bietet Möglichkeiten, eine positive Abhängigkeit zu fördern. Eine positive Zielabhängigkeit besteht, wenn die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass sie ihre Ziele nur erreichen können, wenn alle Mitglieder ihrer Gruppe die Ziele erreichen. Um diese Zielabhängigkeit zu unterstützen, kann die Lehrkraft ein *beliebiges* Thema oder ein beliebiges Teilprodukt zur Präsentation auswählen, so dass sich die Mitglieder der Gruppe mit allen Themen und Teilprodukten auseinandersetzen müssen. Außerdem kann die Lehrkraft dazu auffordern, das Produkt von allen Mitgliedern unterzeichnen zu lassen. Diese Unterschrift soll anzeigen, dass der Einzelne seinen Beitrag geleistet hat und dass er sich mit dem Produkt einverstanden erklärt (Green & Green, 2009, 88 f.).

In der *Nachbereitung der Gruppenarbeit* sind das Ergebnis und der Prozess der Gruppenarbeit zu reflektieren und zu bewerten. Eine Reflexion des Produktes und Prozesses ist besonders wichtig, wenn Probleme während der Gruppenarbeit aufgetaucht sind. Hilfreich für die Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler oder die Lehrkraft sind Beurteilungshilfen, etwa für die Schülerinnen und Schüler formulierte Kriterienkataloge.

3.4.2 Medien beim Begleiten in schulischen Lernwelten einsetzen

Die Arbeit in Gruppen prägt heute den Alltag vieler Unternehmen. Daher haben sich eine Fülle von technischen Unterstützungsmöglichkeiten für Unternehmen entwickelt, die auch in didaktischen Situationen eingesetzt werden können. Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler kann durch teamorganisierende Tools unterstützt werden, insbesondere durch File-Hosting-Dienste (**#APP:File-Hosting**) oder Groupware (**#APP:Groupware**), aber auch Kommunikationstools wie Gruppeneditoren (**#APP:Gruppeneditoren**), Konferenztools (**#APP:Konferenztool**), Foren (**#APP:File-Forensoftware**) oder Wikis (**#APP:Wiki**). Learning Management Systeme (**#APP:LMS**) unterstützen heute Gruppenunterricht.

3.5 Zusammenfassung

Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Die drei Grundformen bestimmen die Methoden und Medien: Das Präsentieren, das Erarbeiten und das Begleiten. Bei der Gestaltung der Methoden und Medien (#LUV-B) liegt in allen drei Grundformen folgende Frage zugrunde: Wie können die Lernprozesse zur Erreichung der angestrebten Kompetenzen angeregt werden?

Leitfragen für die Gestaltung der Methoden und Medien (#LUV-B)

- Wie wird die Einheit in die Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung unterteilt?
- Wie wird der Einstieg gestaltet?
- Wie wird die Erarbeitung weiter in einzelne Lernschritte unterteilt?
- Wie werden diese Lernschritte methodisch gestaltet?
- In welchen Aktions-/Sozialformen finden die einzelnen Lernschritte statt?
- Welcher Zeitbedarf in Minuten ist für die einzelnen Lernschritte realistisch?
- Welche Medien werden für die einzelnen Lernschritte bzw. Phasen benötigt?
- Wie handelt die Lehrkraft in den einzelnen Phasen?

Übersicht 2: Leitfragen für die Gestaltung der Methoden und Medien

Die Gestaltung der Methoden und Medien erfolgt immer mit Blick auf die Kompetenzerwartungen sowie die Bedingungen auf den verschiedenen Ebenen.

3.6 Anhang

3.6.1 Anmerkungen

1 Die dargestellte Struktur des Lehrvortrags orientiert sich an den Ausführungen von Gage und Berliner (1996).

2 Das Hamburger Modell der Verständlichkeit bezieht sich auf die schriftsprachliche Kommunikation. Das Modell kennt vier Dimensionen der sprachlichen Gestaltung: 1. Einfachheit (Gegenteil: Kompliziertheit), 2. Gliederung – Ordnung (Gegenteil: Unübersichtlichkeit – Zusammenhangslosigkeit), 3. Kürze – Prägnanz (Gegenteil: Weitschweifigkeit), 4. Zusätzliche Stimulanzien. Auf der Grundlage dieser Modellvorstellung wird ein Ansatz zur Messung der Verständlichkeit entwickelt. Vgl. Schulz von Thun, 2008, 140 ff..

3 Für kaufmännische Schulen siehe dazu auch die Analysen von Seifried (2010).

4 Die Einweisung in sich anschließende Phasen wird vor allem für die Gruppenarbeit erläutert. Meine Zusammenstellung orientiert sich an Dann, Diegritz & Rosenbusch, 1999; Meyer, 2005. Für die Einzelarbeit siehe Dubs, 2009, S. 192.

3.6.2 Bildnachweis

Bild: Dokumentenkamera. Bild 1. © Smart Technologies. Alle Rechte vorbehalten

Bild: Promethean ActivBoard 500 mit Laptop-Auflage. Bild 2. © ActivBoard 500. Alle Rechte vorbehalten

3.6.3 Literaturverzeichnis

Arslan, C. (2010). "Meine Schüler verstehen nicht alles". Sprachsensibilisierung im Fachunterricht. *Pädagogik*, (6), 22–25.

Böhmann, M. & Schäfer-Munro, R. (2008). *Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching* (2. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston u. a.: Pearson Education.

Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Gentner, C. (2016). Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?! *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (30), 18.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in Classrooms*. Boston: Pearson Education.

Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Gudjons, H. (2006). *Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, J. (2004). *The synchronous trainer's survival guide facilitating successful live and online courses, meetings, and events*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Reichwein, W. & Vollmer, T. (2012). Mitwirkung an der Energiewende lernen. Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *lernen & lehren*, *27*(107), 117–124.

Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management*. Aachen: Shaker.

Kolmer, L. & Rob-Santer, C. (2002). *Studienbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.

Lambl, W. (2013). Amtsangemessene Kleidung wird vom Lehrer erwartet. *VLB - Akzente*, (5), 38–39.

Lätzsch, L. (2010). Dresscode für Lehrerinnen und Lehrer. Pro. *Pädagogik*, *62*(1), 48.

Mayher, J. S., Lester, N. B. & Pradl, G. M. (1983). *Learning to Write/writing to Learn*: Boynton/Cook.

Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen* (Bd. 1, 46. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Seifried, J. (2010). Unterrichtliche Kommunikation von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *106*(3), 379–398.

Speth, H. (2004). *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik* (8. Aufl.). Rinteln: Merkur.

Spoun, S. & Domnik, B. D. (2004). *Erfolgreich studieren. Ein Handbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Education.

Wiebe, G. (2010). Dresscode für Lehrerinnen und Lehrer. Contra. *Pädagogik*, *62*(1), 49.

Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge* (2. Aufl.). Berlin: Epubli. Verfügbar unter www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de

Zellweger, F. (2002). Synchrones E-Learning gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (S. 4). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

4 Lernen mit Lernsituationen als Methode in schulischen Lernwelten gestalten

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

4.1 Inhaltsübersicht

4 Lernen mit Lernsituationen als Methode in schulischen Lernwelten gestalten ... 67
4.1 Inhaltsübersicht ... 68
4.2 Lernsituationen brechen die Lernfelder des Lehrplans herunter ... 69
4.3 Die vollständige Handlung als Grundlage für Lernsituationen ... 69
4.4 Die Gestaltung von Lernsituationen ... 72
4.4.1 Die Gestaltung von Lernsituationen in der Übersicht ... 72
4.4.2 Die Bestimmung der Kompetenzerwartungen ... 74
4.4.3 Die Gestaltung des zentralen Handlungsprodukts und des Handlungsraums ... 75
4.4.4 Die Strukturierung des Handlungsprozesses ... 77
4.4.5 Die Analyse der Bedingungen und der Beiträge anderer Fächer ... 82
4.4.6 Die Einordnung der Lernsituation ... 82
4.5 Zusammenfassung ... 83
4.6 Anhang ... 84
4.6.1 Anmerkungen ... 84
4.6.2 Literaturverzeichnis ... 84

In der letzten Lerneinheit wurden die drei methodischen Grundformen – das Präsentieren, das Erarbeiten und das Begleiten – in beruflichen Schulen im Überblick dargestellt. Diese Lerneinheit vertieft eine wichtige Methode für berufliche Schulen: Das Lehren und Lernen mit Lernsituationen.

4.2 Lernsituationen brechen die Lernfelder des Lehrplans herunter

In den Lehrplänen der Berufsschule werden Lernfelder ausgewiesen. Der Entwicklung dieser Lernfelder unterliegt die Vorstellung betrieblicher Realitäten. Die Lernfelder werden dann in der Schule durch Lernsituationen heruntergebrochen. Die Reihenfolgen und die Parallelität werden in der Schule in der Didaktischen Jahresplanung festgelegt. Diese Dreiheit wurde mit Hilfe einer mit Stephan Leppert entwickelten Übersicht dargestellt.

Übersicht 1: Handlungsfelder, Lernfelder, Lernsituation

4.3 Die vollständige Handlung als Grundlage für Lernsituationen

Lernsituationen sollen die Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler anregen. Handlungen bilden bei Hacker eine „psychologische Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeiten“ (2005, S. 69). Handlungen sind immer zielgerichtet und bewusst (Volpert, 1983, S. 18). „Die Abgrenzung dieser Handlungen erfolgt durch das bewusste Ziel, das die mit der Vornahme verbundene Vorwegnahme des Ergebnisses der Handlung darstellt“ (Hacker, 2005, S. 69). Durch Handlungen wird ein Ausgangszustand in einen End- bzw. Soll-Zustand transformiert (Hacker, 2005, 193 f.). Lernen wird in der Tätigkeitspsychologie als Lernhandeln verstanden, d. h. alle Erörterungen zur Struktur des Handelns gelten auch für das Lernhandeln.

Die Tätigkeitspsychologie geht von der hierarchisch-sequentiellen Struktur des Handelns aus (Volpert, 1983, 32 ff.). Die hierarchische Struktur bedeutet, dass eine Handlung zerlegt werden kann in Teilhandlungen und diese wieder in Teilhandlungen. So kann beispielsweise ein Auftragskomplex in einem Unternehmen zerlegt werden in einzelne Aufträge und diese Aufträge in Arbeitsgangstufen, diese in Operationen, diese in Bewegungen oder Bausteine kognitiver Operationen und diese in Muskelkontraktionen oder Erregungsmuster (Hacker, 2005, S. 215). In der folgenden Graphik bedeutet dies eine Auflösung von Handlungen von oben nach unten. Die sequentielle Struktur bedeutet, dass sich Veränderungen in einer Reihe zeigen, d. h. in der Graphik bedeutet dies die Verkettung von Handlungen von links nach rechts.[1]

Übersicht 2: Hierarchisch-sequentielle Struktur des Handelns in der Tätigkeitspsychologie

Handlungsfelder im Sinne des Lernfeldansatzes können als ein Bündel von Handlungen bzw. von Teilhandlungen verstanden werden, also als Einheiten, die in der Hierarchie recht weit oben angesiedelt sind.

Bei vielen Handlungen führen unterschiedliche Wege, d. h. unterschiedliche Teilhandlungen, vom Ausgangszustand zum erwünschten Endzustand, also dem Ziel. Diese „Möglichkeiten zum unterschiedlichen auftragsbezogenen Handeln“ (Hacker, 2005, S. 129) werden in der Tätigkeitspsychologie als „Freiheitsgrade“ oder „Tätigkeitsspielräume“ gekennzeichnet. Sind der Auftrag bzw. das Ziel sowie die zur Erfüllung dieses Auftrags notwendigen Teilhandlungen bis in das Detail festgelegt, ist der Freiheitsgrad bzw. der Tätigkeitsspielraum niedrig. Arbeitstätigkeiten mit niedrigem Freiheitsgrad bzw. niedrigem Tätigkeitsspielraum, wie sie etwa in der Fließfertigung nicht selten sind, können Menschen *de*qualifizieren und krankmachen. Andererseits kann ein zu hoher Freiheitsgrad zu Überforderung führen. „Freiheitsgrade sind Kristallisationspunkte für regulative psychische Komponenten der Arbeitstätigkeit“ (Hacker, 2005, S. 133). Die Freiheitsgrade richten sich danach, ob eine Situation durchschaubar ist, die Anforderungen zur Lösung vorhersehbar und die Ergebnisse beeinflussbar sind. „Tätigkeitsspielraum bezeichnet die Gesamtheit der Entscheidungsmöglichkeiten für selbständige Zielsetzungen im auftragsgerechten Handeln im Sinne der Beeinflussbarkeit … der eigenen Tätigkeit und ihrer Ausführungsbedingungen auf der Grundlage von Durchschaubarkeit der Arbeitssituation und Vorhersehbarkeit von Anforderungen“ (Hacker, 2005, S. 135).

Aufgaben können im Sinne der Tätigkeitspsychologie mehr oder weniger ganzheitlich bzw. vollständig sein. Unvollständige Handlungen sind Handlungen ohne Tätigkeitsspielraum (Hacker, 2005, S. 253). Ihnen fehlen eigenständig durchzuführende Vorbereitungs-, Organisations- und Kontrolletappen, d. h. das Individuum kann diese Tätigkeiten nicht wirklich gestalten.

➲ **#Vollständige Handlung (#Complete-action)**: Eine vollständige Handlung ist eine Handlung mit einem hohen Tätigkeitsspielraum, d. h. sie umfasst nicht nur die Ausführung, sondern der Ausführung vor- und nachgelagerte Aktivitäten.

Zur Modellierung der Vollständigkeit von Handlungen gibt es mehrere Ansätze. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist das Modell der vollständigen Handlung besonders wichtig, das im Umfeld mit der Entwicklung und Erprobung einer eigenständigen Unterrichtsmethode, der Leittextmethode, entstanden ist (Höpfner et al., 1991; Koch & Selka, 1991a, 1991b). Dieses Modell der vollständigen Handlung liegt auch den Überlegungen der KMK-Lehrplankommissionen sowie der Ordnungsarbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Gestaltung von Lernsituationen zugrunde.

Übersicht 3: Das Modell der vollständigen Handlung

Das Modell der vollständigen Handlung hat sechs Stufen. In der ersten Stufe „Informieren“ erhält die Person eine Übersicht, was das Ziel der anstehenden Handlung ist. In der nächsten Stufe „Planen“ wird die praktische Handlung vorweggenommen, d. h. es werden notwendige Arbeiten aufgelistet, Reihenfolgen bestimmt und notwendige Informationen bzw. Materialien ermittelt. In der Stufe „Entscheidung“ werden mögliche Handlungsalternativen abgewogen und eine festgelegt. In der Stufe „Ausführen“ wird der Plan abgearbeitet. In der Stufe „Kontrollieren“ soll das Handlungsprodukt bzw. der Handlungsprozess kontrolliert werden. In der Stufe „Auswerten“ geht es nicht um das *Be*werten, sondern um das *Aus*werten, d. h. es wird reflektiert, welche Konsequenzen aus den in der Kontrolle festgestellten Abweichungen zu ziehen sind. [2]

🗎 **Vollständige Handlung:** Das Tool zur vollständigen Handlung ordnet jeder Frage eine Lernfrage zu, d. h. eine Frage, die sich die Schülerinnen und Schüler beim Durchlaufen der vollständigen Handlung in der jeweiligen Phase stellen (sollen). Außerdem wird für jede Phase eine Kompetenz ausgewiesen sowie Formulierungshilfen für die Ausformulierung geboten. Jede Handlungsphase führt zu einem spezifischen Produkt, d. h. einem möglichen Ergebnis des Handelns in der jeweiligen Phase.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/vollstaendige-handlung.pdf

4.4 Die Gestaltung von Lernsituationen

4.4.1 Die Gestaltung von Lernsituationen in der Übersicht

Mit Lernsituationen soll das Lernen angeregt werden. Lernsituationen wollen das Lernhandeln strukturieren. Außerdem wird das Lehrhandeln, also das Lehren, strukturiert. Zur Strukturierung des Lernhandelns werden neben den Kompetenzerwartungen – als Zielrichtung der Lernprozesse – das zentrale Handlungsprodukt, der Handlungsprozess und der Handlungsraum aufeinander abgestimmt.[3] Dies geschieht vor dem Hintergrund spezifischer Bedingungen, etwa den Mikrobedingungen.

Übersicht 4: Modell zur Gestaltung des Lehrens und Lernens mit Lernsituationen

In der Praxis wird der Begriff „Lernsituation“ oft für die Beschreibung des Eingangsszenarios und ggf. einzelner ergänzender Medien verwendet. Hier wird hingegen ein weiter Begriff verwendet.

➲ **#Lernsituation (#learning-situation):** Eine Lernsituation ist eine Simulation, bei der das selbstgesteuerte Lernhandeln durch ein Handlungsprodukt, einen Handlungsraum und einen Handlungsprozess strukturiert werden soll, die vor dem Hintergrund der Kompetenzerwartungen beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit und spezifischer Bedingungen entworfen werden.

Das Lehren und Lernen mit Lernsituationen ist in großen Teilen eine besondere Form des *Gruppenunterrichts*. Die bereits vorgebrachten Überlegungen, insbesondere zur Begleitung der Gruppen, gelten daher auch für Lernsituationen.

Lernsituationen dienen dem selbstgesteuerten bzw. *selbstregulierten Lernen* der Schülerinnen und Schüler und sollen die Selbstregulationsfähigkeit fördern (Schirmer, 2020). Lernende sind aktiv Handelnde, die die Ergebnisse ihres Handelns selbst beeinflussen. Selbstregulation ist dabei eine komplexe Wechselwirkung zwischen personeninternen, umgebungsbezogenen und handlungsbezogenen Faktoren (Zimmerman, 2006). Die Lernenden haben dabei ihr Handeln ständig selbst zu überwachen und ggf. anzupassen.

Die Übersicht zur Gestaltung des Lehrens und Lernens mit Lernsituationen kann mit dem Nürnberger Didaktikmodell verglichen werden, das drei didaktische Elemente ausweist, nämlich „Kompetenzerwartungen festlegen“, „Bedingungen analysieren“ sowie „Methoden und Medien gestalten“. Bei dem Vergleich fällt auf, dass im Modell für Lernsituationen zwei Elemente fast unverändert auftauchen,

nämlich die Kompetenzerwartungen sowie die Bedingungen. Mit den weiteren Elementen des Modells für Lernsituationen wird das didaktische Element „Methoden und Medien“ anders als gewohnt – eben für die spezifischen Bedürfnisse von Lernsituationen – ausdifferenziert. Wie auch im Nürnberger Didaktikmodell stehen die in dem Modell für Lernsituationen wiedergegebenen Elemente in einem Interdependenzzusammenhang. Damit ist es ‚eigentlich‘ gleichgültig, mit welchem Element begonnen wird. Im weiteren Verlauf der Gestaltung einer Lernsituation muss ohnehin der gegenseitigen Beeinflussung Rechnung getragen werden. In der Praxis finden sich dementsprechend auch unterschiedliche Ausgangspunkte: Eine Gruppe bevorzugt als Ausgangspunkt das Handlungsprodukt und den Handlungsprozess, eine andere Gruppe die Kompetenzerwartungen. Erfahrene Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Lernsituationsarbeit[4] empfehlen, die Kompetenzerwartungen als Ausgangspunkt zu wählen, vor allem angehenden und neuen Lehrkräften.

Lernsituationen sind als Element des Lernfeldansatzes mit den lernfeldstrukturierten Lehrplänen und der Didaktischen Jahresplanung abzugleichen. Der Zusammenhang zwischen Didaktischer Jahresplanung und Lernsituation erscheint dabei fast wie das Henne-Ei-Problem: Um die Lernsituation zu erstellen, braucht es unter anderem Vorstellungen zum zeitlichen Umfang. Eines Umfangs einer Lernsituation braucht es jedoch auch bei der Erstellung der Didaktischen Jahresplanung. Hier ergibt sich ein Prozess simultaner Planung. In einzelnen Ansätzen werden daher Lernsituation und Didaktische Jahresplanung zwar getrennt, aber immer gemeinsam gedacht. So etwa im niedersächsischen Ansatz von Emmermann und Fastenrath (2013, 2016). Für die systematische Förderung der Kompetenzen wäre es hilfreich, zunächst die Didaktische Jahresplanung zu erarbeiten und darin Lernsituationen zu verankern, die dann anschließend ausgearbeitet werden. Ein solches Vorgehen ist jedoch ausgesprochen anspruchsvoll.

Der Lernfeldansatz ist für berufliche Schulen ausgesprochen komplex. Um mit dieser Komplexität bei beschränkten Ressourcen umzugehen, finden sich in Schulen Strategien der Komplexitätsreduktion durch bewusste Vereinfachungen. Vereinfachungen in der schulischen Praxis können eine Etappe auf einem Entwicklungspfad sein. Erste Versionen einer Lernsituation werden aus Vereinfachungsgründen ganz bewusst nicht allen hier ausgewiesenen Kriterien für die Bewertung von Lernsituationen gerecht. Erst spätere Versionen nehmen die Vereinfachungen stufenweise zurück. So entsteht ein komplexer Entwicklungspfad.

In der Literatur gibt es keine einheitliche Vorgehensweise für die Konstruktion von Lernsituationen. Das hier dargelegte Verfahren und die hier dargelegten Ansprüche fußen auf den bisher erarbeiteten Konzepten. Das hier vorgeschlagene Verfahren entstand neben den Arbeiten in der Universitätsschule in Auseinandersetzung mit dem Kölner Ansatz von Buschfeld (2002, 2003), dem Paderborner Ansatz der Arbeitsgruppe um Sloane (Dilger & Sloane, 2007; Peter F.E. Sloane, 2010a, 2010b), auch unter Berücksichtigung der SEGEL-BS-Ergebnisse (ISB, 2008), der Hamburger Arbeitsgruppe um Tramm (Tramm, 2002, 2009; Tramm & Naeve, 2010; Tramm, 2014; Tramm & Naeve-Stoss, 2016), dem niedersächsischen Ansatz von Emmermann und Fastenrath (2013, 2016) und berücksichtigt Ansprüche aus der bayerischen Praxis der Lernsituationsarbeit, vor allem vermittelt durch Jörg Schirmer[5] als Mitglied eines ISB-Arbeitskreises,[6] aber auch den Arbeiten mit Stephan Leppert (Leppert & Wilbers, 2019). Das hier vorgeschlagene Verfahren schlägt sich in mehreren Tools nieder.

Leitfaden Lernsituationen: Der Leitfaden für Lernsituationen (LLS) enthält als Kurzleitfaden Fragen, die bei der Gestaltung von Lernsituationen beantwortet werden müssen.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/leitfaden-lernsituationen.pdf

Lernsituationen werden in der Wissenschaft und in der Praxis unterschiedlich dokumentiert. Eine einheitliche Dokumentationsweise hat sich bislang noch nicht durchgesetzt. Hier wird ein Schema für die Dokumentation von Lernsituationen zugrunde gelegt.

Dokumentationsschema für Lernsituationen: Das Dokumentationsschema dient der Dokumentation von Lernsituationen, etwa im Rahmen von Planungs- oder Kommunikationsprozessen.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/dokumentationsschema-lernsituationen.pdf

4.4.2 Die Bestimmung der Kompetenzerwartungen

Lernfeldstrukturierte Lehrpläne bieten gute Hilfestellungen zur Bestimmung der Kompetenzerwartungen von Lernsituationen (#LLS:1.1.0). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne sind ein wichtiges Element des Lernfeldansatzes. Diese Lehrpläne weisen neben Kompetenzerwartungen für eine Schulform und einen Bildungsgang die Kompetenzerwartungen in einzelnen Lernfeldern aus. Eine Lernsituation muss diesen drei Klassen von Kompetenzerwartungen gerecht werden, also denen für die Schulformen, denen für den Bildungsgang und denen für das Lernfeld.

Die Beschreibung eines Lernfeldes weist eine kurzgefasste und eine ausformulierte Kernkompetenz für jedes Lernfeld aus. Beispielsweise wird für das Lernfeld 4 des Lehrplans für Kaufleute für Büromanagement die Kernkompetenz „Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen“ formuliert. Diese Kernkompetenz wird dann ausformuliert zu „Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Beschaffungsprozesse zu planen, durchzuführen und zu überwachen“. In einem weiteren Schritt wird diese ausformulierte Kernkompetenz im Volltext der Lernfeldbeschreibung des Lehrplans ausdifferenziert. Dazu werden „die differenzierten beruflichen Handlungen gegliedert nach den Phasen der vollständigen Handlung beschrieben. Dabei ist die berufliche Handlung unter Berücksichtigung von korrespondierendem Wissen, zugehörigen Kenntnissen, Fertigkeiten sowie ggf. Lern- und Problemlösestrategien zu beschreiben. Gleichzeitig sind Denkhandlungen zur Verknüpfung, Begründung und Reflexion auszuweisen“ (KMK, 2018, 25 f.). Außerdem werden die Mindestinhalte in der Beschreibung der Lernfelder hervorgehoben.

Hinweise zum Lesen einer Lernfeldbeschreibung: Aus den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule stammt die Hilfe zum Lesen von Lernfeldbeschreibungen.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/ein-lernfeld-lesen.pdf

Lernsituationen sind für die KMK „curriculare Strukturelemente der Lernfeldkonzeption. Sie gestalten die Lernfelder für den schulischen Lernprozess aus. So gesehen sind Lernsituationen kleinere thematische Einheiten im Rahmen von Lernfeldern. Sie setzen exemplarisch die Kompetenzerwartungen innerhalb der Lernfeldbeschreibung um, indem sie berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe aufnehmen und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereiten“ (KMK, 2018, 32 f.). Die Kompetenzerwartungen, die dem Lernfeldansatz zugrunde liegen, haben eine hierarchische Struktur.

Übersicht 5: Hierarchische Struktur der Kompetenzerwartungen im Lernfeldansatz

Bei der Beurteilung von Lernsituationen ist also der Lehrplanbezug der Kompetenzerwartungen einzuschätzen.

Beurteilung von Lernsituationen: Das Tool zur Beurteilung von Lernsituationen beinhaltet als Kriterienkatalog Kriterien, die hier für die Gestaltung von Lernsituationen relevant sind.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/kriterienkatalog-lernsituationen.pdf

4.4.3 Die Gestaltung des zentralen Handlungsprodukts und des Handlungsraums

4.4.3.1 Die Gestaltung des zentralen Handlungsprodukts der Lernsituation

Ein guter Einstiegspunkt für die Planung von Lernsituationen – neben dem Ansetzen an den Kompetenzerwartungen – ist das zentrale Handlungsprodukt (#LLS:1.2.0). Handlungsprodukte sind Teile einer Lernsituation, die das Ergebnis einzelner Phasen der vollständigen Handlung darstellen. Das Handlungsprodukt der Phase „Durchführen“ stellt dabei das *zentrale* Handlungsprodukt dar; *einfache* Handlungsprodukte sind die Ergebnisse der anderen Phasen (Emmermann & Fastenrath, 2013). Das zentrale Handlungsprodukt ist die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagene Lösung des im Eingangsszenario hinterlegten Problems. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich bei der Lösung in den Grenzen des Handlungsraums, welcher der Lernsituation zugrunde liegt.

Dem Einstiegsszenario liegt ein Problem zugrunde, das die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer vollständigen Handlung bewältigen und dabei die zugrunde gelegten Kompetenzen erwerben sollen. Das zentrale Handlungsprodukt und der Handlungsraum müssen also miteinander korrespondieren bzw. aufeinander abgestimmt sein. Das Handlungsprodukt ist die Lösung, der Handlungsraum formuliert das Problem für die Schülerinnen und Schüler.

Das Einstiegsszenario muss präsentiert werden. Häufig erfolgt die Präsentation mit Hilfe von Texten, also Arbeitsblättern. Dabei kann die Lehrkraft auch PDF-Dokumente verwenden, die mit einem PDF-Generator (**#APP:PDF-Generator**) erzeugt wurden. Die Präsentation kann aber auch mit Videos erfolgen. Dabei kann die Lehrkraft im Vorfeld auf Videosoftware (**#APP:Videosoftware**) oder Screenrecorder (**#APP:Screenrecorder**) zurückgreifen. Da in Einstiegsszenarien oft auch ein SMS-Verkehr simuliert wird, kann die Lehrkraft auf Simulatoren für Chat-Bildschirme im Internet (**#APP:Chatsimulator**) zurückgreifen. Die Lehrkraft kann auch durch Rückgriff auf ein IWB (**#APP:IWB-Software**) präsentieren. Bei der Präsentation kann die Lehrkraft verschiedene Rollen übernehmen. Das Lehren und Lernen mit Lernsituationen kann durch LMS, also Learning Management Systeme (**#APP:LMS**), unterstützt werden.

Der Lernfeldansatz sieht zur Ermittlung der Kompetenzerwartungen eine Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen vor. Im Rahmen von Unternehmensprozessen müssten mithin Probleme bzw. Handlungsprodukte isoliert werden, die Teil einer Lernsituation werden und bei deren Bearbeitung die Kompetenzerwartungen erfordert bzw. gefördert werden. Das der Lernsituation hinterlegte Problem bzw. das hinterlegte Handlungsprodukt muss realitätsnah sein. Ein Handlungsprodukt müsste sich als Gegenstand der Management-, Geschäfts- und Supportprozesse eines Unternehmens verstehen lassen. Daher wird hier als Kriterium „Integrierbarkeit in Unternehmensprozesse“ verwendet. Das gilt für das zentrale Handlungsprodukt, aber auch für die einfachen Handlungsprodukte.

Auch bei einfachen Handlungsprodukten müsste sich die Lehrkraft vorstellen können, dass diese in Unternehmensprozesse integrierbar sind. Gerade in den späten Phasen der vollständigen Handlung, also dem Kontrollieren und dem Auswerten, bereiten die einfachen Handlungsprodukte gelegentlich Mühe. Dabei besteht die Gefahr, aus ‚didaktischen Erwägungen‘ ein einfaches Handlungsprodukt zu ‚erfinden‘, das sich nicht in Unternehmensprozesse integrieren ließe. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler ausschließlich aus didaktischen Erwägungen heraus eine Reflexion schreiben sollen, die im Alltag eines Unternehmens aber nicht realistisch erscheint, d. h. die sich nicht in Unternehmensprozesse integrieren ließe. Andererseits kann die eigenständige Kontrolle und Auswertung auch Teil des betrieblichen Qualitäts- und Projektmanagements sein. In diesem Fall sind entsprechende Handlungen bzw. einfache Handlungsprodukte schon im Eingangsszenario zu verankern.

In der Didaktischen Jahresplanung bedeutet die Abfolge von Lernsituationen eine Abfolge von Handlungsprodukten. Mit Blick auf die vorhergehenden und nachfolgenden Lernsituationen sollte das Handlungsprodukt Abwechslung bieten. Die Lernsituationen können über eine Handlungsproduktsequenzierung verbunden sein. Bei dieser Handlungsproduktsequenzierung geht das Handlungsprodukt der vorhergehenden Lernsituation in eine nachfolgende Lernsituation ein. In diesem Fall müsste das Handlungsprodukt aus einer vorhergehenden Lernsituation und/oder in einer nachfolgenden Lernsituation fortgeführt werden können. Mehrere Lernsituationen bilden so eine Episode, die eine Person bzw. ein Unternehmen ‚durchlebt‘. Die Sequenzierung verlangt hier die Konstruktion einer übergreifenden ‚Story‘, die hintereinander in Episoden aufgegriffen wird. Die Didaktische Jahresplanung hat auch zu gewährleisten, dass didaktische Situationen, die an verschiedenen Orten, etwa die Fachtheorie im Klassenzimmer und die Fachpraxis in der Werkstatt, aufeinander abgestimmt sind. Außerdem sind die Bildungsansprüche der allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule zu berücksichtigen.

Bei einer Handlungsproduktsequenzierung kann eine schwierige Situation für Lehrkräfte entstehen, wenn das Handlungsprodukt, das die Schülerinnen und Schüler in einer Lernsituation produziert haben, von dem abweicht, was die Planung für die nächsten Lernsituationen vorsieht. Ein Eingriff der Lehrkraft, d. h. eine Korrektur, bedroht die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler bzw. die Vollständigkeit ihrer Handlung und entwertet unter Umständen die Arbeit der Schülerinnen und Schüler. Außerdem ist denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler kreativer sind, als die Lehrkraft geplant hatte. Die Lehrkraft sollte also zurückhaltend mit einer Intervention sein. Sie sollte zunächst erwägen, ob auch mit diesem Handlungsprodukt das entsprechende Lernhandeln initiiert werden kann. Sieht sie jedoch den Lernprozess gefährdet, ist sie zur Intervention gezwungen.

4.4.3.2 Die Gestaltung des Handlungsraums der Lernsituation

Im Handlungsraum (#LLS:1.3.0) wird eine Person mit dem der Lernsituation zugrundeliegenden Problem konfrontiert. Die Konfrontation erfolgt mit Hilfe des Eingangsszenarios. Der Handlungsraum steckt einen Möglichkeitsraum ab: In diesem Raum bewegen sich die Lernenden als Handelnde. Die handelnde Person bearbeitet ein Problem (Handlungsproblem) und erarbeitet Handlungsprodukte (Handlungsergebnisse). Das Problem soll die Lernenden zum Handeln auffordern.

➲ **#Handlungsraum (#action-space):** Der Handlungsraum ist der der Lernsituation zugrundeliegende und im Eingangsszenario eröffnete Möglichkeitsbereich für das Handeln in der Person der Lernsituation, der ein Problem (Handlungsproblem) sowie die Handlungsprodukte als Ergebnisse des Handelns (Handlungsergebnisse) enthält.

Diese handelnde Person muss in Unternehmensprozesse integrierbar sein, d. h. es muss vorstellbar sein, dass die Person in Unternehmen in der Praxis handeln könnte. Bei der Auswahl der Personen gibt es verschiedene Möglichkeiten. Einerseits können die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen werden. Dann sind sie die handelnde Person. Andererseits kann eine Person gewählt werden, mit der sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren könnten bzw. müssten. Diese Person im Eingangsszenario bei Lernsituationen entspricht der fokalen Person bei Fallstudien. Entsprechend der Fallstudienmethodik würde die – zumindest implizite – Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler lauten: Wenn Sie in der Position von X wären, wie würden Sie handeln und warum? Die direkte Ansprache der Schülerinnen und Schüler hat den Vorteil, dass sie sich oft leichter mit dem Handlungsraum identifizieren können. Allerdings hat auch die Arbeit mit einer stellvertretenden bzw. fokalen Person Vorteile: Gerade zu Beginn der Ausbildung ist in manchen Fällen nicht realistisch, dass die Person vor Entscheidungen gestellt wird, die in der Praxis einer höheren Hierarchiestufe vorbehalten sind, etwa einer ‚fertigen' Einzelhandelskauffrau oder einer Marktleiterin.

Die ausgewählte Person handelt im vom Eingangsszenario abgesteckten Handlungsraum. Mit anderen Worten: Der Handlungsraum steckt den Raum ab, in dem die ausgewählte Person handelt bzw. handeln soll. Ein Einstiegsszenario ist ein Teil einer Lernsituation, dem ein Problem zugrunde liegt, das die Schülerinnen und Schüler im Zuge einer vollständigen Handlung bewältigen und dabei die zugrunde gelegten Kompetenzen erwerben sollen. Bei einer Handlungsraumsequenzierung taucht die Person in verschiedenen Lernsituationen auf bzw. werden Probleme in Lernsituationen fortgesetzt. Die Handlungsraumsequenzierung spannt dann eine Story über mehrere Lernsituationen auf. Diese Story stellt einen Erlebnisstrom dar, der durch mehr oder weniger kritische Ereignisse bzw. Gestaltungsprobleme in Abschnitte abgegrenzt wird. Diese Abschnitte stellen die Lernsituationen dar.

Das Problem muss realitätsnah sein, d. h. sich prinzipiell in Unternehmensprozesse einbetten lassen. Diese Realitätsnähe stellt sich nicht von selbst ein. Ein großer Teil von Problemen, die Lernsituationen zugrunde liegen, unterliegen von Lehrkräften erdachte Problemstellungen. Denkbar, aber wenig verbreitet sind auch Eingangsszenarien, die auf ‚durchlebten', realen Problemstellungen beruhen. Didaktisch erfundene Fälle können auf einem Modellunternehmen beruhen, das der Konstruktion aller Lernsituationen in einem Bereich oder einem Team zugrunde liegt.

Die Lernsituation sollte wissenschaftlich-fachlich korrekt sein. Dies betrifft die korrekte Verwendung von Fachbegriffen, die korrekte Schreibweise, die Beachtung des Copyrights und realitätsnahe Unternehmensdaten.[7]

4.4.4 Die Strukturierung des Handlungsprozesses

Kennzeichnend für den Lernfeldansatz ist das Lernen *für* Handeln und das Lernen *durch* Handeln. Das Lernen *für* Handeln stellt auf ein arbeits- und geschäftsprozessorientiertes Curriculum ab und führt zur Frage der Kompetenzerwartungen. Das Lernen *durch* Handeln hebt auf den Lernprozess ab. Die Handreichungen der KMK vermerken: „Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen" (KMK, 2018, S. 17).

Lernsituationen haben in der Praxis sehr unterschiedliche zeitliche Umfänge. Der *zeitliche Umfang* reicht von ein bis zwei bis hin zu einer größeren Anzahl von Unterrichtsstunden, etwa 14 oder 30 Unterrichtsstunden. Kleinere Lernsituationen sind dabei häufig wie entdeckender Gruppenunterricht struk-

turiert und meist wird auf die Integration einfacher Handlungsprodukte in der Planung verzichtet. Größere Lernsituationen sind bezüglich der Aktions-/Sozialformen und der Medien variantenreicher. Sie sehen beispielsweise auch Aktions-/Sozialformen wie den Lehrvortrag vor, der gelegentlich als nicht handlungsorientiert gebrandmarkt und aus Lernsituationen verbannt wird. In didaktischer Hinsicht erscheint wichtig, dass Lernsituationen nicht immer nach dem gleichen Schema ablaufen. Ansonsten würde mit Lernsituationen die Monotonie des Unterrichts, gegen die sie angetreten sind, durch eine neue Monotonie ersetzt werden.

Bei der Strukturierung des Handlungsprozesses (#LLS:1.4.0) spielen die verschiedenen *Phasen* der vollständigen Handlung eine zentrale Rolle: Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren, Auswerten.

Vollständige Handlung: Das Tool zur vollständigen Handlung ordnet jeder Frage eine Lernfrage zu. Außerdem wird für jede Phase eine Kompetenz ausgewiesen sowie Formulierungshilfen für die Ausformulierung geboten. Jede Handlungsphase führt zu einem spezifischen Produkt.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/vollstaendige-handlung.pdf

In der ersten Phase „Informieren“ erstellt sich die Person eine Übersicht, was das Ziel der anstehenden Handlung ist. In der Phase „Planen“ wird die praktische Handlung vorweggenommen, d. h. es werden notwendige Arbeiten aufgelistet, Reihenfolgen bestimmt und notwendige Informationen bzw. Materialien ermittelt. In der Phase „Entscheidung“ werden mögliche Handlungsalternativen abgewogen und eine festgelegt. Die Phasen „Informieren“, „Planen“ und „Entscheiden“ sind alle drei dem Durchführen vorgelagert. Zur Reduktion der Komplexität können diese Phasen auch zusammengefasst und ggf. ein gemeinsames einfaches Handlungsprodukt bestimmt werden.

In der Phase „Durchführen“ wird der Plan abgearbeitet. Das Handlungsprodukt dieser Phase ist das zentrale Handlungsprodukt, mithin die von den Schülerinnen und Schülern erarbeitete und vorgeschlagene Lösung zum Problem, das dem Handlungsraum zugrunde liegt. Häufig wird das zentrale Handlungsprodukt, also die Lösung des im Handlungsraum hinterlegten Problems, durch die Schülerinnen und Schüler präsentiert. Dies kann ein Lernvortrag sein, aber auch ein Marktplatz etc. In jedem Fall muss das zentrale Handlungsprodukt gut kontrollierbar bzw. auswertbar sein.

In der Stufe „Kontrollieren“ soll das Handlungsprodukt bzw. der Handlungsprozess überprüft werden. In der Praxis ergibt sich nicht selten die Herausforderung, dass die Schülerinnen und Schüler eine Lösung erarbeitet haben, die die Lehrkraft – zum Beispiel aufgrund fachlicher Fehler – nicht so stehen lassen möchte. Dabei liegt nahe, ‚nach der Lernsituation‘ die Fehler zu ‚korrigieren‘. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse in Form eines Lernvortrages erläutern. Damit wird bei der ‚Korrektur‘ der Handlungsraum verlassen und unter Umständen die Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler entwertet. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich in der Phase des Kontrollierens Rollenspielelemente einfließen zu lassen. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine Rolle, in der er die Korrektur übernehmen kann. Dieses ‚kleine Rollenspiel‘ wird von vornherein so gestaltet, dass es im Handlungsraum liegt. Auf der Suche nach einem solchen Rollenspiel lohnt es sich, den gesamten Prozess anzuschauen, der der Lernsituation zugrunde liegt. Typisch sind Schnittstellen zwischen Personen, zum Beispiel „Chefin/Chef“, „Kundin/Kunde“ oder andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zum Beispiel „Disposition“ oder „Qualitätsmanagement“ (Schirmer, 2020).

In der Stufe „Auswerten“ geht es nicht um das Bewerten, sondern um das Auswerten, d. h. es wird reflektiert, welche Konsequenzen aus den in der Kontrolle festgestellten Abweichungen zu ziehen sind. „Im Sinne der vollständigen Handlung kommt es bei der Auswertung darauf an, Konsequenzen aus dem

Kontrollergebnis zu ziehen. Ziel ist es also nicht, eine Note zu vergeben. Deshalb sprechen wir auch lieber von Auswertung als von Bewertung, wie es in früheren Darstellungen geschah“ (Koch & Selka, 1991a, S. 83). Die Stufen „Kontrollieren“ und „Auswerten“ schließen die vollständige Handlung ab. Die eigenständige Kontrolle und Auswertung ist anspruchsvoll und kann durch Lernhilfen bzw. Beurteilungshilfen, etwa Checklisten, unterstützt werden.

Die Nachbereitung des Lehrens und Lernens mit Lernsituationen kann unter mehreren Perspektiven geschehen.

Aus der Perspektive des selbstgesteuerten Lernens gehören die Phasen „Kontrollieren“ und „Auswerten“ zu einer vollständigen Handlung, die die Schülerinnen und Schüler *eigenständig* durchlaufen. Werden diese Phasen von der Lehrkraft übernommen, wird die Selbstregulation unterlaufen bzw. die vollständige Handlung nicht durchlaufen. Die Lehrkraft wird in die Rolle der Autorität gedrängt, die zum Schluss dann eben doch noch alles ‚absegnen‘ muss. Im Idealfall verlassen die Schülerinnen und Schüler in den Phasen „Kontrollieren“ und „Auswerten“ den Handlungsraum nicht und die eigenständige Kontrolle und Auswertung ist bereits im Einstiegsszenario angelegt.

Aus der Perspektive des klassischen Dreischritts von Einstieg, Erschließung und Ergebnissicherung dient das Lehren und Lernen mit Lernsituationen oft der Erschließung. Unter dieser Perspektive müsste sich der Arbeit der Schülerinnen und Schüler in Lernsituationen eine Ergebnissicherung anschließen. Einer Lernsituation schließt sich dann nicht ‚automatisch‘ eine Lernsituation an. Vielmehr kann die Lernsituation in dieser Perspektive als exemplarische Erarbeitung gesehen werden, der sich Phasen der Ergebnissicherung anschließen und der Vertiefungen folgen (Emmermann & Fastenrath, 2016, S. 46).

Den verschiedenen Phasen werden verschiedene *Kompetenzerwartungen* zugeordnet, d. h. die für die Lernsituation ausgewiesenen Kompetenzerwartungen werden für die einzelnen Phasen ausdifferenziert. Jeder Phase werden außerdem einzelne einfache Handlungsprodukte zugeordnet, d. h. Problemlösungen zu einzelnen Phasen, die von den Schülerinnen und Schülern, aber ggf. auch von der Lehrkraft im Zuge, beurteilt werden können.

In den einzelnen Handlungsphasen werden oft *Medien* benötigt. Wenn die Präsentation etwa der Lernvortrag mit Hilfe eines Flipcharts erfolgt, braucht es entsprechende Medien. Wenn die Präsentation in Form eines materiellen Produkts, etwa eines gestalteten Einkaufsregals, erfolgt, braucht es andere Materialien. Und wenn die Präsentation als Rollenspiel erfolgt, bedarf es wiederum anderer Materialien. In der Arbeit mit Lernsituationen gibt es in der Praxis eine große Präferenz für nicht-digitale Medien, zum Beispiel dem Präsentieren des Handlungsraums mit Hilfe von Arbeitsblättern. Digitale Präsentations-, Kommunikations- und Selbstlernmedien scheinen beim Lehren und Lernen mit Lernsituationen in der Praxis zurzeit eine untergeordnete Rolle zu spielen. Lediglich die Präsentation des Einstiegsszenarios mit digitalen Präsentationsmedien hat eine gewisse Verbreitung.

Hilfreich für die Planung ist außerdem, die *Aktions-/Sozialformen* zu vermerken, nämlich Lehrvortrag (LV), Lehrgespräch (LG), Gruppenarbeit (GA), Partnerarbeit (PA), Einzelarbeit (EA), Lernvortrag (SuSV) sowie die von Schülerinnen und Schülern geführte Klassendiskussion (KD). Zusammenfassend ergibt sich folgendes Schema zur Dokumentation des Handlungsprozesses in Lernsituationen.

Stunde bzw. Zeit	Phase	Kompe-tenzerwar-tung	Handlungs-produkt	Aktions-/ Sozialform	Me-dien	Lehr-handeln
	Informie-ren					
	Planen					
	Entschei-den					
	Durch-führen		(zentrales Hand-lungsprodukt)			
	Kontrol-lieren					
	Auswer-ten					

Übersicht 6: Schema zur Dokumentation des Handlungsprozesses von Lernsituationen

Das Schema zur Dokumentation des Handlungsprozesses von Lernsituationen entspricht der in der Praxis des Referendariats üblichen Verlaufsplanung für Unterrichtseinheiten. In solchen Schemata fließen die Überlegungen zu allen didaktischen Elementen zusammen.

➲ **#Handlungsprozess (#action-process):** Der Handlungsprozess ist ein durch Zeit, Phasen, Kompetenzerwartungen, Handlungsprodukte, Aktions-/Sozialformen und Medien beschriebener Teil einer Lernsituation.

Durch diese Brille betrachtet entspricht das gesamte Dokumentationsschema für Lernsituationen den im Referendariat verbreiteten Unterrichtsplanungen. Allerdings wird in den Schemata für Lernsituationen häufig auf eine explizite Dokumentation der Bedingungen verzichtet. Mit Blick auf das Nürnberger Didaktikmodell würde dies zu kurz greifen. Daher wurde im Dokumentationsschema ein Eintrag zu den Bedingungen vorgesehen.

Ergänzt wurde im Schema das Lehrhandeln (#LLS:2.0.0). Die Aufgabe der Lehrkraft ergibt sich als Präsentieren, Erarbeiten und Begleiten. Die Lehrkraft ist das ‚Gegenstück' zu den Schülerinnen und Schülern und ihrem Lernhandeln. Das erfordert einen ständigen Wechsel der Aufgaben in der didaktischen Situation. Hilfreich für das Lehren und Lernen mit Lernsituationen sind klare Regeln bzw. klare Indizien, welche Rolle die Lehrkraft gerade hat. Bemerkenswert erscheint hier eine Gewohnheit eines Lehrers aus der oben genannten ISB-Arbeitsgruppe: Zieht dieser Lehrer sein Jackett in der Klasse an, schlüpft er in die Rolle des Chefs, etwa bei Rollenspielen oder bei Lernvorträgen. Zieht er sie aus, ist er wieder ‚normale' Lehrkraft. Eine andere Lösung eines Lehrers aus dieser Arbeitsgruppe sieht zwei Tische vor: Einen ‚Lehrertisch' und einen ‚Cheftisch'. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden durch den Gang zum entsprechenden Tisch selbst, in welcher Rolle die Lehrkraft agieren kann. Für den Lehrer hat dies außerdem den Vorteil, dass Materialien vorsortiert werden können: ‚Pädagogisches Material' zum Beispiel Handlungsaufträge am ‚Lehrertisch' und ‚Situationsmaterial' am ‚Cheftisch'.

Schirmer (2020) unterscheidet beim Lehren und Lernen Rollen der Lehrkraft *im* Handlungsraum und *außerhalb* des Handlungsraums. Außerhalb des Handlungsraums übernimmt die Lehrkraft Rollen, die den Rollen bei der Begleitung von Gruppenunterricht ähneln. Schirmer unterscheidet dabei drei verschiedene Rollen.

Dompteur/in Instruktor/in Wissensvermittler/in	Moderator/in	Lernberater/in Lerncoach
▶ Initiiert und steuert ▶ Stellt Problem vor ▶ Trägt Inhalte vor ▶ Agiert vor der Klasse	▶ Strukturiert ▶ Greift Ergebnisse auf ▶ Fasst zusammen ▶ Agiert mit der Klasse	▶ Gibt Impulse ▶ Reagiert situativ ▶ Unterstützt individuell ▶ Agiert in der Gruppe

Übersicht 7: Rollen der Lehrkraft außerhalb des Handlungsraums nach Schirmer (2019)

Innerhalb des Handlungsraums übernehmen die Lernenden in der Lernsituation die Rolle von Angestellten, Auszubildenden, Verkäuferinnen und Verkäufern und so weiter. Um die Lernsituation möglichst realistisch im Handlungsraum zu gestalten, brauchen diese Rollen der Lernenden ein kommunikatives ‚Gegenstück'. Diese Rolle als Unternehmerinnen und Unternehmer, Leitungsperson, Abteilungsleitung, Ausbilderinnen und Ausbilder, Kundinnen und Kunden und so weiter kann oft nur die Lehrkraft übernehmen. Durch die geschickte Übernahme der Rolle können lernwirksame Funktionen des Lehrens innerhalb der Rolle übernommen werden: So ist die kritische Rückmeldung zur erbrachten Leistung eine typische Aufgabe von Leitungspersonen. Die Rollen beschränken sich nicht auf die hier genannten, sondern leiten sich aus dem Handlungsraum ab.

Lernsituationen können unterschiedliche Freiheitsgrade bzw. Tätigkeitsspielräume vorsehen. Um die Schülerinnen und Schüler zur selbständigen Gestaltung beruflicher Situationen zu befähigen, sollten Lernsituationen einen angemessen hohen Freiheitsgrad gewährleisten und dieser im Laufe der Zeit gesteigert werden. In einer beruflichen Ausbildung geht es – im Sinne des Anspruchs des Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens – um Kompetenzen, die zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Dies umfasst auch, die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitzugestalten und kontinuierlich Unterstützung anzubieten, Abläufe und Ergebnisse zu begründen und über Sachverhalte umfassend zu kommunizieren (Sozialkompetenz) sowie sich Lern- und Arbeitsziele zu setzen, sie zu reflektieren, zu realisieren und zu verantworten (Selbständigkeit). Diese Ansprüche hat die Berufsausbildung gemäß des Deutschen Qualifikationsrahmens zu verfolgen. An diese Zielsetzung soll die Ausbildung – unter anderem durch die stufenweise Erhöhung des Freiheitsgrades von Lernsituationen in der Berufsschule – heranführen. Auf niedrigen Stufen des Deutschen Qualifikationsrahmens sind entsprechend niedrigere Kompetenzniveaus zu verfolgen.

Ein wichtiges Instrument zur systematischen Variation des Freiheitsgrades sind Lernhilfen. Wird die Systematik der Lernhilfen von Reetz (Reetz & Sievers, 1983; Reetz, 1984, 229 ff.) auf Lernsituationen übertragen, lassen sich drei Typen von Lernhilfen bei Lernsituationen unterscheiden: handlungsraum-, handlungsprozess- und handlungsproduktbezogene Lernhilfen.

In der Arbeit mit Lernsituationen dominieren *handlungsprozessorientierte Lernhilfen*, und zwar in Form sogenannter Handlungsaufträge. ‚Eigentlich' ist die Idee, dass die Schülerinnen und Schüler, die Problemstellung selbst erschließen, planen usw. Aber dies wird zum Teil durch Handlungsaufträge unterstützt.

Handlungsaufträge

- Informieren Sie sich über die Lagerkennzahlen (durchschnittlicher Lagerbestand, Umschlagshäufigkeit, durchschnittliche Lagerdauer).
- Besorgen Sie sich alle notwendigen Daten aus dem Lager und dem Warenwirtschaftssystem.
- Berechnen Sie die Lagerkennzahlen je Artikel und halten Sie Ihre Ergebnisse in einer übersichtlichen Tabelle fest.
- Entscheiden Sie, ob und welche Artikel Sie aus dem Sortiment nehmen.

Übersicht 8: Handlungsaufträge. Quelle: ISB (2009, S. 18 f.)

Handlungsaufträge geben keine Hinweise zur Lösung, sondern zum Lösen, also zum Vorgehen. Die notwendigen Materialien, beispielsweise die Daten aus einem Warenwirtschaftssystem, werden den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt. Diese sollen sich selbständig informieren, vorbereiten und kontrollieren. Gelegentlich werden die Handlungsaufträge zurückgehalten bzw. variiert. Bei schwächeren Lernenden werden hier zunächst mehr Vorgaben, bei stärkeren Lernenden weniger Vorgaben gemacht. Im Segel-Ansatz wird dies wie folgt begründet: „Ziel selbstregulierten Lernens ist es, das Handlungsprodukt ohne die schriftlich verfassten Handlungsaufträge zu erstellen und dabei alle Phasen der vollständigen Handlung zu durchlaufen“ (ISB 2009, S. 20). Andere Lernsituationsansätze setzen ausnahmslos Handlungsaufträge ein.

Handlungsraumbezogene Lernhilfen sollen das Verständnis des Eingangsszenarios der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dies könnten zum Beispiel Multiple-Choice-Aufgaben sein, die die Lehrkraft auf Papier oder digital bereitstellt und die der Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler dienen.

Handlungsproduktbezogene Lernhilfen sind Lernhilfen, die die Produktion und die Bewertung der einfachen oder zentralen Handlungsprodukte in Lernsituationen unterstützen. Eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler ist die *eigenständige* Kontrolle der Handlungsprodukte und die Auswertung. Dies kann durch Beurteilungshilfen – also Checklisten, Kriterienkataloge und Kriterienraster – unterstützt werden.

Typ der Lernhilfe	
Handlungsraumbezogene Lernhilfe	(Gebundene) Aufgaben zur Sicherung des Verständnisses der Definition des Handlungsraums
Handlungsprozessbezogene Lernhilfe	Handlungsaufträge, Checklisten bzw. Kriterienkataloge bzw. Kriterienraster für die Beurteilung des Handlungsprozesses
Handlungsproduktbezogene Lernhilfe	Schreibhilfen bei schriftlichen Handlungsprodukten, Sprechhilfen bei mündlichen Handlungsprodukten, Checklisten bzw. Kriterienkataloge bzw. Kriterienraster für die Beurteilung einfacher Handlungsprodukte bzw. des zentralen Handlungsprodukts

Übersicht 9: Lernhilfen bei Lernsituationen

Über Lernhilfen kann der Freiheitsgrad von Lernsituationen variiert werden. Durch Geben oder Zurückhalten einzelner Lernhilfen kann der Freiheitsgrad sogar in der didaktischen Situation selbst variiert werden. Damit können auch in Lernsituationen Maßnahmen der Binnendifferenzierung (Emmermann & Fastenrath, 2016, 140 ff.) verankert werden. Darüber hinaus können Lernsituationen insgesamt mehr oder weniger offen gestaltet werden, was sich über die analytische Dimension, die konzeptuelle Dimension, die Informations- und Präsentationsdimension und die Unterstützungsdimension ausdifferenzieren ließe.

4.4.5 Die Analyse der Bedingungen und der Beiträge anderer Fächer

Entsprechend des Nürnberger Didaktikmodells, sind Entscheidungen zu den Kompetenzerwartungen sowie den Methoden und Medien immer vor dem Hintergrund spezifischer Bedingungen zu fällen. Dies gilt auch für Lernsituationen (#LLS:3.0.0). Entsprechend des hier eingeführten Konzepts sind Bedingungen auf der Mikroebene, der Mesoebene und der Makroebene zu unterscheiden. Lernsituationen können im Rahmen der Didaktischen Jahresplanung parallelisiert werden. In diesem Fall werden im Feld „Beiträge anderer Fächer“ im Dokumentationsschema Einträge vorgenommen.

4.4.6 Die Einordnung der Lernsituation

Die Einordnung der Lernsituation (#LLS:4.0.0) dient der Verwaltung und dem Austausch über die Lernsituationen, zum Beispiel zwischen Lehrkräften eines Bereichs der Schule. Dazu wird die Ordnungsnummer der Lernsituation entsprechend des Ordnungssystems des Teams oder des Bereichs der Schule ergänzt. Die Lernsituation wird dem Beruf bzw. der Ausbildungsrichtung, der Jahrgangsstufe bzw. dem

Ausbildungsjahr, dem Lernfeld bzw. dem Fach zugeordnet. Die von der Lehrkraft geplante Zeit für die Lernsituation, der Zeitrichtwert, wird dokumentiert. Lohnend erscheint darüber hinaus eine Kurzbeschreibung der Lernsituation. Außerdem ist als Status zu vermerken, ob die Lernsituation sich im Entwurf befindet, schon eingesetzt und ggf. überarbeitet wurde. Schließlich können im Dokumentationsschema noch etwaige organisatorische Hinweise deponiert werden.

4.5 Zusammenfassung

Die Gestaltung einer Lernsituation ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die eine gute Abstimmung mit lernfeldstrukturierten Lehrplänen und der Didaktischen Jahresplanung bedarf. Den Lernsituationen liegen gemäß Leitfaden für die Gestaltung von Lernsituationen (#LLS) die folgenden Leitfragen zugrunde.

Leitfragen für die Gestaltung von Lernsituationen (#LLS)

- Welche Kompetenzen werden durch das Lernen mit Lernsituationen angestrebt?
- Wie ist das zentrale Handlungsprodukt zu gestalten, so dass es das Lernhandeln strukturiert?
- Wie ist der Handlungsraum zu gestalten, so dass er das Lernhandeln strukturiert?
- Wie ist der Handlungsprozess zu gestalten, so dass er das Lernhandeln strukturiert?
- Welche Aufgaben übernimmt die Lehrkraft in welchen Rollen innerhalb und außerhalb des Handlungsraums innerhalb der einzelnen Phasen des Handlungsprozesses?
- Unter welchen Bedingungen erfolgt der Unterricht?
- Wie ist die Lernsituation einzuordnen?

Übersicht 10: Leitfragen für die Gestaltung von Lernsituationen

Dem Leitfaden für die Gestaltung von Lernsituationen #LLS und dem Leitfaden für die Vorbereitung von Unterricht und Training #LUV-B unterliegt die gleiche Struktur des Nürnberger Didaktikmodells.

4.6 Anhang

4.6.1 Anmerkungen

1 Graphik verändert nach Volpert (1983, S. 33).

2 „Im Sinne der vollständigen Handlung kommt es bei der Auswertung darauf an, Konsequenzen aus dem Kontrollergebnis zu ziehen. Ziel ist es also nicht, eine Note zu vergeben. Deshalb sprechen wir auch lieber von Auswertung als von Bewertung, wie es in früheren Darstellungen geschah“ (Koch & Selka, 1991a, S. 83).

3 Diese Vorstellung von Lernsituationen gehen auf Buschfeld (2002, 2003) zurück. Vergleiche auch P.F.E. Sloane, 2003 sowie Peter F.E. Sloane, 2010b.

4 Persönlicher Hinweis der o.g. ISB-Arbeitsgruppe.

5 Die Zusammenarbeit mit Jörg Schirmer war lange Jahre so eng, dass wir in vielen Fällen nicht mehr sagen können, welche Impulse für die Überarbeitung dieses Lehrbuch von wem ausgegangen sind. Inzwischen liegt von ihm eine umfangreiche Arbeit vor (Schirmer, 2020).

6 Es handelt sich um den Arbeitskreis „Erstellung der Abschlussprüfung im Fach BSK an Wirtschaftsschulen“ (6.02.5.42) am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München. Mitglieder dieses Arbeitskreises sind neben Jörg Schirmer Angela Rothenwaldt, Peter Schmidt, Carsten Schadt, Fabian Riesch sowie Franz-Josef Gretsch. Ich danke für die Rückmeldungen aus diesem Kreis.

7 Diese Kriterien stellen eine direkte Übernahme eines Teils der Gestaltungskriterien dar, die von der oben genannten Arbeitsgruppe am ISB entwickelt wurden.

4.6.2 Literaturverzeichnis

Buschfeld, D. (2002). *Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzeptes*. Köln.

Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm' ich her … Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*, (4), 1–21.

Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2007). Prozesse der Bildungsgangarbeit: Die didaktische Wertschöpfungskette. In B. Dilger, P. F. E. Sloane & E. Tiemeyer (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band 2: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung* (S. 27–55). Paderborn: Eusl.

Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2013). *Didaktische Jahresplanung*. Haan, Rheinland: Europa-Lehrmittel.

Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2016). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Haan: Europa-Lehrmittel.

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 58, 2. Aufl.). Bern: Huber.

Höpfner, H.-D., Koch, J., Meerten, E., Rottluff, J., Schneider, P. J. & Selka, R. (1991). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Referentenleitfaden*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2008). *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segel-bs, Bayern). Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch*. München: ISB.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). (2009). *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Die fünf Prozesse der Bildungsgangarbeit zur Umsetzung des Konzepts selbstregulierten Lernens in Lernfeldern*. München: ISB.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2018). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.

Koch, J. & Selka, R. (1991a). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Teilnehmerunterlagen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Koch, J. & Selka, R. (1991b). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Veranstalter-Info*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Leppert, S. & Wilbers, K. (2019). Entwicklung von Lernsituationen in digital transformierten Handlungsfeldern. Ein Modell unter besonderer Berücksichtigung der prozessorientierten Sachanalyse. In K. Wilbers (Hrsg.), *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung* (S. 73–115). Berlin: E-Publi.

Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Reetz, L. & Sievers, H.-P. (1983). Zur curriculum und lerntheoretischen Begründung der Fallstudienverwendung im Wirtschafslehreunterricht der Sekundarstufe II. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik* (S. 75–110). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Schirmer, J. (2020). *Gestaltungsprinzipien von kompetenzorientierten Aufgaben an der Wirtschaftsschule in Bayern*. Berlin: E-Publi.

Sloane, P.F.E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*, (4), 1–23.

Sloane, P. F.E. (2010a). Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 205–212). Stuttgart: UTB.

Sloane, P. F.E. (2010b). Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung. Ein Designprojekt zur Sequenzierung. In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. F. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung. Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (S. 27–48). Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner.

Tramm, T. (2002). Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In T. Tramm (Hrsg.), *Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns.* (S. 22–35). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tramm, T. (2009). Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In R. Brötz & F. Schapfel-Kaiser (Hrsg.), *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht* (S. 65–88). Bielefeld: Bertelsmann.

Tramm, T. (2014). Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimension kaufmännischer Bildung. In H.-H. Kremer, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension* (S. 95–116). Berlin: epubli GmbH.

Tramm, T. & Naeve, N. (2010). Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung "Wirtschaft und Verwaltung". Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 291–311). Bielefeld: Bertelsmann.

Tramm, T. & Naeve-Stoss, N. (2016). Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In A. Dietzen, R. Nickolaus, B. Rammstedt & R. Weiß (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen* (Berichte zur beruflichen Bildung, 49-84). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Volpert, W. (1983). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung* (2. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.

Zimmerman, B. J. (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning. A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 37–48). Stuttgart: Steiner.

5 Mikro- und Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

5.1 Inhaltsübersicht

5 Mikro- und Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 87
5.1 Inhaltsübersicht ... 88
5.2 Mikrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 89
5.2.1 Größe und Zusammensetzung der Zielgruppe analysieren ... 89
5.2.2 Lernausgangslage und besondere pädagogische Bedarfe analysieren ... 89
5.2.3 Lebenswelt der Lernenden analysieren ... 90
5.2.4 Unterrichtsklima und Regeln in der Klasse einschätzen ... 93
5.3 Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 96
5.3.1 Die Bedingungen der einzelnen beruflichen Schule ... 96
5.3.2 Die Bedingungen des Netzwerks der Schule ... 98
5.3.3 Die Bedingungen aus Schulaufsicht und Schulträger ... 98
5.4 Zusammenfassung ... 100
5.5 Anhang ... 101
5.5.1 Anmerkungen ... 101
5.5.2 Literaturverzeichnis ... 101

Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Der Analyse der Bedingungen (#LUV-B) liegt folgende Frage zugrunde: Unter welchen Bedingungen erfolgt der Unterricht?

Übersicht 1: Das Nürnberger Didaktikmodell (Basisversion)

Die didaktischen Situationen auf der Mikroebene sind eingebettet in Institutionen auf der Mesoebene und diese eingebettet in gesellschaftliche Teilsysteme der Makroebene. Die beruflichen Schulen (Mesoebene) sind Teil des Bildungssystems (Makroebene). Auf der Mikroebene liegen in den beruflichen Schulen die Bedingungen einzelner Schülerinnen und Schüler, der Lehrkraft und der Klasse.

5.2 Mikrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren

5.2.1 Größe und Zusammensetzung der Zielgruppe analysieren

Die Größe der Zielgruppe ist ein wichtiger Bedingungsfaktor, etwa wenn es um die Bildung von Gruppen oder die Bereitstellung von Materialien geht. Das Alter der Zielgruppe ist ein grober, aber wichtiger Indikator für die berufliche, körperliche oder intellektuelle Entwicklung bzw. für die Lebensphase, in denen sich die Lernenden gerade befinden. Jede Lebensphase eines Menschen ist nämlich mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Auch die Geschlechtsverteilung in der Zielgruppe kann interessant sein.

5.2.2 Lernausgangslage und besondere pädagogische Bedarfe analysieren

Die Lernausgangslage ist eine zentrale Bestimmungsgröße in der didaktischen Situation. Umgangssprachlich geht es darum zu schauen, wo die Lernenden stehen – um sie dann dort abholen zu können.

Lernen ist ein Prozess, der von einem Zustand, der Lernausgangslage, zu einem weiteren Zustand, dem Lernergebnis, führt. Lernen kann durch Lehren angeregt werden, muss es aber nicht. Die Lernausgangslage stellt den Anfangszustand eines Lernprozesses dar und führt nach einem Lernprozess zu einem Lernergebnis. Das Lernergebnis ist die Lernausgangslage für den sich anschließenden Lernprozess.

➲ **#Lernausgangslage (#initial-competence-state)**: Die Lernausgangslage ist der Zustand der Kompetenz, der zu Beginn des Lernprozesses vorliegt und der durch den Prozess des Lernens, welcher durch Lehren angeregt werden soll, in ein Lernergebnis überführt werden soll. Die Lernausgangslage ist ein Teil der Mikrobedingungen des Unterrichts.

Lernen bedeutet Kompetenzentwicklung. Daher kann sich die Beschreibung der Lernausgangslage an den bereits erörterten Modellen für Kompetenzen orientieren, die hier für Kompetenz*erwartungen* besprochen wurden. So kann die Lernausgangslage entlang der Dimensionen von Kompetenz beschrieben werden: Lernausgangslage bezüglich der Fachkompetenz, Lernausgangslage der personalen Kompetenz

sowie ggf. Lernausgangslage bezüglich dimensionsübergreifender Kompetenzen. Die eingeführten Modelle für Kompetenz können doppelt genutzt werden: Bei der Festlegung von Kompetenzerwartungen zur Bestimmung des *Soll*-Zustandes, bei der Bedingungsanalyse zur Beschreibung des *Ist*-Zustandes.

Zur Einschätzung der Lernausgangslage ist ein Blick in die Lernhistorie der Zielgruppe hilfreich, d. h. die Frage, was die Lernenden hätten bereits lernen sollen. In der Dualen Ausbildung empfiehlt sich in der Berufsschule ein Blick in die Lehrpläne und den betreffenden didaktischen Jahresplan; in der betrieblichen Ausbildung ein Blick in die Ausbildungsordnung und den betrieblichen Ausbildungsplan.

Bei der Vorbereitung von Unterricht und Training sollte weiterhin darauf geachtet werden, ob ein besonderer pädagogischer Bedarf in der Zielgruppe vorliegt. Ein besonderer pädagogischer Bedarf liegt vor, wenn bei einzelnen Personen in der Zielgruppe eine Beeinträchtigung des schulischen Lernens zu befürchten ist, die eine über das übliche Maß hinausgehende Unterstützung durch Berufsbildungsprofessionals, Mitlernende und ggf. auch weitere schulinterne oder -externe Kräfte erfordert. In diesem Bereich kann es beispielsweise handeln um Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten oder andere Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel Schwerhörigkeit.

5.2.3 Lebenswelt der Lernenden analysieren

Die Lebenswelt der Lernenden wird durch mehrere Hintergründe bestimmt. Für die berufliche Bildung ist der betriebliche Hintergrund zentral (Speth, 2004, 54 ff.). Sehr hilfreich ist zu wissen, welche Tätigkeiten die Zielgruppe im Betrieb vornimmt oder bereits vorgenommen hat. Weitere wichtige Parameter zum betrieblichen Hintergrund der Klasse sind die Anzahl und die Größe der Unternehmen, die expliziten Erwartungen einzelner Unternehmen an die Schule, die Branchen, etwa Bekleidung vs. Elektronik, oder die Betriebsform, zum Beispiel Fachgeschäft vs. Discounter.

Die *Motivation* der Lernenden ist ein wichtiges Bedingungselement. Das Wort „Motivation“ leitet sich vom lateinischen Wort „motus“ für „Erregung“ oder „Bewegung“ ab. Es gibt verschiedene Theorien, die Motivation erklären. Das folgende Modell entstammt der kognitiven Motivationstheorie (Heckhausen & Heckhausen, 2009; Rheinberg, 2009).

Die Person entwirft nach der kognitiven Motivationstheorie in ihrem Kopf eine ‚Episode‘: Die Person sieht sich als in einer Situation (S) stehend. Wenn sie in dieser Situation handelt (H), dann führt dieses Handeln zu bestimmten Ergebnissen (E). Diese Ergebnisse haben bestimmte Folgen (F). Beispielsweise: Eine Schülerin in einer Berufsschule (S) wird durch ein Lernen (H) ein bestimmtes Ergebnis, beispielsweise eine gute Abschlussprüfung (E) erreichen. Diese gute Abschlussprüfung hat dann unter Umständen zur Folge, dass die Schülerin ein Arbeitsplatzangebot erhält (F).

Übersicht 2: Kognitives Motivationsmodell

Ob und wie die Lernenden in dieser Situation handeln, hängt im kognitiven Motivationsmodell von zwei Faktoren ab, nämlich von den Erwartungen und von den Anreizen. Zunächst zu den Erwartungen.

- **Situations-Ergebnis-Erwartung** (S→E): Zunächst schauen die Lernenden, mit welchem Ergebnis zu rechnen ist, wenn *nicht* gehandelt wird, d. h. nicht gelernt wird. Stellt sich das Ergebnis – hier eine erfolgreiche Abschlussprüfung – auch ohne Lernen (H) ein, ist es rational, nicht zu handeln. Die Lernenden werden somit nicht motiviert ans Lernen gehen. Bei der Situations-Ergebnis-Erwartung wird das zu erwartende Ergebnis der Situation – vor dem geistigen Auge – angesehen, das sich *ohne* Handeln einstellen würde.
- **Handlungs-Ergebnis-Erwartung** (H→E): Die Lernenden werden weiterhin überprüfen, inwieweit in der Situation (S) *ihr* Handeln (H) voraussichtlich zu dem gewünschten Ergebnis (E) führen wird. Haben die Lernenden den Eindruck, dass sie sich durch das Lernen (H) nicht auf die Prüfung vorbereiten, sondern der Prüfungserfolg (E) höchst unsicher ist, werden sie auch nicht motiviert ans Werk gehen.
- **Ergebnis-Folge-Erwartung** (E→F): Die Lernenden werden weiterhin überprüfen, inwieweit sie mit einer erfolgreichen Abschlussprüfung (E) wirklich das gewünschte Arbeitsplatzangebot (F) erreichen können. Nur wenn die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass der gute Prüfungserfolg (E) zur gewünschten Folge führt, wird dies die Lernenden für das Lernen mit Energie versorgen. Wenn die Lernenden andererseits den Eindruck gewinnen, dass auch mit dem besten Abschluss auf dem Arbeitsmarkt nichts zu machen ist, liegt eine ungünstige Ergebnis-Folge-Erwartung zugrunde. Die Verknüpfung von Ergebnis und Folge wird als „Instrumentalität“ bezeichnet.

Neben den Erwartungen stellen sich in der Situation Anreize ein. Jeder Teil der Episode, d. h. die Handlung, das Ergebnis oder die Folgen, kann einen eigenen Anreiz darstellen. „Alles was Situationen an Positivem oder Negativem einem Individuum verheißen oder andeuten, wird als »Anreiz« bezeichnet, der einen »Aufforderungscharakter« zu einem entsprechenden Handeln hat. Dabei können die Anreize an die Handlungstätigkeit selbst, das Handlungsergebnis und verschiedene Arten von Handlungsergebnisfolgen geknüpft sein“ (Heckhausen & Heckhausen, 2009, S. 5). D. h. es können Ergebnis- und Folgenanreize sowie Tätigkeitsanreize unterschieden werden.

Ergebnis- und Folgenanreize sind Anreize, die von dem gewünschten Endzustand ausgehen. Solche angestrebten Endzustände werden in Form von Zielen formuliert. Von einem solchen Zielzustand kann ein Anreiz ausgehen. Ist der Anreiz hoch genug, werden auch Handlungen vollzogen, die die Person nicht schätzt. „Der Student spült endlich das schmutzige Geschirr, das sich im Laufe der Woche angesammelt hat, weil er den Zustand einer nutzbaren Küche wiederherstellen will“ (Rheinberg, 2009, S. 331).

➲ **#Motivation-kognitionstheoretisch (#motivation-cognitivism):** Motivation ist (im Kognitivismus) ein Konstrukt, das die Ausrichtung, die Intensität und die Aufrechterhaltung einer Handlung einer Person durch Erwartungen und Anreize in einer subjektiven Episodenstruktur erklärt.

Eine starke Betonung der Anreize des angestrebten Endzustandes bzw. der Ergebnis- oder Folgenanreize könnte leicht den Eindruck erwecken, dass die Handlungen, wie das Spülen, die zu den erwünschten Zuständen führen, immer unangenehm sind. Dies ist jedoch nicht der Fall. *Tätigkeitsanreize* sind Anreize, die von der Tätigkeit selbst ausgehen. Sie können verschiedene Ursachen haben. Ein für den Unterricht wichtiger Sonderfall sind Interessen. Interessen werden in der von Schiefele, Krapp und Prenzel entwickelten pädagogischen Interessentheorie als eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand verstanden. Den Gegenständen, denen eine Person Interesse entgegenbringt, wird eine herausgehobene subjektive Bedeutung (sogenannte wertbezogene Valenz) zugeordnet. Dies führt dazu, dass

sich diese Person bei diesem Gegenstand frei von äußeren Zwängen fühlt (sogenannte Selbstintentionalität). Diese Gegenstände werden außerdem mit positiven Gefühlen, wie Freude, Spaß oder Anregung verbunden (sogenannte gefühlsbezogene Valenz). Die Person ist sich ihrer Interessen meist bewusst, sie sind Teil des Selbstkonzepts und leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Identität (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, 215 f.).

➲ **#Interesse (#interest):** Interesse (an X) ist ein Tätigkeitsanreiz, der mit einer Handlung am Gegenstand X verbunden ist.

Eine Form von Tätigkeitsanreizen ist das Erleben des *Flow*. Der Begriff wurde von dem amerikanischen Psychologen Mihály Csíkszentmihályi auf der Grundlage der Analyse von Risikosportarten eingeführt. Die Person geht hier vollständig in der Handlung auf, Bewusstsein und Handlung verschmelzen und das Zeitgefühl geht verloren. Die Tätigkeit wird um ihrer selbst willen durchgeführt und gibt den Handelnden unmittelbar Rückmeldung. Das Flow-Erleben wird häufig in Verbindung mit Freizeitaktivitäten gebracht. Aber auch für Büroaktivitäten werden flow-förderliche Aktivitäten genannt, wie das Arbeiten an komplizierten und ungewöhnlichen Fällen, Arbeiten am PC oder das Erlernen neuer Dinge. Demgegenüber gelten häufige Störungen, wie Telefonate, die Notwendigkeit, Dinge wegen Zeitdruck oberflächlich zu behandeln oder ein schlechtes Sozialklima als flow-hinderlich (Rheinberg, 2009, S. 346; Rheinberg & Vollmeyer, 2012, 153 ff.).

In einer konkreten Situation können alle drei Anreize eine Rolle spielen. Im kognitiven Motivationsmodell spielen also die Erwartungen, aber auch die Stärke und Richtung der Anreize eine Rolle.

Die Unterscheidung von Ergebnis- bzw. Folgenanreizen einerseits und von Tätigkeitsanreizen andererseits, hängt mit der Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation zusammen. Diese Trennung wird sowohl in der Literatur als auch in der Praxis häufig vorgebracht. Sie wird höchst unterschiedlich verstanden und oft höchst unklar definiert. Intrinsisch motivierte Lernende werden als ‚aus sich selbst heraus' Lernende verstanden, während extrinsisch motivierte Lernende – meist mit einem durchaus negativen Unterton – als von außen kommenden ‚Belohnungen' abhängig dargestellt werden. In der kognitiven Motivationstheorie – so explizit bei Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 153) – ist die Unterscheidung von „intrinsisch" und „extrinsisch" deckungsgleich mit „Tätigkeitsanreizen" und „Ergebnis- und Folgenanreizen". Intrinsisch korrespondiert mit Tätigkeitsanreizen.

➲ **#Intrinsische-Motivation (#intrinsic-motivation):** Intrinsische Motivation ist eine Motivation, die mit Tätigkeitsanreizen verbunden ist.

Extrinsisch korrespondiert mit den nicht auf die Tätigkeit gerichteten Anreizen, also mit Ergebnis- und Folgenanreizen.

➲ **#Extrinsische-Motivation (#extrinsic-motivation):** Extrinsische Motivation ist eine Motivation, die mit Ergebnis- und Folgenanreizen verbunden ist.

Das kognitive Motivationsmodell liefert eine Reihe wichtiger Hinweise zur Bedingungsanalyse. Für die Analyse der Motivation sind im Sinne des kognitiven Motivationsmodells die Richtung und Intensität der Ziele, also die Anreize aus Handlungsergebnissen und Folgen, die Anreize aus der Tätigkeit selbst sowie die verschiedenen Erwartungen einzuschätzen. Es ergeben sich dadurch mehrere Punkte der Analyse.[1]

Die *mittelfristigen Ziele der Lernenden* betreffen die Gegenwart bzw. die nahe Zukunft und heben motivationstheoretisch auf Ergebnisanreize ab. Bei den mittelfristigen Zielen geht es um den Eindruck der Lernenden, dass eine Relevanz des zu Lernenden für die aktuelle berufliche Praxis, für aktuelle Freizeitaktivitäten oder eine Prüfungsrelevanz besteht.

Langfristige Ziele der Lernenden betreffen die Zukunft und heben motivationstheoretisch auf Folgenanreize ab. Hier geht es um die Relevanz, die die Lernenden langfristig sehen, d. h. die Relevanz für spätere berufliche Tätigkeiten, für spätere Bildungsverläufe oder langfristige außerberufliche Ziele.

Motivation bedeutet in diesem Kontext vor allem ein Anknüpfen an Ergebnis- und Folgenanreize, aber auch die Arbeit an den Erwartungen.

5.2.4 Unterrichtsklima und Regeln in der Klasse einschätzen

Das Unterrichtsklima in der Klasse ist eine wichtige Bedingung des Unterrichts. Es wird auch als „Klassenklima“ (Helmke, 2012, S. 227) oder „Sozialklima in der Klasse“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 276 ff.) bezeichnet. Das Unterrichtsklima muss – wie viele andere Bedingungen in der Klasse – nur ‚am Anfang‘ hingenommen werden. Dann hat die Lehrkraft im Schuljahr die Möglichkeit und unter Umständen auch die Aufgabe, ein lernförderliches Klima zu erzeugen (Helmke, 2012, 227 ff.).

Das Unterrichtsklima hebt ab auf die Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, Merkmalen des Unterrichts sowie die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. Ausführliche Untersuchungen von Müller (1996, 1997, 1998, 2011) zeigen, dass die für allgemeinbildende Schulen entwickelten Instrumente für die Diagnose des Unterrichtsklimas nicht ohne weiteres in beruflichen Schulen eingesetzt werden können. Müller verwendet ein Instrumentarium, das für den Alltag an beruflichen Schulen entwickelt und dort erprobt wurde.

Beziehung Lehrkraft - Schülerinnen und Schüler	Merkmale des Unterrichts	Beziehung Schülerinnen und Schüler untereinander
▶ Fürsorglichkeit der Lehrkraft ▶ Aggression gegen die Lehrkraft ▶ Bevorzugung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern ▶ Autoritäre Merkmale der Lehrkraft ▶ Allgemeine Zufriedenheit mit der Lehrkraft	▶ Leistungsdruck im Unterricht der Lehrkraft ▶ Disziplin und Ordnung ▶ Zufriedenheit mit dem Unterricht ▶ Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler ▶ Resignation der Schülerinnen und Schüler ▶ Allgemeine Zufriedenheit mit dem Unterricht	▶ Cliquenbildung unter den Schülerinnen und Schülern ▶ Hilfsbereitschaft unter den Schülerinnen und Schülern ▶ Aggression unter den Schülerinnen und Schülern ▶ Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern ▶ Konkurrenzdenken der Schülerinnen und Schüler ▶ Allgemeine Zufriedenheit mit den Mitschülerinnen und Mitschülern

Übersicht 3: Einzelmerkmale des Klimas nach Müller

Das Unterrichtsklima ist ein Merkmal der Mikrobedingungen, das zu einem Zeitpunkt eine Bedingung darstellt, welches jedoch verändert werden kann.

➲ **#Unterrichtsklima (#class-atmosphere):** Das Unterrichtsklima in der Klasse ist ein Bedingungsfaktor auf Klassenebene, der die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, Merkmale des Unterrichts sowie die Beziehung der Schülerinnern und Schüler untereinander umfasst.

Die Regeln in der Klasse und das Klima hängen eng mit der Klassenführung zusammen. „Klassenführung“ wird in der Literatur unterschiedlich verstanden (Seidel, 2015). Hier umfasst es präventive und reaktive Maßnahmen.

➲ **#Klassenführung (#classroom-management):** Klassenführung umfasst alle präventiven und reaktiven Maßnahmen, die darauf zielen in einer Klasse Bedingungen zu schaffen, die die Häufigkeit und Tragweite von Unterrichtsstörungen reduzieren, aber nicht komplett unterdrücken. Synonym: Klassenmanagement.

Unzureichende Klassenführung zeigt sich in unbewältigten Klassen, in Klassen, die von der Lehrkraft bestochen werden oder bei denen die Lehrkraft mit einem Kasernenton allein regiert (Good & Brophy, 2003, 113 f.).

- **Unbewältigte Klasse**: Mangelhafte Klassenführung liegt vor, wenn in der Klasse ein führungsloses Durcheinander herrscht, wenn Chaos und Unruhe das sofort hervorstechende Merkmal der Klasse ist. Die Lehrkraft versucht immer wieder Ordnung zu schaffen, ihr gelingt es aber nicht. Strafen entfalten kaum noch Wirkung.
- **Bestochene Klasse**: Die Klasse ist unruhig, es herrscht jedoch eine positive Atmosphäre. Die Lehrkraft versucht mit allen Mitteln, dass Schule den Schülerinnen und Schülern Spaß macht. Fachliche Dinge werden auf ein Minimum reduziert und über Gebühr vereinfacht. Die im Lehrplan vorgegebenen Ziele werden nicht mehr erreicht. Schülerinnen und Schüler müssen zur Mitarbeit bestochen werden.
- **Klassen mit Kasernenton**: Die Klasse ist ruhig und diszipliniert. Die Lehrkraft hat eine Fülle von Regeln eingeführt, die streng befolgt werden. Die Atmosphäre ist unfreundlich und gespannt. Sobald die Lehrkraft den Raum verlässt, entlädt sich die Spannung und die Lernenden explodieren.

Im Ideal der Klassenführung läuft die Klasse wie von selbst. Die Atmosphäre ist warm und respektvoll. Auftauchende Störungen werden durch kurze non-verbale Hinweise abgefangen, vielleicht auch durch eine kurze Erinnerung an die Regeln. Lernenden und Lehrkräften sind die gegenseitigen Erwartungen präsent. Sie kennen die Regeln und die Konsequenzen bei Verstößen.

Das wichtigste präventive Instrument der Klassenführung ist die Arbeit mit Regeln in der Klasse. Regeln formulieren Verhaltenserwartungen, beispielsweise die Erwartung, dass in der Klasse ruhig zusammengearbeitet werden soll. Regeln, also ausformulierte Verhaltenserwartungen und entsprechende Konsequenzen bei Regelverstößen, werden auf verschiedenen Ebenen formuliert.

Regeln: Das Beispiel der Beruflichen Schule 6 in Nürnberg

- Wir begegnen uns (Lehrkräften und Schülern) höflich! Wir sprechen deutsch!
- Wir arbeiten fair und ehrlich zusammen!
- Wir sind immer pünktlich!
- Wir haben notwendiges Arbeitsmaterial dabei!
- Wir arbeiten konzentriert und in ruhiger Lernatmosphäre!
- Wir verlassen den Raum nur in Ausnahmefällen!
- Wir essen nur in der Pause und trinken unauffällig!
- Unterrichtsfremde Gegenstände (z. B. Handys) sind ausgeschaltet und in der Tasche!
- Wir halten und verlassen die Räume ordentlich.

Übersicht 4: Regeln der beruflichen Schule 6, Einzelhandel, Nürnberg

Diese Regeln sind kein Selbstzweck. Wenn eine Lehrkraft keine Regeln hat, also keine expliziten Verhaltenserwartungen, kosten unklare Abläufe oft wertvolle Lernzeit. Außerdem wollen Schülerinnen und Schüler in der Situation häufig Regeln ‚aushandeln', was wiederum Lernzeit kostet. Weiterhin bedeuten unklare Regeln, dass die Lernenden dazu angeregt werden, die Grenzen der Lehrkraft auszutesten (‚test-the-limit'-Verhalten) und schleichend zu verschieben. Schließlich besteht die Gefahr, dass die Lehrkraft Regeln über die Zeit inkonsistent handhabt, was die Schülerinnen und Schüler als unfair empfinden werden.

➲ **#Klassenregeln (#class-rules):** Klassenregeln sind ein schriftlich ausgearbeitetes System von Werten bzw. Regeln für das Zusammenleben in der Klasse. Sie können durch Konsequenzen bei Regelverstößen ergänzt werden.

Die reaktiven Instrumente der Klassenführung greifen, wenn es – trotz der proaktiven Seite der Klassenführung – zu einer Unterrichtsstörung gekommen ist. Solche Störungen des Unterrichts werden im modernen Bild der Klassenführung als völlig normal betrachtet. Sie können und sollen in der Vorstellung moderner Klassenführung nicht vollständig vermieden werden. Unterrichtsstörungen werden in der Literatur unterschiedlich verstanden. Weit verbreitet ist das Verständnis von Winkel (2011, S. 29): „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird."

➲ **#Unterrichtsstörung (#classroom-disruption):** Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.

In der Klassenführung reagiert die Lehrkraft gestuft, d. h. im Vorfeld werden mehrere Eskalationsstufen für Konsequenzen vorgesehen. Zunächst erfolgt eine Analyse der Unterrichtsstörung (Good & Brophy, 2003, 126 ff.).

- **Flüchtige Unterrichtsstörung** (non-problem): Kleine, flüchtige Unterrichtsstörungen, die nicht in der Gefahr stehen, sich zu vergrößern, werden von der Lehrkraft ignoriert. Jede Reaktion auf eine Störung kostet nämlich selbst Unterrichtszeit und erfolgt damit nur, wenn sich dieser Aufwand zu lohnen scheint. Das ist keine Rechtfertigung für das Ignorieren von Problemen, sondern beruht auf einer Abwägung von Aufwand und Ertrag einer Intervention.
- **Kleine Unterrichtsstörung** (minor problem): Kleinere Probleme sollten schnell, zeitnah und ohne größere Ablenkung in der Klasse gelöst werden.
- **Größere Unterrichtsstörung ohne zusätzlichen Informationsbedarf**: Bei größeren Unterrichtsstörungen muss die Lehrkraft zunächst erwägen, ob sie zur angemessenen Einschätzung der Situation zusätzlicher Informationen bedarf, etwa Erklärungen oder Hintergrundinformationen seitens der Schülerin oder des Schülers. Sind keine weiteren Informationen notwendig, sollte sofort eine direkte Korrekturmaßnahme eingesetzt werden.
- **Größere Unterrichtsstörung mit zusätzlichem Informationsbedarf**: Wenn die Lehrkraft bei einem größeren Problem den Eindruck erhält, dass sie zur Einschätzung einer angemessenen Reaktion zunächst noch weitere Informationen bedarf, ist eine Korrekturmaßnahme erst nach weiteren Abklärungen notwendig. Diese Maßnahmen sind für die Lehrkraft ausgesprochen aufwändig und sollten nur selten eingesetzt werden.

Auf *kleinere Störungen* in der Klasse sollte die Lehrkraft möglichst sparsam reagieren und ohne selbst zur Störung zu werden (Emmer, Evertson & Worsham, 2003; Good & Brophy, 2003, 126 ff.). Geeignete Mittel sind kurze nicht verbale Signale, wie zum Beispiel der Fingerzeig oder der Blickkontakt. Auch die bewusste Verringerung der räumlichen Distanz zum Lernenden, also körperliche Nähe, kann eine angemessene Reaktion sein. Weiterhin kann im Lehrgespräch die Frage bewusst an den Lernenden gerichtet werden oder der Name der Lernenden angeführt werden (‚name dropping'), wie zum Beispiel „Im nächsten Schritt, Tina, haben wir …".

Bei *größeren Störungen* hat die Lehrkraft über die Intensität der direkten Korrekturmaßnahme zu entscheiden. Auch kleinere direkte Korrekturmaßnahmen stellen selbst eine Unterrichtsstörung dar. Sie sind nur dann angebracht, wenn die Lehrkraft keine weiteren Informationen zur korrekten Einschätzung des Sachverhaltes benötigt. Kleinere Korrekturmaßnahmen verlangen ein angemessenes Verhalten, erinnern an die Regeln oder stellen die Lernenden vor die Wahl (Emmer et al., 2003).

- **Angemessenes Verhalten verlangen**: Die Lehrkraft verlangt ein angemessenes Verhalten. Die Ansprache erfolgt kurz, namentlich und mit fester Stimme ohne allerdings zu schreien. Ein Beispiel dafür ist „Martin, beende die Arbeit jetzt!“
- **An Regeln erinnern**: Die Lehrkraft erinnert die Lernenden an die geltenden Regeln. Ein Beispiel: „Roman und Ceyda: Ihr werdet zu laut! Denkt bitte daran, dass wir bei Gruppenarbeiten leise miteinander sprechen wollen.“
- **Lernende vor die Wahl stellen**: Die Lehrkraft zeigt dem Lernenden alternative Verhaltensweisen auf. Beispiel: „Du kannst damit aufhören, wenn nicht, wirst Du …“

Bei schwerwiegenderen Problemen, bei denen kein zusätzlicher Informationsbedarf besteht, wird die Schülerin oder der Schüler bestraft. Die Bestrafung ergibt sich inhaltlich aus den Klassenregeln, gegen die verstoßen wird. Die Unterrichtsstörungen können jedoch vielfältiger sein.

Bei größeren Problemen im Klassenzimmer kann es notwendig sein, zunächst Nachforschungen anzustellen, d. h. die Lehrkraft nimmt Korrekturmaßnahmen erst nach Abklärungen vor. Dazu sollte die Lehrkraft außerhalb des Unterrichts klare, faktenbezogene Fragen stellen und ggf. weitere Informationen einholen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Lehrkraft Störungen bei Adoleszenten vermutet, wie Suizidalität.

Größere Probleme bedürfen häufig aufwändiger Korrekturmaßnahmen. Dies sind beispielsweise ein individueller Vertrag mit Lernenden, Konferenzen, das Einschalten des Betriebs, die systematische Aufzeichnung der Regelverstöße oder die Mediation und Hilfe durch Externe.

Für die Vorbereitung von Unterricht in der Schule bedeutet dies, dass die in der Klasse geltenden Regeln ermittelt werden sollten.

5.3 Mesobedingungen schulischer Lernwelten analysieren

Die bisher beschriebenen Bedingungen liegen auf der Mikroebene didaktischer Situationen. Diese sind eingebettet in Berufsbildungsinstitutionen. Zunächst dreht es sich hier um die Bedingungen beruflicher Schulen. Dabei wird zunächst auf die Bedingungen innerhalb der Schule eingegangen.

5.3.1 Die Bedingungen der einzelnen beruflichen Schule

Berufliche Schulen bestehen aus mehreren Bereichen. Diese Bereiche werden im Organigramm der Schule bzw. aus dem Internetauftritt der Schule ersichtlich. Die Bereiche können verschiedene Schularten an der Schule darstellen. In Bayern sind dies die Berufsschule, die Berufsfachschule und die Wirtschaftsschule, die Fachschule, die Fachoberschule und die Berufsoberschule sowie die Fachakademie. Diese Schulen sind Teilzeit- oder Vollzeitschulen, d. h. die Schülerinnen und Schüler sind entweder nur wenige Tage in der Woche oder in Blöcken oder aber ganz in der Schule. Eine Schule kann zum Beispiel den Bereich der Berufsschule und den Bereich der Fachschule haben. Bei Bereichen kann es sich auch um Standorte oder Zweigstellen handeln. Bereiche können auch Berufsgruppen sein, zum Beispiel entlang der bereits beschriebenen Gegenstandsbereiche der Berufsbildung: Bereiche für die gewerblich-technischen, die kaufmännischen Berufe und die Berufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen.

Bei einer Bündelschule bestehen diese Bereiche aus mehreren Schularten und/oder mehreren fachlich nicht verwandten beruflichen Bereichen. Zum Beispiel die Bereiche „Fachoberschule“ und „gewerblich-technische Berufe“ und „kaufmännische Berufe“. Das Kollegium einer Bündelschule besteht aus Lehrkräften mit unterschiedlicher Ausbildung, unterschiedlichen Aufgaben und Arbeitsbedingungen. Eine Lehrkraft kann in sehr unterschiedlichen Berufsbereichen eingesetzt werden: Zum Beispiel eine wirtschaftspädagogisch vorgebildete Lehrkraft in einem gewerblich-technischen Beruf, etwa im Bereich des

Fachs „Politik und Gesellschaft“. Bündelschulen finden sich vor allem im ländlichen Raum. Das großstädtische Umfeld ist hingegen geprägt durch berufliche Schulen, die nur wenige oder nur eine Schulart und/oder wenige Berufe eines oder weniger Berufsfelder unterrichten. Die Zusammenfassung von Schulen erfolgt im städtischen Umfeld nach der fachlichen Nähe. Diese Schulen sind im Vergleich zu Bündelschulen recht homogen, obwohl sie das oft anders empfinden. In der Praxis werden diese Bereiche ganz unterschiedlich bezeichnet. In der Praxis sind die Bezeichnungen „Abteilungen“, „Bildungsgänge“ oder „Berufsbereiche“ üblich.

Der Unterricht in einem solchen Bereich wird verantwortet von den darin tätigen Lehrkräften sowie von einer Lehrkraft, die noch weitere Führungs- und Managementaufgaben übernimmt. Die Bezeichnung und die Stellung dieser Lehrkraft variiert stark. Typische Bezeichnungen sind „Fachbereichsbetreuer/in“, „Abteilungsleiter/in“ oder „Koordinator/in“.

Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat nach den unterschiedlichen Schulgesetzen die Aufgabe, die Schule zu leiten. Sie wird dabei durch eine Stellvertreterin bzw. einen Stellvertreter und ggf. ein weiteres Team von Lehrkräften unterstützt. Das ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ist die bzw. der einzige Dienstvorgesetzte in der Schule.

Weitere wichtige Merkmale der Aufbauorganisation beruflicher Schulen sind Steuer- und Projektgruppen. Steuergruppen bestehen meist aus drei bis sieben Mitgliedern, die in der Schule ein Mandat für die Übernahme von Schulentwicklungsaufgaben haben (Dedering, 2012, 95 ff.): Bei der Schulentwicklung bzw. dem Qualitätsmanagement (Gramlinger, Jonach & Stock, 2019; Wilbers, 2014) geht es um die Steuerung der systematischen Entwicklung der Schule. Qualitätsmanagement umfasst die Phasen „plan“, „do“, „check“ und „act“, den sogenannten PDCA-Zyklus.

Übersicht 5: Der Deming-Kreis (PDCA-Zyklus)

Die Qualitätsplanung (plan) fragt nach den gewünschten Merkmalen. Hier werden zum Beispiel Ziele für ein Schuljahr für die gesamte Schule oder einen Bereich festgelegt. Die Qualitätsbeeinflussung (do) sucht nach Maßnahmen, die unternommen werden können, um diesen Merkmalen bzw. Zielen näher zu kommen. Die Qualitätsüberprüfung (check) fragt danach, wie die aktuelle Ausprägung der Merkmale festgestellt werden kann. Die Qualitätsverankerung (act) erwägt, wie auf Basis der Ergebnisse der Qualitätsüberprüfung Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität dauerhaft verankert werden können.

➲ **#PDCA-Zyklus (#PDCA-Cycle):** Der PDCA-Zyklus ist ein Vorgehensmodell aus dem Qualitätsmanagement, das die Phasen P für „Plan“, D für „Do“, C für „Check“ und A für „Act“ vorsieht.

Zur Umsetzung des PDCA-Zyklus in Schulen werden in den Bundesländern verschiedene Qualitätsmanagementsysteme verwendet.

Qualitätsmanagement in den Bundesländern: Entsprechend der Kulturhoheit der Länder werden in den beruflichen Schulen in den unterschiedlichen Bundesländern unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme verwendet. Eine Übersicht gibt die Webseite der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung.

https://www.deqa-vet.de/de/daqavet_88046.php

Steuergruppen sind relativ dauerhafte Elemente der Aufbauorganisation. Projektgruppen sind hingegen temporäre Elemente. Steuergruppen bedienen sich mehr oder weniger fester Prozesse, d. h. einer klaren Ablauforganisation. Projektgruppen bedienen sich hingegen dem Projektmanagement (Berglehner & Wilbers, 2015). Die Einführung eines Qualitätsmanagements an einer Schule ist Aufgabe einer Projektgruppe, der ‚Betrieb' des Qualitätsmanagements hingegen eine wichtige Aufgabe der Steuergruppe.

Die Aufbauorganisation in Bereiche, Schulleitung, Steuer- und Projektgruppen wird ergänzt durch eine Ablauforganisation, d. h. durch im Schuljahr wiederkehrende Prozesse, sowie eine bestimmte Kultur und Strategie der Schule.

5.3.2 Die Bedingungen des Netzwerks der Schule

Die berufliche Schule ist eingebunden in ein umfangreiches institutionelles Netzwerk. Eine produktive Zusammenarbeit in diesem Netzwerk ist wichtig für die gute Arbeit in der Schule.

Im Dualen System ist der wichtigste Partner der beruflichen Schule der Ausbildungsbetrieb. Dabei wird auch vom „Lernort Schule (schulische Berufsbildung)" und „Lernort Betrieb (betriebliche Bildung" und dem dritten Lernort der außerbetrieblichen Berufsbildung, vor allem überbetriebliche Bildungsstätten". gesprochen. Gemäß Berufsbildungsgesetz gilt: „Die Lernorte nach Absatz 1 wirken bei der Durchführung der Berufsbildung zusammen (Lernortkooperation)" (§ 2 BBiG).

Das Zusammenspiel der Lernorte ist auf übergeordneten Ebenen, etwa der gemeinsamen Entwicklung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen seit Jahrzehnten etabliert. Vor Ort ist es jedoch sehr unterschiedlich entwickelt und beruht auf unterschiedlichen Selbstverständnissen (Faßhauer, 2018). Im einfachsten Fall ist das Zusammenspiel pragmatisch-formal, d. h. die Zusammenarbeit findet nur vereinzelt, nur bei bestimmten Anlässen, vor allem bei Disziplinproblemen, häufig telefonisch oder per E-Mail und ohne gemeinsame Kompetenzerwartungen statt. Das Zusammenspiel von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule kann im komplexesten Fall auch bildungstheoretisch begründet sein. Es ist dann durch häufige persönliche Zusammenarbeit, gemeinsame Kompetenzerwartungen und abgestimmte Bildungskonzepte gekennzeichnet.

5.3.3 Die Bedingungen aus Schulaufsicht und Schulträger

Schulträger und Schulaufsicht sind zwei weitere wichtige Institutionen im Umfeld beruflicher Schulen. In Deutschland steht gemäß Artikel 7 des Grundgesetzes das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates. Der in Artikel 7 angesprochene Schulaufsichtsbegriff ist nach Avenarius und Heckel (2000, 234 f.) als Oberbegriff zu verstehen, Diese Schulaufsicht im weiteren Sinne des Grundgesetzes umfasst die Überwachung der äußeren und inneren Schulangelegenheiten. Die Schulaufsicht im engeren Sinne umfasst die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in den Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger mit Blick auf die äußere Schulverwaltung. In den Bundesländern sind die Schulbehörden unterschiedlich aufgebaut.

➲ **#Schulaufsicht (#schools-inspectorate):** Die Schulaufsicht (im engeren Sinne) ist für die inneren Schulangelegenheiten zuständig und umfasst die Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit in den Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger durch mehrstufig organisierte Schulaufsichtsbehörden.

Die Schulaufsicht ist je nach Bundesland und oft auch innerhalb der Bundesländer unterschiedlich nach den Schulformen geregelt. Größere Bundesländer, wie Bayern, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, haben eine dreistufige Struktur der Schulaufsicht: Eine oberste Schulaufsichtsbehörde (Kultusministerium), eine obere Schulaufsichtsbehörde (Regierungen bzw. Regierungspräsidien) und eine untere Schulaufsichtsbehörde (Schulämter). In den größeren Bundesländern obliegt die Schulaufsicht der Berufsschulen bzw. der Berufskollegs nicht den unteren Schulaufsichtsbehörden, sondern den oberen Schulaufsichtsbehörden, d. h. sie liegt bei den (Bezirks-)Regierungen bzw. Regierungspräsidien.

Übersicht 6: Schulaufsicht und Schulträger

Neben die Schul*aufsicht* tritt der Schul*träger*. Diese Unterscheidung von Schulaufsicht und Schulträger orientiert sich an dem in Deutschland üblichen Grundsatz der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten (Avenarius & Heckel, 2000, S. 9; Hövels & Kutscha, 2001, 44 ff.): *Innere Schulangelegenheiten* betreffen insbesondere Ziele, Inhalte und Organisation des Schulunterrichts; dafür ist die Schulaufsicht zuständig. *Äußere Schulangelegenheiten* betreffen die Finanzierung und Ausstattung der Schulen. Dies ist die Aufgabe des Schulträgers.

Bei der Finanzierung der Schulen muss zwischen dem Personalaufwand für die Lehrkräfte und allen anderen Ausgaben, dem sogenannten Sachaufwand, unterschieden werden. Sachaufwand entsteht aufgrund der für den Schulbetrieb notwendigen Grundstücke, Gebäude und Sachausstattung der Schulen sowie für das Verwaltungspersonal. Die Finanzierung des Personalaufwands ist Angelegenheit des Personalaufwandsträgers und die Finanzierung des Sachaufwands des Sachaufwandsträgers. Die Bezeichnungsweise schwankt. Häufig wird der Sachaufwandsträger als Schulträger bezeichnet. In Bayern wird jedoch der Personalaufwandsträger, also der Freistaat, als Schulträger bezeichnet und der Sachaufwandsträger als Sachaufwandsträger.

➲ **#Schulträger (school-board):** Der Schulträger ist für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig, d. h. für die Finanzierung des Personal- und Sachaufwandes.

Eine bayerische Besonderheit ist die Gleichzeitigkeit von kommunalen und staatlichen Schulen. Bei den staatlichen Schulen in Bayern ist der Freistaat (Personalaufwands-) Träger der Schule und vollzieht die Schulaufsicht. Die Lehrkräfte sind Beamte des Freistaates. Eine Kommune oder ein Gemeindeverband ist Sachaufwandsträger. Bei den kommunalen Schulen in Bayern ist die Kommune Träger, d. h. in diesem Fall Personal- und Sachaufwandsträger der Schule, die Lehrkräfte sind kommunale Beamte, die von der Kommune bezahlt werden, die jedoch für die Gehälter der Lehrkräfte einen Zuschuss vom Freistaat erhält. Eine Lehrkraft in Bayern kann sich daher nach dem Referendariat sowohl beim Freistaat als auch bei den großen Kommunen bewerben.

5.4 Zusammenfassung

Bislang wurden die Mikro- und die Mesobedingungen für schulische Lernwelten erörtert. Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Der Analyse der Bedingungen (#LUV-B) liegt folgende Frage zugrunde: Unter welchen Bedingungen erfolgt der Unterricht? Dabei konzentriert sich die Analyse meist auf die zentralen Mikrobedingungen. Die Mesobedingungen werden hier unter „weiteren Bedingungen“ zusammengefasst.

Leitfragen für die Analyse der Bedingungen (#LUV-B)

- Wie groß ist die Zielgruppe und wie setzt sie sich hinsichtlich Alter und Geschlecht zusammen?
- Wie ist die Lernausgangslage und gibt es besondere pädagogische Bedarfe?
- Wie sieht die Lebenswelt der Lernenden aus, insbes. betrieblicher Hintergrund und Motivation?
- Wie sehen das Klima und die Regeln für diese Zielgruppe aus?
- Welche weiteren Bedingungen, vor allem die eigenen, sind zu berücksichtigen?

Übersicht 7: Leitfragen für die Analyse der Bedingungen

5.5 Anhang

5.5.1 Anmerkungen

[1] Die hier vorgebrachte Unterteilung nimmt in Teilen die Systematisierung der Instrumentalität bei Hardt, Zaib, Kleinbeck & Metz-Göckel, 1996 auf.

5.5.2 Literaturverzeichnis

Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Berglehner, F. & Wilbers, K. (2015). Schulisches Prozessmanagement – eine Einführung. In F. Berglehner & K. Wilbers (Hrsg.), *Schulisches Prozessmanagement. Einführung, Praxisreflexion, Perspektiven* (S. 17–91). Berlin: epubli GmbH.

Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston u. a.: Pearson Education.

Faßhauer, U. (2018). Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung. Implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 471–484). Wiesbaden: Springer VS.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in Classrooms*. Boston: Pearson Education.

Gramlinger, F., Jonach, M. & Stock, M. (2019). Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung. In M. Stock (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (2. Auflage, S. 387–430).

Hardt, B., Zaib, V., Kleinbeck, U. & Metz-Göckel, H. (1996). Untersuchungen zum Motivierungspotential und Lernmotivation in der beruflichen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung* (Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspadagogik, S. 128–149). Stuttgart: Franz Steiner.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2009). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 1–10). Heidelberg: Springer.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hövels, B. & Kutscha, G. (2001). *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Vergleich*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (Beltz Pädagogik, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Müller, M. (1996). *Analyse und Modifikation des Unterrichtsklimas an der Berufsschule*. Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 1996.

Müller, M. (1997). Analyse und Modifikation des Unterrichtsklimas von Berufsschulklassen. *Empirische Pädagogik*, *11*(1), 3–30.

Müller, M. (1998). Das Unterrichtsklima von Berufsschulklassen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *94*(1), 93–119.

Müller, M. (2011). *Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern. Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie*. Nürnberg. Verfügbar unter https://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/mueller-praxisempfehlungen.pdf

Rheinberg, F. (2009). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 331–354). Heidelberg: Springer.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 107–119). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_5

Speth, H. (2004). *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik* (8. Aufl.). Rinteln: Merkur.

Wilbers, K. (2014). Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Entwicklung nach Zeiten des Aufbruchs. *Berufsbildung*, *68*(149), 3–6.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie.* (S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.

Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (10. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

6 Makrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

6.1 Inhaltsübersicht

6 Makrobedingungen schulischer Lernwelten analysieren ... 103
6.1 Inhaltsübersicht ... 104
6.2 Das Bildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft ... 105
6.2.1 Ausdifferenzierung der Gesellschaft und Leistungen des Bildungssystems ... 105
6.2.2 Teilsysteme des Bildungswesens ... 106
6.2.3 Merkmale des Systems beruflicher Bildung ... 107
6.2.4 Zentrale Akteure beruflicher Bildung auf der Makroebene ... 107
6.3 Die Teilsysteme des Berufsbildungssystems ... 111
6.3.1 Das System der Berufsausbildungsvorbereitung ... 111
6.3.2 Das System der Berufsausbildung ... 114
6.3.3 Das System der beruflichen Weiterbildung ... 119
6.4 Zusammenspiel von Berufsbildungssystem und Hochschulsystem ... 121
6.5 Zusammenfassung ... 122
6.6 Anhang ... 124
6.6.1 Anmerkungen ... 124
6.6.2 Literaturverzeichnis ... 124

Didaktische Situationen auf der Mikroebene sind eingebettet in die Institutionen der Berufsbildung auf der Mesoebene, d. h. in Unternehmen, den beruflichen Schulen und den außerschulischen Bildungsanbietern. Diese Institutionen gehören auf der Makroebene zu gesellschaftlichen Teilsystemen, nämlich dem Wirtschaftssystem und dem Bildungssystem.

Übersicht 1: Mikro-, Meso- und Makroebene beruflicher Bildung

6.2 Das Bildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft

6.2.1 Ausdifferenzierung der Gesellschaft und Leistungen des Bildungssystems

Ragner Lodbrock, sagenhafter Wikinger, der die Vorlage für die kanadisch-irische Serie „Vikings“ war, soll König, Krieger, Bauer und Richter in einer Person gewesen sein. In der Gegenwart ist es nicht vorstellbar, dass eine Regierungschefin wie Angela Merkel gleichzeitig auch Kriegerin, Bäuerin und Richterin ist. Kennzeichen moderner Gesellschaften ist eine Ausdifferenzierung von Teilsystemen. In der Soziologie wird von der funktionalen Differenzierung als Merkmal moderner Gesellschaften (Schimank, 2001) gesprochen. Beispiele sind das Bildungssystem, das Wirtschaftssystem, das soziale System oder das politische System einer Gesellschaft. Die Teilsysteme können im Zuge der funktionalen Differenzierung nicht abschließend aufgezählt werden.

Systeme bestehen aus Elementen, die miteinander in einer Relation stehen. Die Elemente selbst können Teilsysteme sein, die selbst wieder aus Elementen bestehen. Auch das Bildungssystem hat bestimmte Beziehungen zu den anderen Systemen.[1]

- **Wirtschaftssystem**: Für das Wirtschaftssystem liefert das Bildungssystem die notwendigen Kompetenzen zum Vollzug der Wirtschaftsaktivitäten. Im Gegenzug finanziert das Wirtschaftssystem – etwa über Steuern – das Bildungssystem.
- **Politisches System:** Das Bildungssystem sichert die politische Teilhabe durch Bildung. Dazu gehören Kenntnisse, wie zum Beispiel der Aufbau des sozialen Systems, vor allem aber die Bildung zum aktiven bzw. mündigen Bürger.
- **Soziales System**: Das Bildungssystem ermöglicht soziale Teilhabe, sichert die kulturelle Kompetenz, etwa die Sprachkompetenz, und führt zur Verinnerlichung von Normen und Werten, die für ein soziales System typisch sind.

Das System beruflicher Bildung liefert also keineswegs nur dem Wirtschaftssystem zu, sondern hat wichtige Aufgaben für weitere Systeme.

6.2.2 Teilsysteme des Bildungswesens

Das Bildungssystem ist ein Teilsystem der Gesellschaft, das jedoch selbst wieder aus drei relativ eigenständigen Systemen besteht: Das System der Allgemeinbildung, das System der beruflichen Bildung sowie das Hochschulsystem. In diesen drei Teilsystemen ticken die Uhren anders. In der Literatur werden die unterschiedlichen Formen der Steuerung und Koordinierung als Governance-Mechanismen bzw. Handlungsregime (Athur Benz & Dose, 2010) bezeichnet.

- **System der Allgemeinbildung**: Das System der Allgemeinbildung ist vor allem geprägt durch die allgemeinbildenden Schulen, aber auch durch die allgemeine Weiterbildung. Für die berufliche Bildung handelt es sich vor allem um ein zulieferndes Teilsystem.
- **System der beruflichen Bildung**: Das System der beruflichen Bildung ist selbst ein komplexes System (Wittmann, 2018). Es lässt sich in drei Segmente bzw. Teilsysteme untergliedern, nämlich das System der Berufsausbildungsvorbereitung, das System der Berufsausbildung sowie das System der beruflichen Weiterbildung. Es handelt sich um „ein komplexes Gefüge aus Teilsegmenten … Diese sind voneinander abgegrenzt, wodurch Übergänge von einem Teilsegment zu einem anderen mit Friktionen verbunden sind“ (Frommberger & Reinisch, 2013, S. 6).
- **System der hochschulischen Bildung**: Auch das Hochschulsystem ist kein homogenes System (Schimank, 2007). Es ließe sich zum Beispiel nach Hochschultypen, nämlich Universitäten und Fachhochschulen, und Trägern, nämlich öffentlichen und privaten Hochschulen, unterscheiden (WR, 2010). Die berufliche Bildung ist ein Zulieferer, ein Abnehmer und ein Kooperationspartner des Hochschulsystems.

Übersicht 2: Gesellschaftliche Teilsysteme und ihre Struktur

Die strikte Trennung dieser Bereiche ist eine deutsche Besonderheit und historisch mit dem Neuhumanismus verbunden. Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) hatte die Aufgabe, das zersplitterte preußische Bildungswesen neu zu ordnen. Bei der Neuordnung folgte er der Vorstellung, dass die Bildung der allgemeinen „Persönlichkeit“ biographisch voran zu gehen habe und erst später eine auf „Nützlichkeit“ angelegte „spezialistische“ Berufsausbildung anzusetzen sei (Brater, 2018). Diese Vorstellung hat sich über lange Zeit stabilisiert. Der Übergang von einem Teilsystem in ein anderes Teilsystem ist daher in Deutschland traditionell mit einer Fülle von Übergangsproblemen verbunden.

6.2.3 Merkmale des Systems beruflicher Bildung

Das System beruflicher Bildung als Teil des Bildungssystems zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus (Kutscha, 2010).

- **Kooperativer Föderalismus**: Die Zuständigkeiten in der Berufsbildung sind zwischen Bund, Ländern und Gemeinden verteilt. Die Länder haben in Folge der grundgesetzlich garantierten Kulturhoheit der Länder eine hohe Eigenständigkeit vor allem in Bezug auf Schulen und Hochschulen. Der Bund ist aber beispielsweise für den betrieblichen Teil der Dualen Ausbildung zuständig.
- **Gemischte Steuerung**: Das Berufsbildungssystem hat verschiedene Steuerungselemente. Es wird durch den Staat, aber auch durch Private und sog. Korporationen, etwa die Sozialpartner, gesteuert. So ist das Duale System weder rein marktlich, aber auch nicht rein staatlich organisiert, sondern ein Mischsystem.
- **Segmentierung**: Das System beruflicher Bildung hat mehr oder weniger verbundene Segmente, d. h. das System der beruflichen Bildung als Teilsystem des Bildungswesens hat wieder verschiedene Teilsysteme.
- **Vielfalt der Berufsbildungsinstitutionen**: Das Berufsbildungssystem ist durch eine Vielzahl von Trägern gekennzeichnet. Sowohl berufliche Schulen als auch Unternehmen und nicht-schulische Bildungsanbieter tragen die berufliche Bildung. Die Bedeutung dieser Träger ist in den verschiedenen Segmenten unterschiedlich.

Diese Merkmale beruflicher Bildung spiegeln sich teilweise auch an den Bildungsausgaben wieder: Die Ausgaben für formale Bildungseinrichtungen in der beruflichen Bildung werden gemäß Bildungsfinanzbericht (Statistisches Bundesamt, 2019) – unter Berücksichtigung der betrieblichen Ausbildung – vor allem von Privaten (41,9%) erbracht, gefolgt von den Ländern (11,9%), den Gemeinden (14,3%) und dem Bund (11,9%).

6.2.4 Zentrale Akteure beruflicher Bildung auf der Makroebene

Auf der Mesoebene beruflicher Bildung liegen die verschiedenen Institutionen, in denen sich Berufsbildung vollzieht. Es sind dies die Unternehmen, die beruflichen Schulen und die nicht-schulischen Bildungsträger. Auf der Makroebene liegen die Akteure, die die Makroebene gestalten. Dies sind staatliche Akteure bzw. Institutionen, aber auch die Sozialpartner als private Institutionen, sowie die Kammern, die eine Sonderstellung einnehmen, zumal sie hoheitliche bzw. öffentliche Aufgaben vom Staat übertragen bekommen haben. Staat, Kammern und Sozialpartner sind auf drei regionalen Ebenen organisiert, nämlich im Bund, im Land und im Bezirk bzw. lokal.

		Staat		Kammern		Sozialpartner	
Makroebene	Bund	KMK	BMBF (→ BIBB) BMAS (→ BA → IAB)	DIHK	ZDH	BDA (HDE, VBW, ...) KWB	DGB (IGM, GEW, ...) DBB (BvLB, ...)
	Land	Kultus-ministerium (→ Landes-institut)	Regional-direktion der BA	Landes-arbeits-gemein-schaft	Landes-arbeits-gemein-schaft	Landes-verband	Landes-gewerk-schaft bzw. -verband
Mesoebene	Bezirk	Bezirks-regierung / Amt	Arbeits-agentur	IHK	HWK	Bezirks- bzw. Regional-gruppe	Bezirks- bzw. Regional-gruppe
		Berufliche Schule	Betrieb und außerschulische Bildungsträger				
		Schulische Bildung	Betriebliche und außerschulische Bildung Bildung				

Übersicht 3: Zentrale Akteure beruflicher Bildung

Zunächst zu den wichtigsten *staatlichen Institutionen*. Es wurde bereits erläutert, dass die Schulaufsicht grundsätzlich einen dreistufigen Aufbau hat, nämlich durch Schulamt, Bezirksregierung und Kultusministerium erfolgt. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder sind die Kultusministerien der Länder für den schulischen Teil der beruflichen Bildung zuständig. In Bayern ist dies das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) in München, das häufig auch als Kultusministerium (KM) angesprochen wird. Für die Berufliche Bildung ist die Abteilung „Berufliche Schulen“ zuständig.

Die Kultusministerien der Länder werden durch sog. Landesinstitute unterstützt. Diese Landesinstitute stellen eine wichtige Brücke zwischen Schulpraxis und Wissenschaft dar. Sie unterstützen zum Beispiel die Lehrplanarbeit oder erstellen Prüfungen. In Bayern ist die das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB), in Nordrhein-Westfalen die Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LiS) oder in Baden-Württemberg das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL).

Die Koordination der Bildungspolitik auf der Bundesebene erfolgt durch die Kultusministerkonferenz (KMK). Der offizielle Name der Kultusministerkonferenz (KMK) ist „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“. Das Plenum der KMK besteht aus den Kultusministerinnen oder Kultusministern und Kultussenatorinnen oder Kultussenatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Die Präsidentschaft wechselt jährlich zwischen den Ländern. Aufgabe gemäß Geschäftsordnung sind „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“. Für dauerhafte Aufgaben setzt die KMK Gremien ein. Das für die Berufsbildung zentrale Gremium ist der Ausschuss für berufliche Bildung. Die KMK koordiniert die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne für die Berufsschule.

Im Dualen System von Betrieb und Berufsschule sind die Länder für die Berufsschule und der Bund für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung zuständig. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat seinen Dienstsitz sowohl in Bonn als auch in Berlin. Die berufliche Bildung findet

sich im BMBF in der Abteilung „Berufliche Bildung, lebensbegleitendes Lernen“ wieder. Das Ministerium ist zuständig für die außerschulische betriebliche Bildung, die Weiterbildung und die Ausbildungsförderung. Außerdem werden Projekte in der beruflichen Bildung gefördert.

Das BMBF wird in seiner Arbeit durch ein eigenes Institut unterstützt, nämlich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Dies ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Das BIBB hat zwei Organe: Den Präsidenten bzw. die Präsidentin und den Hauptausschuss. Dem Hauptausschuss gehören Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes an. Der Hauptausschuss fällt wichtige Entscheidungen, spricht zentrale Empfehlungen für die Berufsbildung aus, die sog. Hauptausschussempfehlungen. Die Organe des BIBB werden durch einen wissenschaftlichen Beirat unterstützt. Das BIBB koordiniert die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen.

❁ **BIBB**: Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist seit 50 Jahren ein zentraler Akteur der deutschen Berufsbildung. Die Webseite verdeutlicht sehr gut das Tätigkeitsspektrum und bietet eine Fülle von Services, die auch schon für Studierende interessant sind, zum Beispiel Recherchemöglichkeiten zu Berufen, Daten oder Literatur zur Berufsbildung. Anlässlich der 50-Jahrfeier des BIBB im Jahre 2020 wurde eine lesenswerte Chronik 50jahre.bibb.de erstellt.

http://www.bibb.de/

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) ist innerhalb der Bundesregierung für die Arbeits- und Sozialpolitik zuständig. Das BMAS hat die Aufsicht über eine wichtige Behörde auf der Bundesebene mit hoher Bedeutung für die Berufsbildung: Die Bundesagentur für Arbeit (BA). Die BA ist eine Bundesbehörde, deren Aufgaben im Sozialgesetzbuch geregelt sind, und zwar dem dritten Buch (SGB III). Die BA hat ihren Sitz in Nürnberg. Sie gliedert sich in zehn Regionaldirektionen, die die einzelnen Agenturen für Arbeit beaufsichtigen. Die Agenturen für Arbeit hießen früher „Arbeitsamt“ und umfassen ca. 900 Geschäftsstellen und Jobcenter in Deutschland. So wie das BIBB das BMBF unterstützt, hat auch das BMAS eine eigene Forschungseinrichtung: Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg.

Die Ausbildungsordnungen für das Duale System werden durch die *Sozialpartner* erarbeitet. Das ist allerdings nur ein Beispiel für die große Bedeutung der Sozialpartner für die berufliche Bildung. Diese Sozialpartnerschaft ist eine Erscheinung des sog. Korporatismus. Darunter ist die Beteiligung von Interessengruppen, wie der Gewerkschaften oder der Verbände, an der Formulierung politischer Programme zu verstehen und zwar vermittelt durch eine begrenzte Anzahl organisatorischer Netzwerke, die hierarchisch geordnet sind und sich nicht wettbewerblich zueinander verhalten, sondern ein Monopol für Repräsentation bestimmter Interessen haben (Kevenhörster, 2008, 295 ff.). Der Staat verspricht sich von einer solchen Beteiligung der Sozialpartner eine höhere Sachkompetenz und eine erleichterte Implementierung von staatlichen Ordnungsmitteln (Kutscha, 2010, 321 f.).

Die Sozialpartner sind die Institutionen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer. Auch diese sind auf drei Ebenen organisiert, nämlich im Bund, im Land sowie auf der regionalen bzw. lokalen Ebene. Einzelne Verbände werden in Spitzenverbänden gebündelt. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in Berlin ist der bundesweite Spitzenverband der deutschen Wirtschaft. Die Mitglieder der BDA sind Bundesfachverbände, zum Beispiel der Handelsverband Deutschland (HDE), und Landesverbände, zum Beispiel die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw). Auf der Länderebene finden sich ähnliche Strukturen. So bündelt die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) 140 bayerische Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände und einzelne Unternehmen, wie zum Beispiel die BMW AG. Die Institutionen auf der Bundes- und Landesebene haben eine eigenständige Abteilung, die für Bildung bzw. berufliche Bildung zuständig ist. Die Berufsbildungspolitik der Arbeitgeberseite wird koordiniert vom Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB).

Der Spitzenverband im Handwerk ist der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH). Das Handwerk betreibt im Deutschen Handwerksinstitut (DHI) fünf Forschungsinstitute. Die beiden wichtigsten Institute für die Berufsbildung sind das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) an der Universität zu Köln sowie das Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik (HPI).

Die Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer werden im Modell der Sozialpartnerschaft durch Gewerkschaften vertreten. Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) ist das größte Dach. Es umfasst große Gewerkschaften wie die IG Metall (IGM), die vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) oder die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Die Gewerkschaften haben für die berufliche Bildung eine Doppelbedeutung: Sie nehmen – zum Beispiel über die IG Metall – für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Unternehmen Einfluss auf die berufliche Bildung. Sie vertreten andererseits – über die GEW – die Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die im Bildungsbereich tätig sind, zum Beispiel die Lehrkräfte.

Ein großer Dachverband, der nicht dem DGB angehört, ist der Deutsche Beamtenbund (DBB). Das ist neben der GEW die zweite große Interessenvertretung für Lehrkräfte. Das für die berufliche Bildung wichtigste Mitglied des DBB ist der Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung (BvLB). Der BvLB ging 2018 aus einer Verschmelzung des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) und des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) hervor. Der VLW stand früher für die kaufmännische Bildung, der BLBS für die gewerblich-technische Bildung. Der Bundesverband besteht aus einzelnen Landesverbänden. In Bayern ist dies zum Beispiel der Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern (VLB) und in Baden-Württemberg der Verband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg (BLV). Eine Lehrkraft an einer beruflichen Schule wird daher Mitglied in der GEW oder im VLB sein – und sollte dies auch, wenn sie nicht für ein einseitiges Diktat des Arbeitgebers ist.

Von den Institutionen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmerseite sind die *Kammern* klar zu trennen. Während die Mitgliedschaft in Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften freiwillig ist, besteht für die Kammern eine Pflichtmitgliedschaft, wenn eine Person zu einer betreffenden Berufsgruppe gehört. Die Kammern übernehmen staatliche Aufgaben in dem jeweiligen Kammerbezirk, vertreten aber auch die Interessen ihrer Mitglieder und bieten ihnen weitere Dienstleistungen, zum Beispiel Wirtschaftsberatung.

Die zwei wichtigsten Kammern für die Berufsbildung sind die Handwerkskammern (HWK) und die Industrie- und Handelskammern (IHK). Die Handwerkskammern haben eine lange Tradition in der Berufsbildung, die sich bis zu den mittelalterlichen Zünften zurückführen lässt. Für die Berufsbildung in den Berufen der Handwerksordnung ist die Handwerkskammer *zuständige Stelle* im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (§ 71 BBiG). Sie übernehmen damit zentrale Aufgaben in der Berufsbildung, die in anderen Nationen dem Staat vorbehalten sind, zum Beispiel die Überwachung der Berufsbildung (§ 76 BBiG). Die 53 Handwerkskammern in Deutschland sind auf der Landesebene zu Landesarbeitsgemeinschaften und im Bund zum Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) zusammengeschlossen.

Für die Berufsbildung in nichthandwerklichen Gewerbeberufen ist die IHK die zuständige Stelle im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (§ 71 BBiG). Die 79 IHKs in Deutschland sind in einem Bundesland zu Landesarbeitsgemeinschaften und im Bund zum Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) zusammengeschlossen.

IHK: Das Video gibt einen Überblick über die Aufgaben der Industrie- und Handelskammern.

http://youtu.be/G5g81nDDuCY

Die deutsche Berufsbildung wird auch durch eine supranationale Ebene bzw. supranationale Akteure beeinflusst, allen voran durch die europäische Berufsbildungspolitik (Bohlinger & Fischer, 2015). Für die Berufsbildung sind hier vor allem der Lissabon-Prozess und der Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) wichtig. Zur Jahrtausendwende wurde in Lissabon das Ziel gesetzt, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen (Europäischer Rat, 2000). Lissabon markiert dabei bildungspolitisch „einen Einschnitt, weil die Mitgliedstaaten hier erstmals die europäische Bildungszusammenarbeit im Grundsatz akzeptieren“ (Münk, 2006, S. 556). Zehn Jahre später wird als Folgeprogramm „Europa 2020“ angelegt. Der strategische Rahmen ET 2020 (Education and Training 2020) verfolgt vier Zielsetzungen, u. a. die Erhöhung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung. Von der europäischen Ebene gehen verschiedene Impulse[2] auf die Bildungspolitik in Deutschland aus.

6.3 Die Teilsysteme des Berufsbildungssystems

In allen drei Teilsystemen der Berufsbildung, der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung, sind berufliche Schulen, Unternehmen und außerschulische Bildungsträger tätig. Allerdings ist die Bedeutung dieser Träger in den einzelnen Segmenten unterschiedlich.

6.3.1 Das System der Berufsausbildungsvorbereitung

Das System der Berufsausbildungsvorbereitung ist komplex (Kutscha, 2010). Die Berufsausbildungsvorbereitung hat gemäß § 1 BBiG das Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Sie richtet sich gemäß § 69 BBiG an „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“. Die Berufsausbildungsvorbereitung bewegt sich auf den Niveaus 1 und 2 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Dieses Niveau bereitet auf einfache, grundlegende Anforderungen in einem überschaubaren, stabilen Arbeitsbereich vor.

Das System der Berufsausbildungsvorbereitung gehört zum Berufsbildungssystem. Da es jedoch zwischen dem Abschluss einer allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme einer Berufsausbildung steht, wird oft auch vom „Übergangssystem“ bzw. dem „Übergangsbereich“ gesprochen. Häufig wird auch verkürzend von der „Ausbildungsvorbereitung“ – abgekürzt „AV“ – gesprochen.

Das System der Ausbildungsvorbereitung wird durch mehrere Teilsysteme gekennzeichnet. Die schulische Ausbildungsvorbereitung wird von beruflichen Schulen getragen. Die Ausbildungsvorbereitung außerschulischer Bildungsträger in Maßnahmen der BA (Bundesagentur für Arbeit) stellen einen weiteren großen Bereich der Ausbildungsvorbereitung dar. Unternehmen sind hier nur als Kooperationspartner der schulischen oder außerschulischen Ausbildungsvorbereitung tätig und spielen im Vergleich zu den anderen Segmenten der Berufsbildung eine geringe Rolle.

Übersicht 4: Teilsysteme der Ausbildungsvorbereitung

Die *schulische Ausbildungsvorbereitung* ist aufgrund der Kulturhoheit Ländersache. Die schulischen Bildungsgänge sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt.

❁ **Überaus-Datenbank zu schulischen Bildungsgängen**: Die Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf bietet eine Datenbank für die schulischen Bildungsgänge in der Berufsausbildungsvorbereitung.

https://www.ueberaus.de/wws/schulische-bildungsgaenge.php

Weit verbreitet ist das BGJ: Das Berufsgrundbildungsjahr bzw. Berufsgrundschuljahr. Das BGJ wurde früher verpflichtend auf die Ausbildung angerechnet und gilt als erstes Jahr der Berufsausbildung. Wurde also das BGJ absolviert, musste in das zweite Ausbildungsjahr eingestiegen werden. Die Entscheidung, ob der Besuch eines Bildungsgangs einer beruflichen Schule auf eine Duale Berufsausbildung angerechnet wird, ist inzwischen jedoch Ländersache (§ 7 BBiG, § 27 HwO). Beim kooperativen BGJ besuchen die Jugendlichen die Schule und einen außerschulischen Partner, der die fachpraktische Ausbildung übernimmt (BGJ/k). Beim schulischen BGJ übernimmt die berufliche Schule auch die fachpraktische Ausbildung (BGJ/s).

Ein weit verbreitetes Angebot ist auch das BVJ: Das Berufsvorbereitungsjahr. Das BVJ ist einjährig und wird nicht auf die Berufsausbildung angerechnet. Auch das BVJ wird entweder kooperativ (BVJ/k) oder schulisch (BVJ/s) durchgeführt.

Jugendliche, die keinen Berufsausbildungsplatz haben, kein anderes schulisches Angebot (BVJ, BGJ) wahrnehmen, aber noch berufsschulpflichtig sind, werden in eigenständigen Klassen unterrichtet. In Bayern heißen diese Klassen „JoA-Klassen“ für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, in NRW sind dies die Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsverhältnis (KSoB). Früher wurde von „Ungelernten“ oder „Jungarbeitern“ gesprochen. Seit Beginn der modernen Berufsschule wird die Situation dieser Zielgruppe an beruflichen Schulen als unbefriedigend empfunden (Büchter, 2013).

Für Jugendliche mit Fluchthintergrund oder Migrantinnen und Migranten aus der EU haben die Bundesländer eigenständige schulische Angebote entwickelt. Die Angebote sind sehr vielgestaltig. Sie legen einen großen Wert auf die Vermittlung berufssprachlicher Kompetenz neben der Fachkompetenz. Diese Angebote haben in den Ländern ganz unterschiedliche Namen. In Bayern sind dies die einjährige Berufsintegrationsklasse (BIK), die ggf. vorlaufende einjährige Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) und das ggf. nachlaufende berufliche Übergangsjahr 2. Jahr (BIK/Ü, BÜJ). Die Landschaft der Maßnahmen für Jugendliche mit Fluchthintergrund ist jedoch vielgestaltig (Bethscheider & Neises, 2017).

Das zweite System der Ausbildungsvorbereitung ist die *Ausbildungsvorbereitung in BA-Maßnahmen*. Im Gegensatz zu den länderspezifischen Angeboten sind diese Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bundesweit einheitlich. Sie sind im Dritten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III) geregelt.

Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) wird von außerschulischen Bildungsträgern angeboten. Sie dient gemäß § 51 SGB III vor allem dazu, die „Aufnahme einer Berufsausbildung vorzubereiten“. Dabei werden mehrere Praktika und Unterricht verbunden. Die Jugendlichen haben einen Anspruch auf einen monatlichen Zuschuss in Form einer Berufsausbildungsbeihilfe (BAB).

Die Einstiegsqualifizierung (EQ) ist ein betriebliches Praktikum von 6 bis 12 Monaten, das gefördert wird. Grundlage ist ein mit dem Betrieb abgeschlossener Praktikumsvertrag. Die Jugendlichen erhalten eine Praktikumsvergütung und sind sozialversichert. Der Betrieb erhält gemäß § 54a SGB II eine Förderung. Wenn die Jugendlichen berufsschulpflichtig sind, besuchen sie die Berufsschule. Die Praktikumszeit kann, muss aber nicht, auf die Ausbildungszeit im gleichen Beruf angerechnet werden. Beim EQ Plus werden weitere Unterstützungsangebote, insbesondere ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH), integriert.

Im Rahmen der Assistierten Ausbildung (AsA) werden Jugendliche vor und auch während der Ausbildung begleitet. Die Hilfe richtet sich dabei sowohl an die Auszubildende bzw. den Ausbildenden als auch an den Ausbildungsbetrieb. Gemäß § 130 SGB III richtet sich die AsA an „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegender Gründe ohne die Förderung eine betriebliche Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können.“ Die AsA kann zwei Phasen haben.

- **Ausbildungsbegleitende Phase**: Während einer Dualen Berufsausbildung tritt im Rahmen der AsA ein dritter Partner hinzu, der förderungsberechtigte junge Menschen und deren Ausbildungsbetriebe unterstützt. Diese Phase dient vor allem dem Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, der Förderung fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und der Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses. Die ausbildungsbegleitende Phase gehört daher nicht zur Ausbildungsvorbereitung, sondern zur Berufsausbildung.
- **Ausbildungsvorbereitende Phase**: Der ausbildungsbegleitenden Phase kann eine Förderung von ein bis sechs Monaten vorgeschaltet werden. Diese Phase dient vor allem dazu die Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung vorzubereiten und die Jugendlichen bei der Suche nach einer betrieblichen Ausbildungsstelle zu unterstützen.

Das Konzept der Agentur für Arbeit (BA) sieht drei Rollen für die Assistierte Ausbildung vor: Ausbildungsbegleiter/in, Sozialpädagoge/in und Lehrkraft.

Der Berufsbildungsbericht (2020) weist für die gesamte Ausbildungsvorbereitung im Zeitraum 2005 bis 2019 einen nahezu kontinuierlichen Rückgang der Anfängerinnen und Anfänger aus. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Angebote für Geflüchtete in den Zahlen nicht ausreichend berücksichtigt sind. Außerdem ist zu vermuten, dass sich diese Zahlen aufgrund der Corona-Krise deutlich ändern werden.

	2005	2019
Allgemeinbildende Programme an Berufsfachschulen (Erfüllung der Schulpflicht bzw. Abschlüsse der Sekundarstufe I)	68.095	21.831
Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	58.706	48.135
Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit/schulisch)	48.581	5.664
Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, ohne Anrechnung	29.106	39.591
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) inkl. einjähriger Berufseinstiegsklassen	58.432	78.132
Bildungsgänge an Berufsschulen für erwerbstätige/ erwerbslose Schülerinnen/Schüler ohne Ausbildungsvertrag	27.035	12.351
Bildungsgänge an Berufsschulen für Schülerinnen/Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe I anstreben	13.477	378
Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen	3.525	3.657
Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der BA	91.811	36.624
Einstiegsqualifizierung (EQ) der BA	18.881	8.919
Summe	417.649	255.282

Übersicht 5: Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in der Ausbildungsvorbereitung

Ein wichtiges Instrument der Ausbildungsvorbereitung sind Qualifizierungsbausteine. Qualifizierungsbausteine sind „inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten …, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden“ (§ 69 BBiG). Qualifizierungsbausteine haben eine gewisse Ähnlichkeit zu den Lernfeldern in der Berufsschule.

❁ **Überaus-Datenbank zu Qualifizierungsbausteinen**: Die Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf bietet eine Datenbank zu Qualifizierungsbausteinen für die Berufsausbildungsvorbereitung.

https://www.ueberaus.de/wws/qualifizierungsbausteine.php

Die Ausbildungsvorbereitung kann als ein spezifischer didaktischer Bereich betrachtet werden (Frehe & Kremer, 2016; Frehe-Halliwell & Kremer, 2019).

6.3.2 Das System der Berufsausbildung

Die Berufsausbildung zielt auf das Erlernen eines Ausbildungsberufs: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“ (§ 1 BBiG). Die Ausbildung erfolgt auf der DQR-Stufe 3 als zweijährige Ausbildung und auf der DQR-Stufe 4 als drei- bzw. dreieinhalbjährige Ausbildung.

Übersicht 6: Teilsysteme der Berufsausbildung

Im Bereich der Berufsausbildung spielen die beruflichen Schulen und die Unternehmen die zentrale Rolle. Nicht-schulischen Bildungsträgern kommt eine ergänzende bzw. unterstützende Funktion zu. Im

System der Berufsausbildung lassen sich zwei Teilsysteme ausmachen: Das System der Dualen Berufsausbildung sowie die schulische Berufsausbildung.

Zunächst zum größeren Teilsystem, dem *System der Dualen Berufsausbildung*. Der betriebliche Teil der Berufsausbildung wird dabei durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder durch die Handwerksordnung (HwO) geregelt. Die Duale Berufsbildung dominiert in den ersten beiden Subjektbereichen der Berufsbildung, der kaufmännischen und der gewerblich-technischen Berufsbildung. Aber auch im dritten Gegenstandsbereich, den personenbezogenen Dienstleistungsberufen, wird dual ausgebildet, zum Beispiel im Beruf „Koch/Köchin".

Die Duale Berufsausbildung wurde hier bereits früher beschrieben. Die Konstruktion ergibt sich aus der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (2019b). Der Unterricht der Berufsschule wird grundsätzlich in Fachklassen eines Ausbildungsberufs oder affiner Ausbildungsberufe (Berufsgruppen) erteilt. Der Unterricht in der Berufsschule erfolgt als Teilzeitunterricht, der auch als Blockunterricht erteilt werden kann. Der Unterrichtsumfang der Berufsschule beträgt mindestens 12 Wochenstunden. Am Ende der Berufsausbildung steht die Abschlussprüfung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO). Das Abschlusszeugnis der Berufsschule schließt unter bestimmten Voraussetzungen die Berechtigungen des Mittleren Schulabschlusses ein. Unter bestimmten Voraussetzungen kann ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife erworben werden. Der Abschluss einer Dualen Berufsausbildung ermöglicht – unter bestimmen Voraussetzungen, etwa einer anschließenden Berufstätigkeit – einen von den Ländern unterschiedlich geregelten fachgebundenen Zugang zur einer Hochschule. Die Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag hatten nach Daten des Berufsbildungsberichts (BMBF, 2020) überwiegend einen Realschulabschluss (46,3%), gefolgt von einem Hauptschulabschluss (23,0%) sowie einem Abschluss mit Hochschulzugangsberechtigung (22,8%) und keinem Hauptschulabschluss (4,4%).

Das Duale System ist ordnungspolitisch ein Mischsystem. Es enthält erstens Merkmale einer staatlichen Ordnung. So reguliert der Staat auf der Bundesebene die betriebliche Berufsausbildung durch das Berufsbildungsgesetz und auf der Landesebene durch Schulgesetze. Es enthält zweitens auch Merkmale marktwirtschaftlicher Ordnung. Beispielsweise kommt die Berufsausbildung durch einen Vertrag zwischen Privaten zustande. Und schließlich enthält das Steuerungssystem auch korporative Elemente, vor allem indem die Kammern die zuständigen Stellen sind. Das Duale System ist ein Prototyp einer kooperativen Steuerung (Frommberger & Baumann, 2016) ‚zwischen' Markt und Staat/Bürokratie. Es ist typisch für die Berufsausbildung im deutschsprachigen Raum, d. h. in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In gängigen Typologien für Berufsbildungssysteme (Gonon, 2016) werden dem kooperativen Modell die schuldominierten Berufsausbildungssysteme – beispielhaft in Frankreich – und das staatsferne marktwirtschaftliche Modell – beispielhaft in England – gegenübergestellt (Greinert, 2004).

Das deutsche Modell gilt international als erfolgreich: „Germany's VET is a successful model, largely based on the dual system (apprenticeship) leading to high-quality vocational qualifications, valued on the labour market. Apprenticeship enables smooth education-to-work transitions, resulting in low youth unemployment: in 2019, 5.8% of those aged 15 to 24 versus 15.1% in the EU-27" (CEDEFOP, 2020).

Die spezifische Struktur des Dualen Systems ist dabei in einem längeren geschichtlichen Prozess entstanden. Dabei ging es jedoch keineswegs ‚nur' um die Befriedigung der Qualifizierungsbedürfnisse in Wirtschaft und Gesellschaft. Schon von Beginn der Theorie der Berufserziehung ging es – gerade in der Theorie der Berufsbildung von Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) – um staatsbürgerliche Erziehung (Zabeck, 2009).

Die Ausbildungsanfängerquote, das ist der Anteil der Jugendlichen in der Wohnbevölkerung, die eine Ausbildung im Dualen System beginnen, lag nach den Daten des Berufsbildungsberichts 2020 bei 54,5.

Dies zeigt die enorme Bedeutung des Dualen Systems für die Bildung in Deutschland. Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im gesamten Berufsausbildungssystem lag 2019 nach dem Berufsbildungsbericht (BMBF, 2020) bei 730.260 und damit deutlich höher als die Zahl der angefangenen Studierenden. Vor der Corona-Krise war im Bereich Ausbildung nach BBiG und HwO nach dem Berufsbildungsbericht 2020 eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge lag demnach bei 549.606. Das Angebot an Ausbildungsplätzen war auf 578.218 gestiegen, ebenso die Nachfrage auf 556.000. Damit ergab sich eine Angebotsrelation von 105,2. D. h. dass rein rechnerisch 100 Ausbildungsplatzinteressierten 105 Ausbildungsplätze gegenüberstehen.

Außerschulische Bildungsträger spielen im Dualen System eine untergeordnete Rolle. Die zwei wichtigsten Träger sind die Überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS) und die nicht-schulischen Träger aufgrund von Maßnahmen der Arbeitsagentur.

Zunächst zu den ÜBS. Teile der Berufsausbildung können gemäß Berufsbildungsgesetz in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt werden, wenn und soweit es die Berufsausbildung erfordert: Die überbetriebliche Berufsausbildung (§ 5 BBiG). Eine analoge Vorschrift findet sich in der Handwerksordnung (§ 26 HwO). Die überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA) ist der Kernauftrag der ÜBS. Daneben sind die ÜBS jedoch in der Vorbereitung auf die Meisterprüfung, weiteren Weiterbildungsmaßnahmen und Auftragsmaßnahmen, zum Beispiel für die BA, tätig (Köhlmann-Eckel, 2015). Die ÜBS werden seit 1973 im Zusammenhang mit der Stärkung der Berufsbildung im Umfeld des Erlasses des Berufsbildungsgesetzes gefördert (Pfeifer & Köhlmann-Eckel, 2018). Die ÜBS leisten Beiträge in der Qualifizierung von Personen mit Fluchthintergrund und bieten Möglichkeiten für die Berufsorientierung in Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen.

Der Begriff ÜBS ist allerdings unscharf und es ist daher nicht klar, wie viele ÜBS in Deutschland existieren. Es kann von etwa 1.000 ÜBS ausgegangen werden. Die Größe der ÜBS variiert stark und reicht von ÜBS mit wenigen monoberuflichen Ausbildungswerkstätten bis hin zu ÜBS, die in vielen Berufen mehrzügig Ausbildungsstätten betreiben.

Die ÜBS haben vor allem das Ziel, die berufliche Grundbildung zu verbreitern sowie die Fachbildung zu vertiefen und zu intensivieren und damit das Berufsprinzip zu unterstützen. Außerdem sollen sie die betriebliche Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit fördern, und zwar durch das Angebot von Ausbildungsmaßnahmen, das die betriebliche Berufsausbildung ergänzt und dazu beiträgt, ein ausreichendes und auswahlfähiges Ausbildungsplatzangebot zu sichern. Sie sollen die Berufsausbildung am technologischen, wirtschaftlichen, ökologischen und gesellschaftlichen Fortschritt ausrichten und die Qualität der Berufsausbildung erhöhen, und zwar durch den Einsatz handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements, den Einsatz qualifizierter Ausbilderinnen und Ausbilder und die Initiierung und Förderung der Lernortkooperation (BIBB, 2002).

Die meisten ÜBS finden sich im Handwerk. Daneben finden sich ÜBS vor allem bei der Ausbildung in den industriellen Metall- und Elektroberufen, im Handel oder im Agrarbereich. Im Handwerk wird auch von der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) gesprochen. Die ÜLU hat das Ziel, die berufliche Grund- und Fachbildung in produktionsunabhängigen Werkstätten zu vertiefen, die Berufsausbildung an technologische und wirtschaftliche Entwicklungen anzupassen und ein einheitlich hohes Ausbildungsniveau unabhängig von der Ausbildungsfähigkeit oder Spezialisierung des einzelnen Handwerksbetriebs zu sichern (Franke, 2019, S. 8). Der ÜLU liegen Unterweisungspläne zugrunde. Diese werden über das Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik (HPI) bereitgestellt. „Aufgrund der zentral geregelten ÜLU wird sichergestellt, dass im gesamten Bundesgebiet ein einheitlicher Qualitätsstandard vorzufinden ist“ (Ebbinghaus et al., 2017, S. 22).

Außerschulischen Trägern aufgrund der *BA-Maßnahmen* kommt eine weitere ergänzende Funktion im Dualen System zu. Die AsA wurde bereits oben beschrieben. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) sind für Auszubildende gedacht, deren Ausbildungserfolg gefährdet erscheint. Die abH sind „Maßnahmen für förderungsberechtigte junge Menschen, die über die Vermittlung von betriebs- und ausbildungsüblichen Inhalten hinausgehen ... Hierzu gehören Maßnahmen zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten, zur Förderung fachpraktischer und fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und zur sozialpädagogischen Begleitung“ (§ 75 SGB III). Diese Maßnahmen können von Auszubildenden bei der Arbeitsagentur beantragt werden. In der Regel erhalten diese dann einen Stützunterricht zur sprachlichen oder fachlichen Förderung bzw. eine sozialpädagogische Begleitung.

Das zweite System der Berufsausbildung – die *schulische Berufsausbildung* – hat vielfältige Bezeichnungen. Es wird von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung „Schulberufssystem“ (2018) genannt. Verwendet werden auch die Bezeichnungen „vollzeitschulische Berufsausbildung“, „Schulausbildung“ oder „Schulberufe“. Hier wird – wie im Berufsbildungsbericht (2020) – die Bezeichnung „Schulische Berufsausbildung“ verwendet. Alle Bezeichnungen sind missverständlich, weil sie suggerieren, dass Auszubildende vor allem in der Schule ausgebildet werden. Das ist jedoch nicht in allen Berufen der Fall.

Ein wichtiges Beispiel ist die Ausbildung in den Pflegeberufen nach dem Pflegeberufsgesetz (PflBG). Diese Ausbildung hat eine Fülle von Parallelitäten zur Dualen Ausbildung, zum Beispiel das Prinzip der Dualität der Lernorte. In dieser Ausbildung wird gemeinsam in Pflegeschule und Ausbildungseinrichtung, d. h. Krankenhäusern, stationären oder ambulanten Pflegeeinrichtungen, ausgebildet. Die praktische Ausbildung in den Pflegeberufen umfasst mindestens 2.500 Stunden im Vergleich zu einer praktischen Ausbildung von durchschnittlich 3.600 Stunden in einem Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO. Gleichwohl gibt es gerade in der Ordnungspolitik deutliche Unterschiede (Hofrath & Zöller, 2020). Die schulische Berufsausbildung dominiert im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, also dem dritten Gegenstandsbereich der Berufsbildung. Die Ausbildung erfolgt hier nach Bundes- und Landesrecht.

	Duale Ausbildung nach BBiG/HwO	Ausbildung nach Pflegeberufegesetz (PflBG)
Lernorte	Berufsschule & Betrieb (incl. überbetriebliche Bildungsstätten)	Pflegeschulen & Ausbildungseinrichtungen (Krankenhäuser, Pflegeeinrichtungen)
Festlegung Kompetenzerwartungen	Lernortspezifisch: Lehrplan & Ausbildungsordnung	Lernortübergreifend: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV)
Koordination der praktischen Ausbildung	Betrieb (betrieblicher Ausbildungsplan)	Pflegeschule
Berufsbildungsprofessional (Praxis)	Ausbilder/in	Praxisanleiter/in (betrieblich), Praxisbegleiter/in (schulisch)
Berufsbildungsprofessional (Schule)	Lehramt an beruflichen Schulen	(Pflegepädagogische) Hochschulausbildung auf Masterniveau bzw. vergleichbarem Niveau
Zuständiges Landesministerium	Kultusministerium	Gesundheits-, Arbeits- und Sozialministerium

Übersicht 7: Ausbildung nach BBiG/HwO vs. PflBG

Die schulische Berufsausbildung findet in besonderen Berufsfachschulen bzw. in sogenannten Schulen des Gesundheitswesens statt. Die Berufsfachschulen werden durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (2019a) geregelt. Die Berufsfachschulen sind sehr unterschiedlich angelegt. Es lassen sich vier Typen von Berufsfachschulen unterscheiden:

- **Berufsfachschulen mit beruflicher Grundbildung**: Diese Berufsfachschulen vermitteln eine breit angelegte berufliche Grundbildung, die der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dient und auf eine Ausbildung angerechnet werden kann. Sie sind daher der Berufsausbildung zuzurechnen. Sie dauern im Regelfall ein bis zwei Jahre. Das Abschlusszeugnis schließt die Berechtigung des Hauptschulabschlusses oder eines vergleichbaren Schulabschlusses ein. Das Abschlusszeugnis schließt die Berechtigung des Mittleren Schulabschlusses ein, wenn die Abschlussprüfung bestanden wird. Eine nur in Bayern existierende Sonderform dieser Berufsfachschule ist die Wirtschaftsschule.
- **Berufsfachschulen mit einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf**: Die Ausbildung in diesen Bildungsgängen vermittelt die erforderlichen Kompetenzen zur Ausübung eines anerkannten Ausbildungsberufes nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung. Der Abschluss entspricht also dem Abschluss im Dualen System. Die Dauer dieser Bildungsgänge orientiert sich an dem Zeitraum für vergleichbare Ausbildungen im Dualen System. Der Unterricht in diesen Berufsfachschulen richtet sich nach der Ausbildungsordnung und dem von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenlehrplan des jeweiligen anerkannten Ausbildungsberufes. Das Ergebnis einer außerschulischen Prüfung vor der zuständigen Stelle (nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung) kann in die schulische Abschlussprüfung einbezogen werden oder an deren Stelle treten.
- **Berufsfachschulen mit einem bundesrechtlich geregelten Abschluss, der nur über eine Schule erreicht werden kann**: Dies sind Schulen, deren Ausbildung und Prüfung nach Bundesrecht geregelt sind. Dies sind viele Berufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe, zum Beispiel „Pflegefachmann/-frau“.
- **Berufsfachschulen mit einem landesrechtlich geregelten Abschluss, der nur über eine Schule erreicht werden kann**: Dies sind vor allem die Berufsfachschulen für technische und kaufmännische Assistentinnen und Assistenten.

Der mit Abstand größte Teil der schulischen Ausbildung erfolgt nach Angaben des Berufsbildungsberichts (BMBF, 2019) im Bereich der sog. GES-Berufe, also der Berufe im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen. Dieser Bereich ist gemäß Berufsbildungsbericht 2020 stark gestiegen und umfasste 186.048 Anfängerinnen und Anfänger, darunter 76,2 % Frauen.

In beiden Bereichen der Berufsausbildung, dem Dualen System und der schulischen Berufsausbildung, ist die Zusammenführung von Angebot und Nachfrage nach den Daten des Berufsbildungsberichts (BMBF, 2020) problematisch. Passungsprobleme entstehen, wenn es auf beiden Seiten erfolgslose Teilnehmer gibt, also Angebot und Nachfrage nicht zusammenkommen (mismatch). Dies geschieht, wenn die Vorstellungen von Jugendlichen und Unternehmen voneinander abweichen. Dies betrifft den Ausbildungsort (regionale Disparitäten), die Berufe (berufliche Disparitäten) oder die Merkmale der einzelnen Vertragsparteien (Merkmalsdisparitäten). In einigen Regionen sind Probleme mangelnder Überlappung sehr ausgeprägt, in anderen gar nicht. Es existieren Berufe mit zu wenigen Bewerbenden - die sog. Besetzungsprobleme – wie zum Beispiel im Bereich des Lebensmittelhandwerks. Und es existieren Berufe mit einem Überschuss an Bewerbenden, zum Beispiel im kaufmännischen Bereich. Die Ausbildung ist nach den Daten des Berufsbildungsberichts (BMBF, 2020) geschlechtsspezifisch differenziert. Frauen sind nicht nur weniger in der Dualen Ausbildung vertreten, sondern konzentrieren sich auch auf weniger Ausbildungsberufe.

6.3.3 Das System der beruflichen Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung bzw. Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine Anpassungsfortbildung zu erhalten und anzupassen oder die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine Aufstiegsfortbildung der höherqualifizierenden Berufsbildung zu erweitern und beruflich aufzusteigen (§1 BBiG). In der beruflichen Weiterbildung können die formale und die non-formale Weiterbildung unterschieden werden. Im Sinne der Abgrenzung des Adult Education Survey (AES) ist die Weiterbildung non-formal, die nicht auf einen Abschluss hinführt, der einem nationalen Qualifikationsrahmen zugeordnet ist (Bilger & Strauß, 2017). Dies sind Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- und Freizeit, kurzfristige Veranstaltungen wie zum Beispiel Vorträge oder Workshops, Schulungen am Arbeitsplatz sowie Privatunterricht in der Freizeit.

Übersicht 8: Teilsysteme der Weiterbildung

Der bedeutendste Bereich der beruflichen Weiterbildung ist die *betriebliche Weiterbildung*. Der größte Teil dieser Weiterbildung ist nicht-formal. Nach den Ergebnissen des Adult Education Survey (AES) entfielen in 2016 insgesamt 71% der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland auf die betriebliche Weiterbildung (Bilger & Strauß, 2017). Nur 10% der non-formalen Weiterbildungsaktivitäten entfallen auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung und 20% auf die nicht berufsbezogene Weiterbildung.

Die betriebliche Weiterbildung wird durch die Unternehmen selbst intern gedeckt oder aber durch die Inanspruchnahme von Bildungsanbietern. Gerade private Bildungsanbieter bieten dabei mehr als Seminare für Unternehmen, sondern haben ein umfangreicheres Produktportfolio. Sie bieten beispielsweise auch Beratung und Coaching von Einzelpersonen und Organisationsberatung an (Christ, Koscheck, Martin & Widany, 2019, 31 ff.). Die vielfältigen Formen beruflicher Weiterbildung werden später ausgiebig beleuchtet.

Die *schulische berufliche Weiterbildung* wird von den Fachschulen dominiert. Fachschulen sind gemäß der Rahmenvereinbarung der KMK Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Sie schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie werden in Vollzeit- oder Teilzeitform angeboten und sind durch Landesrecht geregelt. Fachschulen qualifizieren für die Übernahme von Führungsaufgaben und fördern die Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit.

Fachschulen gibt es bundesweit für folgende Fachbereiche: Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen. Die Fachschule im Fachbereich Technik, die sog. Technikerschule, führt zum Titel "Staatlich geprüfter Techniker/Staatlich geprüfte Technikerin" und im kaufmännische Bereich zum Titel "Staatlich geprüfter Betriebswirt/Staatlich geprüfte Betriebswirtin". Dieser Abschluss liegt auf der DQR-Stufe 6. Eine bayerische Besonderheit ist die Fachakademie als Sonderform der Fachschule. Schulische Weiterbildung auf der DQR-Stufe 5 und der DQR-Stufe 7 gibt es (noch) nicht.

Die zweite aufstiegsorientierte Fortbildung ist die sog. „geregelte Weiterbildung“ (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007), die in der Praxis auch „*Kammerfortbildung*“ genannt wird. Die Regelungen für

diese Form der Weiterbildung erfolgt als Fortbildungsordnungen nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO bundesweit oder als Fortbildungsprüfungsordnung nach § 54 BBiG bzw. § 42a HwO für den Kammerbezirk (Tutschner, 2013). Beide Regelungen enthalten keinen Lehrplan, sondern nur einige Angaben zu den Prüfungsinhalten. Die sog. Kammerfortbildung bildet zurzeit die Stufen 5 bis 7 ab.

Auf der DQR-Stufe 5, also der Ebene der Berufsspezialisten, gibt es die Weiterbildung „Fachberater/in" im IHK-Bereich oder „Service-Techniker/in" im Handwerksbereich. Insgesamt ist diese Fortbildungsstufe, auch im internationalen Vergleich, noch wenig entwickelt, obwohl sie große Potentiale hat (Wilbers, 2018).

Auf der DQR-Stufe 6, also der Ebene „Bachelor Professional", liegt im HWK-Bereich der Meistertitel. Im IHK-Bereich entfällt nach den Daten der Fortbildungsstatistik über die Hälfte der Prüfungen auf den Bereich der kaufmännischen Fortbildung. Das Angebot „Fachkaufmann/Fachfrau" bildet Spezialistinnen bzw. Spezialisten und ist funktionsbezogen entworfen, wie zum Beispiel „Personalkaufmann/-frau" oder „Fachkaufmann/-frau für Marketing". Das Angebot „Fachwirt/in" bildet hingegen Generalistinnen und Generalisten, die alle Funktionen einer Branche abdecken, zum Beispiel „Industriefachwirt/in" oder „Versicherungsfachwirt/in". Der Bereich der gewerblich-technischen Prüfung macht etwa die Hälfte der Prüflinge aus. Die Fortbildung bietet hier entweder eine technische Vertiefung, zum Beispiel „Industriemeister/in" oder eine kaufmännische Vertiefung, zum Beispiel „Technische/r Fachwirt/in". Mit einem Abschluss auf dieser Fortbildungsebene erhalten die Absolventinnen und Absolventen auch ohne schulische Zugangsberechtigung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Auf der DQR-Stufe 7 wird sowohl im Handwerkskammer-Bereich als auch im IHK-Bereich der Abschluss „Betriebswirt/in" angeboten und im IHK-Bereich zusätzlich der Abschluss „Technische/r Betriebswirt/in".

Die *BA-Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung* betreffen die SGB-II und SGB-III-geförderte berufliche Weiterbildung. Sie stellen den größten Bereich öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung dar. Dies sind arbeitsmarktpolitische Instrumente, die durch das Zweite Buch Sozialgesetzbuch (SGB-II) und das Dritte Buch Sozialgesetzbuch (SGB-III) gefördert werden. Die Voraussetzungen werden im SGB-III erläutert. Die Maßnahmen zielen darauf, Personen „bei Arbeitslosigkeit beruflich einzugliedern, eine ihnen drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden oder weil bei ihnen wegen fehlenden Berufsabschlusses die Notwendigkeit der Weiterbildung anerkannt (wird)" (§ 81 SGB-III). Im Regelfall erhalten die Geförderten einen Bildungsgutschein, den sie innerhalb einer bestimmten Zeit bei einem zugelassenen Träger einlösen können.

Als letzter Bereich der beruflichen Weiterbildung ist die *ungeregelte Weiterbildung* zu nennen. Sie ist damit eine Restgröße. Sie ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl privater erwerbswirtschaftlich oder gemeinnütziger orientierter Träger, wirtschafts- oder gewerkschaftsnahe sowie öffentliche Träger.

Insgesamt wird der Bereich der beruflichen Bildung durch die betriebliche Weiterbildung dominiert. Hinzu kommt die schulische berufliche Bildung und die berufliche Weiterbildung nicht-schulischer Bildungsträger, vor allem der Kammern und anderer von der Arbeitsagentur geförderter Bildungsträger.

6.4 Zusammenspiel von Berufsbildungssystem und Hochschulsystem

Heute ist das Hochschulsystem für die berufliche Bildung ein abnehmendes, ein zulieferndes und ein kooperierendes System. Das war nicht immer so.

Traditionell bereiteten die auf die mittelalterlichen Klosterschulen zurückgehenden Gymnasien auf die Universität vor. Dieser Weg wurde durch die Ideen von Wilhelm von Humboldt deutlich gestärkt. Das universitäre Studium bereitete in dieser traditionellen Welt auf höhere berufliche Positionen wie Mediziner/innen, Richter/innen oder Lehrer/innen vor, war also eigentlich eine Berufsausbildung, auch wenn sie so nicht genannt wurde und auch heute nicht genannt wird. Den Gymnasien standen – als Schulen für das gemeine Volk – die Volksschulen gegenüber. Der Volksschule folgte die Lehre im Sinne einer Berufsausbildung für niedrige berufliche Positionen. In dieser Welt gibt es klar sortierte Bildungswege für klare gesellschaftliche Schichten. Es gibt ein oben, ein unten. Eine Mobilität ist nicht vorgesehen.

In modernen Gesellschaften scheint eine solche Segmentierung von allgemeiner und akademischer Bildung einerseits und der beruflichen Bildung andererseits weder ökonomisch – mit Blick auf die Nutzung der Humanressourcen einer Gesellschaft – noch politisch – mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit – sinnvoll. Daher stellt sich in einer modernen Gesellschaft die Frage, wie das Zusammenspiel von akademischer und beruflicher Bildung gestaltet werden kann.

Ein traditioneller Weg zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung geht über den Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung an einer beruflichen Schule, vor allem an der Fachoberschule, einer Berufsoberschule oder einem beruflichen Gymnasium.

Die Fachoberschule (FOS) setzt gemäß Rahmenvereinbarung der KMK (2010b) den mittleren Schulabschluss voraus und führt zur Fachhochschulreife und unter bestimmten Bedingungen zur fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife. Bundesweit gliedert sie sich in folgende Fachrichtungen: Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Gesundheit und Soziales, Gestaltung, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Agrarwirtschaft, Bio- und Umwelttechnologie. Die Fachoberschule umfasst die Klassenstufen 11 und 12 und kann auch die Klassenstufe 13 einrichten. Zur Ausbildung der FOS gehören Unterricht und Fachpraxis. Die Fachpraxis findet im ersten Jahr des Bildungsganges als einschlägiges gelenktes Praktikum in Betrieben oder gleichwertigen Einrichtungen statt.

Die Berufsoberschule (BOS) setzt gemäß Rahmenvereinbarung der KMK (2010a) den mittleren Schulabschluss und eine mindestens erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung oder eine mindestens fünfjährige einschlägige Berufstätigkeit voraus. Die BOS führt in zweijährigem Vollzeitunterricht zur fachgebundenen und mit einer zweiten Fremdsprache zur allgemeinen Hochschulreife. Das erste Jahr führt zur Fachhochschulreife.

In einigen Ländern, nicht jedoch in Bayern, werden neben der FOS und BOS berufliche Gymnasien als berufliche Schulen eingerichtet. Obwohl es sich um berufliche Schulen handelt, werden vor allem Regelungen aus der gymnasialen Oberstufe beachtet. Wie die gymnasiale Oberstufe werden diese Gymnasien vor allem als Vorbereitung auf ein Studium entworfen.

Diesen traditionellen Wegen stehen neuere Wege unter dem Stichwort „Durchlässigkeit“ gegenüber, die sich noch in der Entwicklung befinden (Hemkes & Wilbers, 2019).

- **Reziproke Wechselmöglichkeiten**: Wechselmöglichkeit meint den Übergang von der beruflichen Bildung in die akademische Bildung und umgekehrt. „Reziprok“ bedeutet dabei, dass der Wechsel nicht einseitig in die akademische Bildung erfolgt, sondern auch ein Wechsel von der akademischen Bildung in die berufliche Bildung möglich ist. In der Praxis sind solche Übergänge immer noch mit erheblichen Problemen verbunden. Ein Meilenstein dieser Entwicklung war der Hochschulzugang

jenseits der traditionellen schulischen Hochschulzugangsberechtigungen: Der Hochschulzugang mit Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (‚Kammerfortbildung') und der Berufsausbildung mit anschließender dreijähriger Berufspraxis.

- **Hybride Formate**: Bei hybriden Formaten werden Bildungsangebote der beruflichen Bildung und der akademischen Bildung miteinander kombiniert. Die bedeutsamste Form sind sog. duale Studiengänge. Diese kombinieren ein Bachelorstudium mit einer Berufsausbildung. Die Handlungsregime bzw. die Governance beider Teilbereiche bleibt erhalten.
- **Konvergente Formate**: Bei konvergenten Formaten ist gar nicht so recht klar, ob es sich um eine akademische Bildung oder eine berufliche Bildung handelt. Dabei entsteht ein neues Handlungsregime.

Die Durchlässigkeit ist ein dynamisches Forschungs- und Entwicklungsfeld.

6.5 Zusammenfassung

Das Berufsbildungssystem ist ein Teilsystem des Bildungssystems, das durch die Akteure auf der Makroebene gestaltet wird. Es sind dies staatliche Akteure, die Kammern und die Sozialpartner. Sie schaffen auf der Makroebene Bedingungen für die Arbeit der Institutionen der Berufsbildung auf der Mesoebene, nämlich berufliche Schulen, Unternehmen und nicht-schulische Bildungsträger. In diese sind auf der Mikroebene didaktische Situationen eingebettet.

In den drei Teilsystemen der Berufsbildung, der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung, sind berufliche Schulen, Unternehmen und außerschulische Bildungsträger tätig.

Übersicht 9: Teilsysteme des Berufsbildungssystems

In den letzten Kapiteln wurden die Mikro-, Meso- und Makrobedingungen für schulische Lernwelten erörtert. Das Nürnberger Didaktikmodell sieht neben der Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien sowie die Analyse der Bedingungen vor. Der Analyse der Bedingungen (#LUV-B) liegt folgende Frage zugrunde: Unter welchen Bedingungen erfolgt der Unterricht? Der Leitfaden zur Vorbereitung von Unterricht und Training (LUV-B) konzentriert sich im Basisschema

auf die tiefen Bedingungsebenen. Die Meso- und die Makrobedingungen werden im Leitfaden unter „weiteren Bedingungen“ zusammengefasst.

Leitfragen für die Analyse der Bedingungen (#LUV-B)

- Wie groß ist die Zielgruppe und wie setzt sie sich hinsichtlich Alter und Geschlecht zusammen?
- Wie ist die Lernausgangslage und gibt es besondere pädagogische Bedarfe?
- Wie sieht die Lebenswelt der Lernenden aus, insbes. betrieblicher Hintergrund und Motivation?
- Wie sehen das Klima und die Regeln für diese Zielgruppe aus?
- Welche weiteren Bedingungen, vor allem die eigenen, sind zu berücksichtigen?

Übersicht 10: Leitfragen für die Analyse der Bedingungen im LUV-B

Mit dieser Lerneinheit wird für die schulischen Lernwelten die letzte Stufe der BWP-Treppe erreicht. Alle Stufen wurden damit – exemplarisch für schulische Lernwelten – durchgegangen. Die Zusammenfassung der entsprechenden Kapitel mündete immer in der Darlegung der Leitfragen des Leitfadens für die Vorbereitung von Unterricht und Training (Basisschema). Der Leitfaden ist jedoch bewusst so angelegt, dass er auch für die Gestaltung betrieblicher Lernwelten genutzt werden kann. Doch diese werden in der nächsten Lerneinheit in einer anderen Reihenfolge – die BWP-Treppe absteigend – dargelegt.

6.6 Anhang

6.6.1 Anmerkungen

1 Leicht verändert nach dem Modell des Schultheoretikers Fend. Fend hatte bereits 1980 seine bekannte Theorie der Schule vorgelegt. Über zwanzig Jahre später stellt Fend (Fend, 2006) dieser Theorie eine „Neue Theorie der Schule“ zur Seite.

2 Insgesamt können vier Typen von Impulsen unterschieden werden: (1) Allgemeine supranationale Impulse: Beispielhaft anzuführen ist das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der UNO, die sog. UN-Behindertenrechtskonvention, die in Artikel 24 auch für die nationale Bildung unmittelbar relevant wird. (2) Bildungsspezifische supranationale Impulse: Als Beispiele für bildungsspezifische, nicht auf die Berufsbildung begrenzte supranationale Impulse sind die Bemühungen um die Bildung für nachhaltige Entwicklung oder die Transparenzinstrumente, allen voran der europäische Qualifikationsrahmen, zu nennen. (3) Berufsbildungsspezifische Impulse: Auch spezifische, nur für die Berufsbildung gültige Impulse beeinflussen die deutsche Berufsbildung. Als Beispiele sind das Kreditpunktesystem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) oder die Klassifikation ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) anzuführen (Mottweiler, 2020a, 2020b). (4) Berufs- bzw. wirtschaftssektorspezifische Impulse: Auch berufs- bzw. wirtschaftssektorspezifische Initiativen haben einen unmittelbaren Einfluss auf die Berufsbildung. Beispiele sind die Rolle der europäischen ICT-Profile bzw. der e-CF für die Neuordnung der deutschen IT-Berufe (Kennecke & Felkl, 2020) oder die Standards der EASA (European Aviation Safety Agency) im Zusammenhang mit der Ausbildung „Elektroniker/in - Luftfahrttechnische Systeme“ bzw. „Fluggerätmechaniker/in“ (Saniter, 2011).

6.6.2 Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Benz, A. & Dose, N. (2010). Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftlichen Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 13–35). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bethscheider, M. & Neises, F. (2017). Von Sprach- und Integrationskursen zur Ausbildungsvorbereitung und beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen – Angebote und kommunale Steuerung. In M. Granato & F. Neises (Hrsg.), *Geflüchtete und berufliche Bildung* (S. 79–89). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung - Hauptausschuss). (2002). *Empfehlung zum Nachweis über die Gestaltung und Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen in überbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 28. Juni 2002*. Bonn.

Bilger, F. & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 25–56). Bielefeld: wbv.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2019). *Berufsbildungsbericht 2019*. Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn.

Bohlinger, S. & Fischer, A. (2015). *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.

Brater, M. (2018). Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 3–14). Wiesbaden: Springer VS.

Büchter, K. (2013). Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 27–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). (2020). *Spotlight on VET: Germany*. Thessaloniki: CEDEFOP.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Ebbinghaus, M., Esser, F. H., Frank, I., Hackel, M., Härtel, M., Helmrich, R. et al. (2017). *Berufliche Bildung im Handwerk. Entwicklungen und Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung und demografischem Wandel* (2. Aufl.). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Europäischer Rat. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 23. und 24. März 2000*. Lissabon: Europäischer Rat.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Franke, D. (2019). *Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. Zahlen und Analysen zur Inanspruchnahme im Jahr 2018*. Hannover.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne - Inklusion in der Exklusion? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, (30), 21.

Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsgangebene. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *48*(5), 11–15.

Frommberger, D. & Baumann, F.-A. (2016). Zwischen Staat und Markt. Aufbau und Weiterentwicklung kooperativer Steuerungsformen in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(3), 358–373.

Frommberger, D. & Reinisch, H. (2013). Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. *bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online)*, (25), 1–25.

Gonon, P. (2016). Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. Eine internationale Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(3), 307–322.

Greinert, W.-D. (2004). Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“: Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Berufsbildung - Europäische Zeitschrift*, (32), 18–26.

Hemkes, B. & Wilbers, K. (2019). Einführung: Herausforderung Durchlässigkeit – Versuch einer Näherung. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 11–33). Leverkusen: Barbara Budrich.

Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Hofrath, C. & Zöller, M. (2020). Ausbildungen nach dem Pflegeberufegesetz. Strukturelle Besonderheiten im Vergleich zur Ausbildung nach BBiG/HwO. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *49*(2), 12–16.

Kennecke, A. & Felkl, T. (2020). Der e-CF – ein Sektorrahmen für IT-Fachkompetenzen. Erkenntnisse aus der Anwendung des e-CF bei der Modernisierung der IT-Berufe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *49*(3), 23–27.

Kevenhörster, P. (2008). *Politikwissenschaft. Band 1: Entscheidungen und Strukturen in der Politik.* Opladen: Leske + Budrich.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2010a). *Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.11.1976 i.d.F. vom 03.12.2010*.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2010b). *Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 01.10.2010*.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2019a). *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013 in der Fassung vom 22.03.2019*. Bonn.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2019b). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 in der Fassung vom 20.09.2019*. Bonn.

Köhlmann-Eckel, C. (2015). Vielfältige Gruppen - ein Lehrort! *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *44*(1), 18–21.

Kutscha, G. (2010). Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 311–323). Stuttgart: UTB.

Mottweiler, H. (2020a). *Steuerungswirkung von supranationalen Klassifikationssystemen: Eine vergleichende Analyse zur Bedeutung des europäischen Klassifikationssystems ESCO für curriculare Fragen und Gestaltungsprinzipien [EUKLASS]*. Bonn.

Mottweiler, H. (2020b). Was ist ESCO? Funktion und aktuelle Diskussion eines neuen Transparenzinstruments europäischer (Berufs-)Bildungspolitik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *49*(3), 28–32.

Münk, D. (2006). Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 547–560). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfeifer, M. & Köhlmann-Eckel, C. (2018). Dauerhaft und doch flexibel. ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *45*(5), 20–23.

Saniter, A. (2011). AEROVET: "Innere Flexibilität der Ausbildungsberufe anstelle fragmentierter Modularisierung." Forum 1. In C. Eberhardt (Hrsg.), *Mit ECVET zu besserer Mobilität? Von der europäischen Empfehlung zur Erprobung in der Praxis ; Ergebnisse aus den ECVET-Pilotprojekten SME Master Plus, AEROVET, CREDCHEM und VaLOGReg (2009-2012)* (S. 20–29). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schimank, U. (2001). Funktionale Differenzierung, Durchorganisierung und Integration der modernen Gesellschaft. In V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und gesellschaftliche Differenzierung* (S. 19–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Statistisches Bundesamt. (2019). *Bildungsfinanzbericht 2019*. Wiesbaden.

Tutschner, H. (2013). *Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Wilbers, K. (2018). Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung durch bereichsübergreifende Bildungsangebote auf der DQR-Stufe 5. Einige Erkenntnisse aus dem Projekt DQR-brigde5. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, *72*, 12–14.

Wittmann, E. (2018). System, Struktur und Organisation der Berufsbildung in Deutschland. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 15–25). Wiesbaden: Springer VS.

WR (Wissenschaftsrat). (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10*. Lübeck.

Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

7 Makro- und Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

7.1 Inhaltsübersicht

7 Makro- und Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren ... 127
7.1 Inhaltsübersicht ... 128
7.2 Das Wirtschaftssystem als Makrobedingung ... 129
7.3 Die Veränderung der Gesellschaft durch Megatrends ... 130
7.3.1 Die Veränderung der Gesellschaft durch den demographischen Wandel ... 130
7.3.2 Die Veränderung der Gesellschaft durch die digitale Transformation ... 131
7.4 Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren ... 133
7.4.1 Betriebe und ihre Einbettung in ihre Umwelt ... 133
7.4.2 Die VUCA-Welt und die Antwort der Agilität ... 134
7.4.3 Selbstgeführte Teams und Lean Startup ... 135
7.4.4 Pyramidale oder selbstgeführte Organisationen ... 137
7.4.5 Die organisatorische Einbettung des Personalmanagements im Betrieb ... 139
7.4.6 Qualitätsmanagement in Betrieben ... 140
7.5 Zusammenfassung: Prä-4.0-Betriebe und 4.0-Betriebe ... 141
7.6 Anhang ... 142
7.6.1 Anmerkungen ... 142
7.6.2 Literaturverzeichnis ... 142

Didaktische Situationen bilden die Mikroebene und sind eingebettet in die Institutionen beruflicher Bildung, also in betriebliche, schulische und außerschulische Lernwelten. In den letzten beiden Lerneinheiten wurden zunächst auf der Mesobene die Bedingungen schulischer Lernwelten und dann auf der Makrobene das Bildungssystem erörtert. Diese Lerneinheit beschreibt zunächst das Wirtschaftssystem als weitere Bedingung auf der Makroebene. Anschließend werden die Bedingungen betrieblicher Lernwelten auf der Mesoebene dargestellt.

Übersicht 1: Mikro-, Meso- und Makroebene beruflicher Bildung

7.2 Das Wirtschaftssystem als Makrobedingung

Das Wirtschaftssystem in Deutschland folgt der ordnungstheoretischen Vorstellung der sozialen Marktwirtschaft, die politisch stark durch den gebürtigen Fürther Ludwig Erhard (1897-1977) geprägt wurde. Erhard besuchte in Fürth die Volks- und die Realschule, hat anschließend in Fürth eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann absolviert und später in Nürnberg Betriebswirtschaftslehre studiert. Er war von 1949 bis 1963 Bundesminister für Wirtschaft und gilt als Vater des Deutschen Wirtschaftswunders. Das theoretische Fundament der sozialen Marktwirtschaft beruht auf dem Ordoliberalismus. Das Menschenbild des Ordoliberalismus entstand als Gegenentwurf während des Nationalsozialismus von Personen mit einem überwiegend christlichen Hintergrund, namentlich Friedrich August von Hayek (1899-1992), Wilhelm Röpke (1899-1966) oder Walter Eucken (1891-1950). Der Mensch definiert sich – ähnlich wie das Menschenbild des Grundgesetzes – für den Ordoliberalismus im Spannungsfeld von Individualismus und Staat. Der Ordoliberalismus geht von der Würde des Einzelnen, insbesondere der freien Entfaltung der Persönlichkeit, aus und sucht die Verbindung von menschenwürdigem Dasein und ökonomischer Effizienz (Guckelsberger, 2006).

Wortwörtlich: Ludwig Erhard (1897 – 1977)

Das erfolgversprechendste Mittel zur Erreichung und Sicherung jeden Wohlstandes ist der Wettbewerb. Er allein führt dazu, den wirtschaftlichen Fortschritt allen Menschen, im Besonderen in ihrer Funktion als Verbraucher, zugutekommen zu lassen … »Wohlstand für alle« und »Wohlstand durch Wettbewerb« gehören untrennbar zusammen; das erste Postulat kennzeichnet das Ziel, das zweite den Weg, der zu diesem Ziel führt.

Bild 1: Ludwig Erhard. Bundesarchiv, B 145 Bild-F004204-0003. Zitat: Erhard (1964, 7 f.)

Das Konzept der sozialen Marktwirtschaft setzt auf der freien Marktwirtschaft auf. Dieses Wirtschaftssystem setzt auf Privateigentum an den Produktionsmitteln, auf die Produzentenfreiheit, auf die Konsumentensouveränität und auf die Steuerung durch Marktpreise. In der freien Marktwirtschaft können sich jedoch Verteilungsprobleme ergeben, die gegen das ethische Fundament verstoßen. So wäre in der freien Marktwirtschaft das Individuum bei Krankheit oder Arbeitslosigkeit auf Wohltätigkeit angewiesen. Das Konzept der sozialen Marktwirtschaft übernimmt daher das Prinzip des sozialen Ausgleichs.[1]

Marktwirtschaft: Im Juni 2008 feierten wir 60 Jahre Soziale Marktwirtschaft. Sie ist der maßgebliche Orientierungspunkt der deutschen Wirtschaftspolitik. Ein Video des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie.

https://youtu.be/QQbtn2E-nhE

Das Wirtschaftssystem nimmt in einem ‚Kampf gesellschaftlicher Mächte' Einfluss auf die Arbeit in Schulen, beispielsweise über Lehrpläne. Während das Bildungssystem für das Wirtschaftssystem die Qualifikationsfunktion übernimmt, sichert das Wirtschaftssystem das materielle Substrat des Bildungssystems (Fend, 2006, S. 36). Ohne die Aktivitäten im Wirtschaftssystem wäre das Bildungssystem, aber auch das Sozial- oder Gesundheitssystem, nicht zu finanzieren.

7.3 Die Veränderung der Gesellschaft durch Megatrends

Das Bildungssystem und das Wirtschaftssystem bilden Teilsysteme der Gesellschaft. Alle gesellschaftlichen Teilsysteme unterliegen einem ständigen Wandel. Für tiefgreifende, langfristige Änderungen der Gesellschaft wurde von John Naisbitt der Begriff „Megatrend" in seinem Bestseller „Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives" (1982) geprägt.[2]

➲ #Megatrend (#megatrend): Ein Megatrend ist eine langfristige, tiefgreifende Änderung von gesellschaftlichen Bedingungen. Beispiele sind der demographische Wandel oder die Digitalisierung.

Diese Lerneinheit konzentriert sich auf zwei Megatrends:[3] Demographischer Wandel und Digitalisierung.

7.3.1 Die Veränderung der Gesellschaft durch den demographischen Wandel

Demographischer Wandel meint die tiefgreifende, langfristige Änderung nicht nur der Bevölkerung, sondern insbesondere der Bevölkerungs*struktur*, zum Beispiel des Verhältnisses von älteren zu jüngeren Menschen. Die demographische Entwicklung wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Die drei wichtigsten sind die Geburtenhäufigkeit, die Lebenserwartung und der Saldo der Zuzüge und Fortzüge aus Deutschland. Bei der vierzehnten Vorausberechnung geht das statistische Bundesamt (2019)

davon aus, dass trotz höherer Nettozuwanderung und gestiegener Geburtenzahlen die älteren Bevölkerungsgruppen weiter wachsen werden. Die Berechnungen zeigen dramatische Verschiebungen in der Bevölkerungs*struktur*. Es kommt demnach zu einer schnellen Alterung und Abnahme der Bevölkerung im Erwerbsalter. Der Trend ist nicht umkehrbar, zumal die geburtenstarken Jahrgänge nach dem Krieg die Reproduktionsphase hinter sich gelassen haben.

➲ #Demographischer-Wandel (#demographic-change): Demographischer Wandel meint die langfristige Veränderung der Bevölkerungsstruktur, vor allem durch die Entwicklung der Geburtenhäufigkeit, der Lebenserwartung sowie des Saldos von Zu- und Fortzügen.

Der demographische Wandel wird Konsequenzen für den Arbeitsmarkt, für Produkte und Dienstleistungen haben. Die ‚Ausbildungsbevölkerung' wird sinken. Die Angebot-Nachfrage-Relationen werden sich in vielen Bereichen des Bildungswesens umkehren. Die Unternehmen rechnen bereits in kurzer Zukunft mit der generellen Verknappung junger Kräfte mit hohem Potential, um die sie stark konkurrieren (‚war for talents'). Die Produkte und Dienstleistungen werden sich hin zu den Märkten für Menschen mit grauen Haaren (‚silver markets') verschieben.

Die bisherige Darstellung des demographischen Wandels verdeckt, dass die demographischen Risiken und Chancen sehr unterschiedlich in Europa, in Deutschland oder in Bayern verteilt sind (Tivig, Frosch & Kühntopf, 2008). Demographische Risikolandkarten zeigen beispielsweise in Osteuropa oder im Osten Deutschlands problematische Regionen auf. Auch in Bayern wird das demographische Risiko unterschiedlich verteilt sein. Als problematisch gelten beispielsweise das Main-Rhön-Gebiet, der östliche Teil Oberfrankens oder der nördliche Teil der Oberpfalz, während Oberbayern insgesamt positiv dasteht (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2019). Zu erwarten ist darüber hinaus eine weitere ‚Urbanisierung', d. h. ein weiteres Wachsen der Metropolen, wie zum Beispiel München oder Nürnberg zulasten der ländlichen Räume.

7.3.2 Die Veränderung der Gesellschaft durch die digitale Transformation

Die digitale Transformation wird in Deutschland auch mit dem Begriff „Industrie 4.0" verbunden (Wilbers, 2017, 2019). „Industrie 4.0" beschreibt eine industriepolitische Initiative. Vergleichbare Anstrengungen gibt es auch in vielen anderen europäischen Ländern (Lansen, 2016), aber auch außerhalb Europas, etwa die Initiativen „Industrial Internet Consortium" bzw. „Smart Manufacturing Leadership Coalition" in den USA oder die chinesische Aktivität „Made in China 2025". Der Begriff „Industrie 4.0" ist eine deutsche Wortschöpfung. Sie ist jedoch inzwischen auch international verständlich. Alternativ werden Begriffe wie „Industrial Internet", „Smart Factory" oder „Internet of Things" in ähnlicher Weise verwendet. „Industrie 4.0" ist eine Kurzform, die die vierte industrielle Revolution bezeichnen soll. Hinter dieser Bezeichnungsweise steht folgende Nummerierung (Bauernhansl, 2017; Röben, 2017).

- Am Beginn der ersten industriellen Revolution ab etwa 1750 steht die Erfindung der Dampfmaschine.
- Die zweite industrielle Revolution ist geprägt durch das Konzept der arbeitsteiligen Massenfertigung mit Hilfe elektrischer Energie ab etwa 1870.
- Die dritte industrielle Revolution ab etwa 1960 ist getrieben durch IT und Elektronik, die eine Rationalisierung und eine variantenreiche Serienproduktion ermöglicht.
- Die vierte industrielle Revolution – Industrie 4.0 – steht für die Integration sog. cyber-physischer Systeme in industrielle Prozesse (Kagermann u. a., 2013, S. 18).

Der Begriff „Cyber-physisches System (CPS)" ist abstrakt. Zugrunde liegen sog. intelligente Produkte, sog. intelligente Maschinen sowie assistierte Bedienerinnen bzw. assistierte Bediener (Schlick, Stephan,

Loskyll & Lappe, 2017). Ohne hier den Begriff der Intelligenz problematisieren zu wollen: Eine Intelligenz von Produkten im gemeinten Sinne ist bereits heute Alltag. Der heute allgegenwärtige Barcode wurde in den 1970er Jahren eingeführt. Er erlaubt es, ein Produkt – oder ein Werkstück – schnell und vergleichsweise sicher zu identifizieren. Allerdings sind die Möglichkeiten von Barcodes beschränkt. So ist eine Sichtverbindung notwendig, es können nur wenige Daten gespeichert werden und es ist in der Regel ein Handscannen notwendig. Einen Fortschritt – bildlich gesprochen ein ‚Mehr an Intelligenz' – brachte RFID (radio-frequency identification). Auch diese Funketiketten (RFID-Transponder) identifizieren wie ein Barcode ein Produkt, aber sie sind wiederbeschreibbar, brauchen – wegen der Funkübertragung – keinen Sichtkontakt, bieten mehr Speichermöglichkeiten und lassen sich stapelweise scannen. Allerdings hat auch diese Technik Einschränkungen. So ist es zwar möglich, Daten weiterzureichen, aber nicht, diese auch zu verarbeiten. Diese Einschränkungen entfallen bei Cyber-physischen Systemen. Diese bestehen aus einer virtuellen und einer physischen Komponente, die über Sensoren und Aktoren vermittelt werden (Gorecky, Schmitt & Loskyll, 2014).

CPS sind Systeme, die eingebettet sind. Sie sind integriert in Vor-, Zwischen- und Endprodukte, Maschinen und Anlagen oder Transportsysteme etc. Über Sensoren erfassen sie ihre Umwelt. Sie werten Daten aus und speichern diese. Über Aktoren wirken sie aktiv oder reaktiv auf ihre Umwelt ein, zum Beispiel über Motoren oder Regler. Die Systeme sind über digitale Netze sowohl lokal als auch global verbunden. Dabei werden weltweit verfügbare Daten und Dienste genutzt. Für die Kommunikation und Steuerung verfügen sie über vergleichsweise ausgeklügelte Mensch-Maschine-Schnittstellen, etwa Sprach- oder Gestensteuerung (Geisberger & Broy, 2012).

Industrie 4.0: Die Digitalisierung verändert unsere Gesellschaft zunehmend. In diesem Video wird der umfangreiche Begriff Industrie 4.0 auf eine einfache und verständliche Weise erklärt. Ein Video der acatech, der deutschen Akademie der Technikwissenschaften.

https://youtu.be/SjypoaixIQg

CPS können in Unternehmen in allen Feldern integriert werden (Lucke, Görzig, Kacir & Volkmann, 2014). Außerdem können CPS nicht nur in industriellen Prozessen eingesetzt werden. Sie finden auch Einsatz – um nur wenige Beispiele zu nennen – in der Hausautomatisierung (Smart Home), bei intelligenten Stromnetzen (Smart Grid) oder in Verkehr und Logistik (Smart Mobility). Dazu gehört auch der Einsatz von Service-Robotern, beispielsweise als altersgerechte Assistenzsysteme in der Pflege alter Menschen (Geisberger & Broy, 2012, S. 30). E-Health meint den Einsatz von IT zur Verbesserung der Behandlungs- und Betreuungsprozesse von Patientinnen und Patienten. Dies umfasst ein breites Spektrum von Anwendungsbereichen: Telemedizin (z. B. Telemonitoring oder Telediagnostik), E-Health in der Prävention, Gesundheitsförderung und Versorgung (z. B. Unterstützung von Demenzkranken zum Verbleib im häuslichen Umfeld), E-Health-Ökonomie (z. B. elektronische Patientenakte), Digitalisierung von Informationen und Inhalten (z. B. E-Learning im Gesundheitsbereich) sowie E-Health in Forschung und Gesundheitsberichterstattung (Fischer, Aust & Krämer, 2016). Die Digitalisierung in diesem Bereich scheint sich deutlich von anderen Bereichen zu unterscheiden (West, 2015). Der Einsatz von CPS betrifft nicht nur industrielle Prozesse. Entsprechend sind auch alle Teile der Berufsbildung betroffen (Esser, 2015).

Die mit der Digitalisierung umschriebenen Veränderungen lassen sich auf verschiedenen Ebenen erörtern: Veränderungen der Beschäftigungsstrukturen ebenso wie Veränderung der Geschäftsmodelle von Unternehmen oder aber Änderungen der Arbeitssituationen und der didaktischen Situationen (Wilbers, 2017).

➲ #Digitalisierung (#Digitization): Digitalisierung – im Sinne von Industrie 4.0 – meint die Integration von cyber-physischen Systemen (CPS) in verschiedenen Arbeits- und Lebensbereichen.

Auf der gesellschaftlichen Ebene werden vielfache Auswirkungen der Digitalisierung erörtert (Widuckel, 2017). Die Digitalisierung dürfte positive Auswirkungen auf das Konsumniveau und die Konsumvielfalt haben. Sie wird Beiträge zur Produktivitätssteigerung leisten, und verursacht regionale Verschiebungen – in dem etwa Billiglohnländer ihren Vorteil durch Automatisierung verlieren und Rückverlagerungen der Produktion (reshoring) erfolgen. Die Digitalisierung steht in der Gefahr, die Konzentration von Märken zu verschärfen und Gesellschaften zu spalten (Brynjolfsson & McAfee, 2016). Ein besonderes Gewicht auf der Makroebene haben Diskussionen um die Effekte der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt (Möller, 2016), d. h. eines gesellschaftlichen Teilsystems.

7.4 Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten analysieren

Das Wirtschaftssystem und die Veränderung der Gesellschaft durch die Megatrends stellen den Rahmen dar, innerhalb dessen Unternehmen sich bewegen.

7.4.1 Betriebe und ihre Einbettung in ihre Umwelt

Betriebe sind eingebettet in einem spezifischen Umfeld. Für die verschiedenen Gruppen im Umfeld wird in den Managementwissenschaften auch der englische Begriff „Stakeholder“ verwendet. Der Begriff lässt sich nur mit einem Bedeutungsverlust übersetzen. Eine „stake“ ist in diesem Zusammenhang im englischen ein (Spiel-)Einsatz. Im übertragenen Sinne sind damit Stakeholder alle Gruppen, die durch das Geschäft des Unternehmens etwas zu gewinnen oder zu verlieren haben. Im Deutschen wird inzwischen der Begriff „Stakeholder“, aber auch „Anspruchsgruppen“ oder „Betroffene und Beteiligte“ verwendet.

Übersicht 2: Das Unternehmen, ihr Geschäft und ihr Umfeld (Jung, 2019)

Die verschiedenen Stakeholder können nach Arenen gebündelt werden, wobei jede Arena spezifische Akteure, Inhalte bzw. Instrumente, Ziele und Bedingungen hat (Wilbers, 2004).

- **Marktarena**: Die Beziehung zu den Kundinnen und Kunden (customer relations), lieferenden Unternehmen (supplier relations) und der Konkurrenz (competitor relations) gehören in die Marktarena.
- **Interne Arena**: Die Beziehungen zu den Mitarbeitenden (people relations) begründen die Kommunikation mit Mitarbeitenden.
- **Finanzarena**: Die Beziehungen zu den Kapitalgebenden (investor relations) spielen sich in der Arena der Finanzkommunikation ab. In der Finanzarena bewegen sich die Stakeholder, die Eigenkapital anbieten (Shareholder) und solche, die Fremdkapital anbieten (creditors).
- **Öffentliche Arena**: Die Beziehungen zur Öffentlichkeit (public relations) und zum Staat (political relations) vollziehen sich in der Arena der öffentlichen Kommunikation, d. h. der Medien.

7.4.2 Die VUCA-Welt und die Antwort der Agilität

Das Umfeld des Betriebs kann mehr oder weniger stabil oder aber VUCA sein. Die Abkürzung „VUCA“ steht für „volatility“ (Volatilität, Unbeständigkeit), „uncertainty“ (Unsicherheit), „complexity“ (Komplexität) und „ambiguity“ (Mehrdeutigkeit). Der Begriff (Millar, Groth & Mahon, 2018) entstand im Umfeld der US-Armee zur Charakterisierung der (Planungs-)Situation nach dem kalten Krieg (Whiteman, 1998). Im kalten Krieg standen sich über vierzig Jahre die Westmächte und der sogenannte Ostblock relativ beständig gegenüber. Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 verändert sich die Planungslage für das Militär vollständig und wurde VUCA.

➲ #VUCA (#VUCA): VUCA beschreibt eine Planungs- bzw. Entscheidungssituation, die durch Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit bestimmt ist.

In der VUCA-Welt kommen traditionelle Planungsansätze unter Druck. Als Antwort auf die durch die VUCA-Metapher skizzierte Umwelt wird Agilität gesehen. Das Wort „Agilität“ leitet sich vom lateinischen Wort „agilitas“ für „Beweglichkeit“ ab. Der Begriff ist inzwischen ein Schlagwort in der Unternehmenspraxis und darüber hinaus. Er wird unterschiedlich präzisiert. Foegen und Kaczmarek (2016) begreifen Agilität als „Reaktionsfähigkeit in einer komplexen Welt“ und grenzen verschiedene Ebenen ab: Strategische, geschäftliche, organisatorische Agilität, Agilität des Produkts, technische und persönliche Agilität.

➲ #Agilität (#agility): Agilität meint eine Reaktionsfähigkeit von Institutionen, Gruppen oder Personen auf eine Umwelt, die als VUCA gesehen wird.

Der Begriff der Agilität hat in der Vergangenheit vor allem die Softwareentwicklung verändert. Im Zentrum dieser Entwicklung steht dabei das sog. agile Manifest (Agile Alliance, 2001). Das agile Manifest sieht sog. agile Werte vor. Dies sind Präferenzen, die die Entscheidungen im Softwareentwicklungsprozess leiten sollen. Zum Beispiel schätzt das agile Manifest „Individuen und Interaktionen mehr als Prozesse und Werkzeuge“ oder bevorzugt „Reagieren auf Veränderung mehr als das Befolgen eines Plans“.

Agile Werte
► Individuen und Interaktionen mehr als Prozesse und Werkzeuge
► Funktionierende Software mehr als umfassende Dokumentation
► Zusammenarbeit mit dem Kunden mehr als Vertragsverhandlung
► Reagieren auf Veränderung mehr als das Befolgen eines Plans

Übersicht 3: Agile Werte

Diese agilen Werte werden in agile Prinzipien heruntergebrochen. Zum Beispiel: „Unsere höchste Priorität ist es, den Kunden durch frühe und kontinuierliche Auslieferung wertvoller Software zufrieden zu stellen“ oder „Fachexperten und Entwickler müssen während des Projektes täglich zusammenarbeiten“ sowie „Die effizienteste und effektivste Methode, Informationen an und innerhalb eines Entwicklungsteams zu übermitteln, ist im Gespräch von Angesicht zu Angesicht“. Aus dem Bereich der Softwareentwicklung wurde dies übertragen auf agiles Projektmanagement und agiles Führen (Ring, 2018, 84 ff.).

7.4.3 Selbstgeführte Teams und Lean Startup

Agilität wird in Betrieben durch spezifische Organisationsformen verankert. Im Zentrum stehen autonome Teams, die in kurzen Zyklen Probleme in enger Zusammenarbeit mit der Umwelt lösen (Hoffmann & Roock, 2018, S. 120). Dies hat auch Auswirkungen auf das Personalmanagement (Gloger & Häusling, 2011).

7.4.3.1 Scrum als Beispiel für selbstgeführte Teams

Scrum ist die in Betrieben bekannteste Verankerung der Agilität. Die Umsetzung orientiert sich am sog. Scrum Guide von Schwaber und Sutherland (2017). Scrum wird dabei verstanden als ein „Rahmenwerk, innerhalb dessen Menschen komplexe adaptive Aufgabenstellungen angehen können, und durch das sie in die Lage versetzt werden, produktiv und kreativ Produkte mit höchstmöglichem Wert auszuliefern“ (S. 3). Das Rahmenwerk ist also keineswegs auf Softwareentwicklung beschränkt. Im Zentrum steht die Arbeit der Scrum-Teams. „Scrum-Teams sind selbstorganisierend und interdisziplinär. Selbstorganisierende Teams entscheiden selbst, wie sie ihre Arbeit am besten erledigen, anstatt dieses durch andere Personen außerhalb des Teams vorgegeben zu bekommen. Interdisziplinäre Teams verfügen über alle Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Arbeit zu erledigen, ohne dabei von Personen außerhalb des Teams abhängig zu sein“ (S. 6).

➲ #Scrum (#Scrum): Scrum ist ein Rahmenwerk, das helfen soll, komplexe Aufgabenstellungen in Gruppen mit spezifischen Rollen, Ereignissen und Artefakten zu bewältigen. Die Entwicklungsteams in Scrum sind selbstgeführt.

Das Rahmenwerk von Scrum besteht aus drei Elementen: Rollen, Ereignissen und Artefakten. Die Rollen werden innerhalb des Scrum-Teams mit vorgegebenen Aufgaben definiert. Das Scrum-Team besteht aus dem Product Owner, dem Entwicklungsteam und dem Scrum Master. Die Entwicklungsteams als Kern des Scrum-Teams bestehen aus drei bis neun Mitgliedern. Der Scrum Master ist gemäß Scrum Guide dafür verantwortlich, Scrum entsprechend des Scrum Guides zu fördern und zu unterstützen. Scrum Master tun dies, indem sie allen Beteiligten helfen, die Scrum-Theorie, Praktiken, Regeln und Werte zu verstehen. Der Product Owner ist dafür verantwortlich, den Wert des Produktes für Kundinnen und Kunden zu maximieren, das aus der Arbeit des Entwicklungsteams entsteht.

Zweitens werden Scrum-Ereignisse definiert. Das wichtigste Ereignis ist der Sprint: Dies ist ein vom Team festgelegter fester „Zeitraum [Time Box] von maximal einem Monat, innerhalb dessen ein fertiges ["Done"], nutzbares und potenziell auslieferbares Produktinkrement hergestellt wird“ (S. 9). An jedem Tag findet das sog. Daily Scrum, kurz: „Daily“, statt. Dies ist eine tägliche Time Box von 15 Minuten für das Entwicklungsteam. Das dritte Element von Scrum sind die sog. Scrum Artefakte, d. h. Hilfsmittel, die Transparenz erzeugen sollen. Das Product Backlog ist eine „geordnete Liste von allem, von dem bekannt ist, dass es im Produkt enthalten sein soll. Es dient als einzige Anforderungsquelle für alle Änderungen am Produkt“ (S. 15). Der Product Owner ist die einzige Person, die für das Management des Product Backlogs verantwortlich ist. Im Rahmen eines Events, des Sprint Plannings, werden aus dem Product Backlog für den Sprint Einträge ausgewählt und im Sprint Backlog, einem Artefakt, ergänzt. Als Ergebnis des Sprints steht das Increment als verwertbares Ergebnis. Zwischen dem Sprint

Review und dem nächsten Sprint Planning bietet die Sprint Retrospektive dem Team die Gelegenheit, sich selbst zu überprüfen.

Übersicht 4: Scrum

Für die Organisation größerer Betriebe ergibt sich die sog. Scaling-Agile-Herausforderung, d. h. wie das Modell relativ kleiner agiler Teams auf größere Betriebe hochskaliert werden kann. Bekannt geworden ist hier das Squad-Tribe-Modell von Spotify (Kniberg & Ivarsson, 2012). Die kleinste Einheit sind sog. Squads, die mit Scrum-Teams zu vergleichen sind. Jedes Squad hat eine längerfristige Vision bzw. Aufgabe, zum Beispiel die Entwicklung und Verbesserung einer Android-App für Spotify. Jedes Squad soll wie ein Startup funktionieren. Tribes bilden Zusammenfassungen mehrerer Squads, die in zusammenhängenden Feldern arbeiten, zum Beispiel alle Squads zum Musicplayer von Spotify. Für das Management von Abhängigkeiten zwischen Squads und Tribes werden eigenständige Modelle entwickelt.

7.4.3.2 DevOps als Beispiel crossfunktionaler Teams

Bei dem Zusammenspiel in funktionsübergreifenden Teams ist auch das Modell „DevOps“ erhellend. „DevOps“ ist ein Kunstwort, das sich von den beiden Wörtern „Development“ und „Operations“ ableitet. Development (Entwicklung) und Operations (Betrieb) sind klassische Funktionen und in der klassischen IT-Organisation zwei getrennte Abteilungen, die sehr unterschiedliche Ziele verfolgen (Alt, Auth & Kögler, 2017, S. 23). Beispielsweise stehen kontinuierliche Softwareentwicklung (Dev) und „Never-change-a-running-system“-Einstellung (Ops) in einem klassischen Widerspruch. DevOps sind crossfunktionale Teams, d. h. die Funktionen Ops und Dev werden zu einer Gruppe zusammengefasst.

➲ #DevOps (#DevOps): DevOps ist eine Wortbildung aus „Dev“ von „Development“ und „Ops“ für „Operations“ und beschreibt ein Rahmenwerk für die crossfunktionale Zusammenarbeit von Teams, die mehrere Funktionen übergreifen (crossfunktional).

DevOps „umfasst eine Sammlung von Techniken, Prozessen und Tools, die darauf abzielt, typischen Problemen in der Zusammenarbeit von Entwicklungs- und Betriebseinheiten entgegenzuwirken und in der Konsequenz das Kundenerlebnis bzw. die Kundenzufriedenheit zu verbessern“ (Alt et al., 2017, S. 24). Der Kern von DevOps sind crossfunktionale Teams. “DevOps dictates use of smaller teams with cross-functional expertise to improve software functionality and the processes used to deliver it“

(Ravichandran, Taylor & Waterhouse, 2016, S. 6). Bei DevOps handele es sich um "eine logische Fortsetzung der Agile-Reise" (Kim, Humble, Debois, Willis & Demmig, 2017, S. XVI). Teams werden dabei bewusst kleingehalten. So gilt zum Beispiel die Zwei-Pizza-Team-Regel von Amazon, d. h. Teams so klein zu halten, dass zwei Pizzas sie sättigen, d. h. zwischen 5 und 10 Personen (Kim et al., 2017, 87 ff.). DevOps sieht eine Reihe von Techniken vor, die keineswegs auf den spezifischen Anwendungsbereich begrenzt sind, vor dessen Hintergrund diese entwickelt wurden. Zu nennen ist zum Beispiel das die Methodik des Post-Mortem-Meetings ohne Schuldzuweisung nach dem Eintreten von Unfällen (Kim et al., 2017, 266 ff.).

7.4.3.3 Lean Startup

Ein Start-up-Unternehmen bzw. kurz ein Startup ist ein Unternehmen, das gerade gegründet wurde bzw. gegründet wird. Mit der Vorstellung eines Startups sind innovative Geschäftsideen, leidenschaftliche Führungskräfte, Risikobereitschaft, out-of-the-box-Denken, hohes Wachstum, Beweglichkeit, Flexibilität und Schnelligkeit verbunden. „Lean Startup" ist ein modernes Konzept für Startups. Das Wort leitet sich – angelehnt an „lean production" – vom englischen „lean", also schlank, ab. Bei Lean Startups geht es also um schlanke Unternehmensgründungen – ohne lange, aufwändige Gründungsplanungen. Bei einem Lean Startup wird ein hoher Wert auf Schnelligkeit, Lernen und Experimentieren gelegt. Das Lean Startup hat vor allem drei Aufgaben: bauen (build) – messen (measure) – lernen (learn). „Die grundlegenden Tätigkeiten eines Startups bestehen darin, Ideen in Produkte umzuwandeln, die Reaktion der Kunden zu messen und daraus zu lernen, ob der eingeschlagene Weg fortgesetzt werden sollte oder Anpassungen erfordert. Alle erfolgreichen Startup-Prozesse sollten darauf ausgerichtet sein, diese Feedbackschleife zu beschleunigen" (Ries, 2020, S. 15).

Gegenstand dieser Feedbackschleife ist ein Prototyp, der sich, wie eine Hypothese in der Wissenschaft, in der Realität bewährt oder daran scheitert. Schnelle Ergebnisse werden dabei mit einem Minimum Viable Product (MVP) erzielt, also einem minimal funktionsfähigen Produkt. Ein möglichst schnell und einfach erstellter Prototyp wird gebaut, dann die Kundenreaktion gemessen, um daraus Konsequenzen zu ziehen. Die Rückmeldungen dienen dazu, das Minimum Viable Product in der nächsten Runden auszubauen – und dann wieder zu messen und daraus zu lernen.

7.4.4 Pyramidale oder selbstgeführte Organisationen

Selbstgeführte und crossfunktionale Teams sind Prototypen für das Organisationsmodell der selbstgeführten Organisation. Diesem Organisationsmodell steht das der Pyramide gegenüber.

Pyramidale Organisationen sind in Form einer Pyramide organisiert, d. h. es gibt wenige Führungskräfte an der Spitze und auf verschiedenen Ebenen immer mehr Geführte. „Die allgemeine Struktur wird zu einer stabilen Pyramide mit einer Kaskade formeller Kommunikationswege von den Mächtigen zu den Untergebenen. ... Der Fabrikmanager überschaut die Abteilungsleiter, diese wiederum die Bereichsleiter, diese die Fachbereichsleiter, diese die Vorarbeiter und diese schließlich die Maschinenarbeiter" (Laloux, 2015, S. 20). Die Entwicklung dieses Organisationsmodells der Pyramide ist historisch ein Durchbruch, der die Größe und Stabilität von Organisationen ermöglicht.

Übersicht 5: Struktur pyramidaler Organisationen

Die pyramidale Struktur kennzeichnet traditionell-konformistische Organisationen, wie die Kirche oder das Militär. Die Rollen werden zur Stärkung der Identität sozial deutlich gemacht, zum Beispiel durch Uniformen. Soziale Zugehörigkeit zu einer Organisation spielt eine große Rolle. Führung besteht im Kern aus Befehlen und Kontrollieren. Dabei handelt es sich um die später noch zu charakterisierende sog. patriarchalische Führung.

➲ #Pyramidale Organisation (#pyramidal organisation): Eine pyramidale Organisation ist eine Institution, deren formelle Kommunikationswege von der Spitze bis zur Basis hierarchisch organisiert sind. Typische pyramidale Organisationen sind traditionell-konformistische und moderne leistungsorientierte Organisationen.

Die pyramidale Struktur wird auch in der Weiterentwicklung der traditionell-konformistischen Organisationen zu modernen leistungsorientierten Organisationen beibehalten. Die Führung wird komplexer und an die Stelle von Befehl und Gehorsam treten Prognose und Kontrolle. Das Management nach Zielvorgaben wird zur zentralen Führungsvorstellung. Moderne Managementinstrumente, etwa die Orientierung an Leistungskennzahlen (KPIs) oder Balanced Scorecard (BSCs) unterstützen diese Vorstellung. Dies ist der Kern der später noch zu erörternden sog. transaktionalen Führung.

Selbstgeführte Organisationen stehen pyramidalen Organisationen gegenüber. Selbstgeführte Organisationen strukturieren sich um selbstgeführte Teams, zum Beispiel in Form von Scrum-Teams. In selbstorganisierten Teams sieht Führung anders aus. So weisen Entwicklungsteams im Scrum-Guide folgende Eigenschaft auf: „Entwicklungsteams sind von der Organisation so strukturiert und befähigt, dass sie ihre eigene Arbeit selbst organisieren und managen… Sie sind selbstorganisierend. Niemand (nicht einmal der Scrum Master) sagt dem Entwicklungsteam, wie es aus dem Product Backlog potentiell auslieferbare Funktionalität erzeugen soll“ (Schwaber & Sutherland, 2017, S. 7).

➲ #Selbstgeführte Organisation (#self led organisation): Eine selbstgeführte Organisation ist durch selbstgeführte Teams, etwa im Scrum-Rahmenwerk, bestimmt.

Pfläging (2020) spricht von Teilen selbstgeführter Organisationen als „Zellen“ innerhalb von „Zellstrukturen“. In selbstgeführten Organisationen gibt es kein Befehl und Gehorsam. Führungskräfte stehen den Teams lediglich zur Seite. Sie geben den Teams Raum, eigene Entscheidungen zu treffen, selbst wenn sie meinen es besser zu wissen. Die Führungskraft stellt Fragen zur Selbstklärung und gibt nicht Antworten. Führung wird in selbstorganisierten Organisationen als Prozess der Beratung verstanden (Laloux, 2015, S. 100). Typisch ist die starke Nutzung von Informationstechnologie, z.B. wikis oder blogs, die zur Schaffung von Transparenz eingesetzt werden (Laloux, 2015, 79 f.). Typisch für eine selbstorganisierende Organisation ist zudem ein gut ausgebautes Konfliktmanagement: Konflikte werden als natürlicher Teil der Organisation gesehen und nicht unterdrückt, vielmehr existieren meist ausgefeilte Konfliktlöseprozesse (Laloux, 2015, 114 ff.).

Entscheidungen in selbstgeführten Organisationen erfolgen nicht hierarchisch durch ‚externe‘ Führungskräfte. Sie erfolgen aber auch nicht zwangsläufig im gesamten Team nach dem Konsensprinzip oder Mehrheitsentscheidungen in Komitees. Diese Alternativen erweisen sich oft als bürokratisch, langsam und nervenaufreibend. Eine alternative Führungstechnik ist der konsultative Einzelentscheid. Dabei wird zunächst im Team überlegt, wer die Entscheiderin bzw. der Entscheider ist, wobei möglichst Betroffenheit oder Problemnähe zählt. Dann überlegt die entscheidende Person, wer für Konsultationen herangezogen wird. Eine solche Anhörung einer weiteren Person ist Pflicht. Dann arbeiten Entscheidende und Konsultierte Alternativen aus und bewerten diese. Die entscheidende Person vollzieht daraufhin die Entscheidung, die vom Team mitgetragen wird. Die Technik des konsultativen Einzelentscheids wird in der Praxis auch „Waterline“ oder „Nemawashi“ genannt (Pfläging, 2018, 94 ff.).

Übersicht 6: Struktur selbstgeführter Organisationen

7.4.5 Die organisatorische Einbettung des Personalmanagements im Betrieb

Das Personalmanagement – und vor allem die Aus- und Weiterbildung als Spezialfall der Personalentwicklung – ist sehr unterschiedlich im Betrieb eingebettet. Es lassen sich drei Fälle unterscheiden.

Der erste Fall ist der mittlere oder größere pyramidale Betrieb. Typisch ist die Bündelung der Aufgaben des Personalmanagements in einer eigenständigen Abteilung: Der Personalabteilung. Je größer der Betrieb ist, desto stärker werden einzelne Funktionen auf einzelne Personen verteilt. Typisch ist die Integration von administrativen Funktionen in die Personalabteilung, etwa die Zeiterfassung oder die Lohn- und Gehaltsabrechnung, aber auch von verwandten Funktionen, wie etwa das betriebliche Gesundheitsmanagement. Diese Abteilung hat eine Supportfunktion gegenüber anderen Bereichen der Organisation. Diese steuert zum Beispiel die Gespräche, die die Führungskraft mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem relativ langen Zyklus durchzuführen hat. Im Kern dieser Gespräche steht die individuelle Zielvereinbarung nach dem Modell des Management by Objectives (MbO). Die Personalentwicklung ist traditionell, d. h. bedient sich klassischer Formate wie Seminare oder Tagungen. Die betriebliche Ausbildung ist ein Teil der Personalentwicklung.

In mittleren und größeren Betrieben finden sich hauptberufliche Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Verantwortliche, die diese Gruppe führen (Ausbildungsleitungen). In Betrieben dieser Größenklasse ist der kaufmännische und der gewerblich-technische Bereich oft nicht nur separiert, sondern auch unterschiedlich organisiert. Im kaufmännischen Bereich spielen kaufmännische Sachbearbeiterinnen und -bearbeiter in den einzelnen Abteilungen eine zentrale Rolle bei der Ausbildung, wobei die Auszubildenden meist systematisch die Abteilungen durchlaufen. Das Personal, das faktisch ausbildet, ist hier im Regelfall nicht pädagogisch qualifiziert. Im gewerblich-technischen Bereich erfolgt oft eine Grundbildung durch hauptberuflich in der Ausbildung tätige Meisterinnen und Meister, also durch pädagogisch qualifiziertes Personal, zum Beispiel in einer Lehrwerkstatt. Die weitere Ausbildung erfolgt dann in produktiven Einheiten, in denen Facharbeiterinnen und -arbeiter in der beruflichen Ausbildung eine große Rolle spielen. Die Ausbildung ist also aus Sicht der Auszubildenden in mittleren und größeren Betrieben durch eine Vielzahl von Personen gekennzeichnet. Ein großer Teil dieser Personen hat Leistungs- und Ausbildungsaufgaben gleichzeitig (Bahl & Blötz, 2012). Empirische Untersuchungen zeigen eine hohe Heterogenität der Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals (Brünner, 2014a, 2014b), unterschiedliche pädagogische Selbstverständnisse (Burchert, 2012, 2014) und schwer abgrenzbare Rollen (Jahn, Brünner & Schunk, 2016). Selbst bei nahezu identischen Betriebsstrukturen und betrieblichem Ausbildungsverhalten können die Aufgaben variieren, was auf das Selbstverständnis und die Kompetenz des ausbildenden Personals zurückgeführt werden kann (Diettrich & Harm, 2018).

Der zweite Fall ist der pyramidale Kleinbetrieb. In kleinen Betrieben erfolgt das Personalmanagement und damit auch die Aus- und Weiterbildung im Regelfall unter der Verantwortung der Inhaberin bzw. des Inhabers sowie der Fachkräfte, oft auch ohne das Bewusstsein, ausbildende Kraft zu sein (Bahl & Blötz, 2012). Insbesondere im Handwerk liegt die Ausbildungsverantwortung vor allem bei den Inhaberinnen und Inhabern, wobei das weitere Personal, überwiegend Gesellinnen und Gesellen, als nebenberuflich Ausbildende einen hohen Stellenwert hat (Ebbinghaus et al., 2017, S. 22). Die Ausbildung erfolgt primär im Rahmen der anfallenden Kundenaufträge, womit sich für didaktische Konzepte, wie

das später noch erläuterte auftragsorientierte Lernen (Stratenwerth, 1991a, 1991b) gute Bedingungen ergeben.

Der dritte Fall ist der selbstgeführte mittlere oder größere Betrieb. Die Analysen selbstgeführter Organisationen von Laloux (2015) zeigen, dass zentrale Unterstützungsfunktionen stark reduziert werden und fast vollständig in Teams integriert sind (Laloux, 2015, 71 ff.). Außerdem werden Managementaufgaben nicht auf eine Person gebündelt, sondern gleichmäßig im Team aufgeteilt (Laloux, 2015, S. 91). Beispielsweise arbeitet die DATEV, ein großes Softwarehaus mit Stammsitz in Nürnberg, im Rahmen des Cross Solution Centers (XSC) mit crossfunktionalen interdisziplinären Teams, in denen ein Corporate Learning Coach integriert ist. Personalentwicklung will einen Beitrag zur Agilität liefern. Als typisch werden hier Modelle der Personalentwicklung betrachtet, die sich moderner Formate bedienen, zum Beispiel Barcamps oder Open Spaces. Diese werden später vertieft. Führung ist eine Führung im Wandel und für den Wandel, eine sog. transformationale Führung. Sie bedient sich nicht der klassischen Hierarchie, d. h. ist eine sog. laterale Führung. Die Führungsfunktion wird sozusagen verteilt. Diese Führungsverständnisse werden später vertieft.

7.4.6 Qualitätsmanagement in Betrieben

Das Qualitätsmanagement wurde für schulische Lernwelten als ein wichtiges Instrument zur Veränderung der Bedingungen didaktischer Situationen dargestellt. Auch in betrieblichen Lernwelten spielt das Qualitätsmanagement eine große Rolle. Nach der wbmonitor Umfrage 2017 (Ambos, Koscheck, Martin & Reuter, 2018) arbeiten die Betriebe etwa zur Hälfte (54 %) mit einem extern zertifizierten Qualitätsmanagementsystem und etwa ein Drittel (30 %) mit einem Qualitätsmanagement, das nicht zertifiziert wurde. Am häufigsten wird von allen befragten Institutionen das Qualitätsmanagementsystem DIN EN ISO 9000ff. (35 %) genutzt, gefolgt von LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) (10 %; 6 % zertifiziert) sowie EFQM (European Foundation for Quality Management) (9 %, 4 % zertifiziert). Das Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000 ff. hat in der betrieblichen Bildung eine über dreißigjährige Geschichte. Alle bindet doch erneut der Grundgedanke des PDCA-Zyklus.

7.5 Zusammenfassung: Prä-4.0-Betriebe und 4.0-Betriebe

Schematisch lassen sich zwei Betriebswelten gegenüberstellen.

	Prä-4.0-Betrieb	4.0-Betrieb
Umwelt	▶ Non-VUCA	▶ VUCA
Organisationsbild	▶ Pyramidale Organisation	▶ Selbstgeführte Organisation
Erscheinungsformen	▶ Konformistische Organisation ▶ Moderne leistungsorientierte Organisation	▶ Selbstgeführter Betrieb mit selbstgeführten Teams (z.B. Scrum, DevOps, Squads)
Dominantes Führungsinstrument	▶ Individuelles MbO mit Zielkaskadierung	▶ Führung als Beratung und Begleitung ▶ Allenfalls agile Zielvereinbarung, z.B. mittels Objectives and Key Results (OKR)
Führung	▶ Patriarchalische Führung ▶ Transaktionale Führung	▶ Transformationale Führung ▶ Verteilte Führung ▶ Laterale Führung
Personalentwicklung	▶ Traditionelle Personalentwicklung (PE)	▶ Agile Personalentwicklung (PE)
Einbettung Personalentwicklung	▶ Personalentwicklung als eigene (Support-)Abteilung	▶ Personalentwicklungsfunktion übernimmt das selbstgeführte Team, z.B. als Lerncoach
Dominante PE-Methoden	▶ Traditionelle PE-Methoden: Zum Beispiel Seminare, Tagungen oder klassische Methoden des Lernens am Arbeitsplatz	▶ Neuere PE-Methoden: Zum Beispiel Lernen am Arbeitsplatz als Communities of practice oder barcamps als moderne größere Methoden

Übersicht 7: Prä-4.0-Betrieb und 4.0-Betrieb

Die hier vorgebrachten Unterscheidungen folgen dem Modell von Laloux (2015, 2017). Dieses Modell hat viele Parallelen zur Unterscheidung von Alpha-Kodex und Beta-Kodex von Pfläging (2018, 2020). Laloux geht dabei von einer Koexistenz von Organisationsmodellen (Laloux, 2015, 35 f.) aus, d. h. in jeder realen Organisation finden sich Facetten dieser Organisationsmodelle, die mehr oder weniger stark ausgeprägt sind.

7.6 Anhang

7.6.1 Anmerkungen

1 Die Darstellung der sozialen Marktwirtschaft orientiert sich an Lachmann (2006).

2 Megatrends wurden bereits früh von Frank Achtenhagen in die wirtschaftsdidaktische Situation eingebracht. Vgl. Achtenhagen, Nijhof & Raffe, 1995; Butler, 1992.

3 Umfassendere Erörterungen finden sich bei Achtenhagen et al., 1995; Butler, 1992; Statistisches Bundesamt, 2006 sowie der Z-Punkt-Studie mit Siemens (www.z-punkt.de).

7.6.2 Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F., Nijhof, W. & Raffe, D. (1995). *Feasibility Study. Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences*. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik.

Agile Alliance. (2001). *Manifest für Agile Softwareentwicklung. http://agilemanifesto.org*.

Alt, R., Auth, G. & Kögler, C. (2017). *Innovationsorientiertes IT-Management mit DevOps*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A. & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bahl, A. & Blötz, U. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Forschungsprojekt 2.2.301. Laufzeit I-09 bis II-12. Abschlussbericht.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bauernhansl, T. (2017). Die Vierte Industrielle Revolution – Der Weg in ein wertschaffendes Produktionsparadigma. In B. Vogel-Heuser, T. Bauernhansl & M. ten Hompel (Hrsg.), *Handbuch Industrie 4.0. Band 4: Allgemeine Grundlagen* (S. 1–31). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Bayerisches Landesamt für Statistik. (2019). *Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung für Bayern bis 2038. Demographisches Profil für den Freistaat Bayern*. Fürth.

Brünner, K. (2014a). Aufgaben und Funktionsbild des betrieblichen Ausbildungspersonals. *Berufsbildung*, *68*(150), 27–29.

Brünner, K. (2014b). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals*. Paderborn: Eusl.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2016). *The second machine age. Wie die nächste digitale Revolution unser aller Leben verändern wird* (6. Aufl.). Kulmbach: Börsenmedien AG.

Burchert, J. (2012). Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal. Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (Bd. 11, S. 135–147). Bielefeld: Bertelsmann.

Burchert, J. (2014). *Von der Facharbeit in die Ausbildung. Empirische Studie und theoretischer Rahmen zur Erforschung des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder und Ausbilderinnen*. Bremen: Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Butler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements* (S. 162–182). Wiesbaden: Gabler.

Diettrich, A. & Harm, S. (2018). Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *47*(3), 14–18.

Ebbinghaus, M., Esser, F. H., Frank, I., Hackel, M., Härtel, M., Helmrich, R. et al. (2017). *Berufliche Bildung im Handwerk. Entwicklungen und Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung und demografischem Wandel* (2. Aufl.). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Erhard, L. (1964). *Wohlstand für Alle*. Düsseldorf: Econ.

Esser, F. H. (2015). Ausbildung und Qualifizierung für die Fabrik 4.0. *Wirtschaft & Beruf*, *67*(2/3), 44–46.

Fischer, F., Aust, V. & Krämer, A. (2016). eHealth. Hintergrund und Begriffsbestimmung. In F. Fischer & A. Krämer (Hrsg.), *eHealth in Deutschland* (S. 3–23). Berlin, Heidelberg: Springer.

Foegen, J. M. & Kaczmarek, C. (2016). *Organisation in einer digitalen Zeit. Ein Buch für die Gestaltung von reaktionsfähigen und schlanken Organisationen mit Hilfe von Scaled Agile & Lean Mustern* (3. Aufl.). Darmstadt: Wibas GmbH.

Geisberger, E. & Broy, M. (2012). *AgendaCPS. Integrierte Forschungsagenda Cyber-Physical Systems* (Acatech STUDIE, März 2012, Bd. 1). Berlin, Heidelberg: Springer.

Gloger, B. & Häusling, A. (2011). *Erfolgreich mit Scrum - Einflussfaktor Personalmanagement. Finden und Binden von Mitarbeitern in agilen Unternehmen*. München: Hanser.

Gorecky, D., Schmitt, M. & Loskyll, M. (2014). Mensch-Maschine-Interaktion im Industrie 4.0-Zeitalter. In T. Bauernhansl, M. ten Hompel & B. Vogel-Heuser (Hrsg.), *Industrie 4.0 in Produktion, Automatisierung und Logistik* (S. 525–542). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Guckelsberger, U. (2006). Das Menschenbild in der Ökonomie - ein dogmengeschichtlicher Abriss. In J. Rump, T. Sattelberger & H. Fischer (Hrsg.), *Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven* (S. 187–217). Wiesbaden: Gabler.

Hoffmann, J. & Roock, S. (2018). *Agile Unternehmen. Veränderungsprozesse gestalten, agile Prinzipien verankern, Selbstorganisation und neue Führungsstile etablieren*. Heidelberg: dpunkt.verlag.

Jahn, R. W., Brünner, K. & Schunk, F. (2016). *„Neue" Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure. Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern*. Magdeburg: Fakultät für Humanwissenschaften: Institut I – Berufs- und Betriebspädagogik.

Kagermann, H. & u. a. (Hrsg.). (2013). *Deutschlands Zukunft als Produktionsstandort sichern. Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0: Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. Hrsg. von der Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft und acatech - Deutsche Akademie der Technikwissenschaften*. Frankfurt/Main.

Kim, G., Humble, J., Debois, P., Willis, J. & Demmig, T. (2017). *Das DevOps-Handbuch. Teams, Tools und Infrastrukturen erfolgreich umgestalten*. Heidelberg: O'Reilly.

Kniberg, H. & Ivarsson, A. (2012). *Scaling Agile @ Spotify withTribes, Squads, Chapters & Guilds*: Spotify.

Lachmann, W. (2006). *Volkswirtschaftslehre* (5. Aufl.). Berlin, New York: Springer.

Laloux, F. (2015). *Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.

Laloux, F. (2017). *Reinventing Organizations visuell. Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Verlag Franz Vahlen.

Lansen, J. (2016). *Industrie 4.0 interaktiv und auf Europäisch*. Verfügbar unter https://www.ke-next.de/infografiken/industrie-4-0-interaktiv-und-auf-europaeisch-102.html

Lucke, D., Görzig, D., Kacir, M. & Volkmann, J. (2014). *Strukturstudie "Industrie 4.0 für Baden-Württemberg" - Baden-Württemberg auf dem Weg zur Industrie 4.0. Studie Fraunhofer-Institut für Produktionstechnik und Automatisierung IPA, Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg*: Stuttgart : Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg.

Millar, C. C. J. M., Groth, O. & Mahon, J. F. (2018). Management Innovation in a VUCA World: Challenges and Recommendations. *California Management Review*, *61*(1), 5–14.

Möller, J. (2016). Industrie 4.0 - Risiko oder Chance? *Die berufsbildende Schule*, *68*(9), 287–289.

Naisbitt, J. (1982). *Megatrends. Ten new directions transforming our lives*. New York: Waner Books.

Pfläging, N. (2018). *Organisation für Komplexität. Wie Arbeit wieder lebendig wird - und Höchstleistung entsteht* (4. Aufl.). München: Redline Verlag.

Pfläging, N. (2020). *Die 12 neuen Gesetze der Führung. Der Kodex: Warum Management verzichtbar ist* (2. Aufl.). Frankfurt: Campus.

Ravichandran, A., Taylor, K. & Waterhouse, P. (2016). *DevOps for Digital Leaders. Reignite Business with a Modern DevOps-Enabled Software Factory*. Berkeley, CA: Apress.

Ries, E. (2020). *Lean startup. Schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen* (7. Aufl.). M. ünchen: Redline Verlag.

Ring, W. (2018). *Agile Content-Entwicklung im Corporate E-Learning. Als Dissertation von der Universität Erlangen-Nürnberg genehmigt*. Nürnberg.

Röben, P. (2017). Industrie 4.0: Eine Revolution mit Ankündigung. In G. Spöttl & L. Windelband (Hrsg.), *Industrie 4.0 Risiken und Chancen für die Berufsbildung?* (S. 23–47). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schlick, J., Stephan, P., Loskyll, M. & Lappe, D. (2017). Industrie 4.0 in der praktischen Anwendung. In B. Vogel-Heuser, T. Bauernhansl & M. ten Hompel (Hrsg.), *Handbuch Industrie 4.0. Band 2: Automatisierung* (Springer Reference Technik, 2. Aufl., S. 3–29). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schwaber, K. & Sutherland, J. (2017). *Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln. Deutsche Ausgabe/German*.

Statistisches Bundesamt. (2006). *Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (2019). *Bevölkerung im Wandel. Annahmen und Ergebnisse der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stratenwerth, W. (Hrsg.). (1991a). *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk* (Band I: Methodenkonzept). Bad Laasphe in Westfalen: Carl.

Stratenwerth, W. (Hrsg.). (1991b). *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk.* (Band II: Basismaterialien.). Bad Laasphe in Westfalen: Carl.

Tivig, T., Frosch, K. & Kühntopf, S. (2008). *Mapping Regional Demographic Change and Regional Demographic Location Risk in Europe*. Rostock: Rostock Center for the Study of Demographic Change.

West, D. M. (2015). *What happens if robots take the jobs? The impact of emerging technologies on employment and public policy*. Washington: The Brookings Institution.

Whiteman, W. E. (1998). *Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy*. U.S. Army War College.

Widuckel, W. (2017). Die vierte industrielle (R)Evolution. *Politikum*, *2*(1), 32–42.

Wilbers, K. (2004). Die Unternehmung und ihr Umgang mit Anspruchsgruppen. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre.* (S. 275–307). Bern: Haupt.

Wilbers, K. (2017). Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Industrie 4.0: Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildung* (S. 9–51). Berlin: E-publi.

Wilbers, K. (2019). Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Digitale Transformation kaufmännischer Bildung* (S. 11–72). Berlin: E-Publi.

8 Betriebliche Lernwelten im Personalmanagement einbetten

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

8.1 Inhaltsübersicht

8 Betriebliche Lernwelten im Personalmanagement einbetten 145
8.1 Inhaltsübersicht 146
8.2 Die Besonderheiten des Prozesses des Personalmanagements 147
8.2.1 Der Prozess des Personalmanagements als Supportprozess 147
8.2.2 Personalmanagement als Prozess mit fünf Elementen 148
8.3 Die fünf Elemente des Personalmanagements in der Übersicht 149
8.3.1 Personalgewinnung 149
8.3.2 Personaleinsatz 156
8.3.3 Personalbeurteilung und -honorierung 158
8.3.4 Personalentwicklung 159
8.3.5 Personalbindung und –freisetzung 159
8.4 Zusammenfassung 160
8.5 Anhang 161
8.5.1 Anmerkungen 161
8.5.2 Literaturverzeichnis 161

In der letzten Lerneinheit wurde der zweite Bedingungskomplex auf der Makroebene erörtert: Das Wirtschaftssystem. Dieser Darstellung schloss sich eine Vorstellung der Mesobedingungen betrieblicher Lernwelten an. Dabei wurden schematisch zwei Welten gegenübergestellt: Prä-4.0-Betriebe und 4.0-Betriebe. Das Personalmanagement sieht in Unternehmen dieser beiden Welten unterschiedlich aus. Diese Lerneinheit präzisiert, was nun genau unter „Personalmanagement" zu verstehen ist. Betriebliche Lernwelten sind in das Personalmanagement funktional eingebettet.

8.2 Die Besonderheiten des Prozesses des Personalmanagements

8.2.1 Der Prozess des Personalmanagements als Supportprozess

Der Betrieb ist eingebettet in einem spezifischen Umfeld von Stakeholdern. Die Stakeholder sind diejenigen Gruppen, die einen ‚Spieleinsatz' haben, d. h. die etwas zu gewinnen oder zu verlieren haben. Gegenüber den Stakeholdern leistet das Unternehmen Wertschöpfung, aber auch Schadschöpfung.

Übersicht 1: Das Unternehmen, sein Geschäft und sein Umfeld (Jung, 2019)

Der Begriff der Wertschöpfung wird unterschiedlich begriffen. Im einfachsten Fall bedeutet Wertschöpfung die Produktion von Realgütern. Dies meint die Bereitstellung von Realgütern zur Befriedigung von Bedürfnissen: Die Produktion von materiellen (körperlichen) Realgütern, etwa eines E-Bikes, oder die Produktion eines immateriellen (unkörperlichen) Realgutes, zum Beispiel einer Dienstleistung wie eine Beratung oder die Reparatur eines E-Bikes. Mit Realgütern werden Probleme gelöst, zum Beispiel Transportprobleme. Immaterielle Produkte bzw. Güter können digital sein. Digitale Produkte sind immaterielle Produkte bzw. Güter, die rein digital produziert und distribuiert werden und nicht selten sind es Misch-Produkte (Choi, Stahl & Whinston, 1997; Clement & Schreiber, 2016).

„Unternehmen sind Wertschöpfungsagenten im gesellschaftlichen Auftrag: Sie schaffen Gestaltungsangebote für das Leben aller. Sie erfüllen eine schöpferische Aufgabe, indem sie komplexe Formen der Zusammenarbeit erfinden und realisieren und auf diese Weise wichtige gesellschaftliche Bedürfnisse

befriedigen“ (Beckmann & Schaltegger, 2014, S. 322). Unternehmen tauschen sich mit Stakeholdern aus. Im Rahmen von Tauschakten erhalten Kundinnen und Kunden Produkte und Dienstleistungen, Mitarbeitende Arbeit usw. Unternehmen bieten Problemlösungen für menschliche Bedürfnisse. Diese Wertschöpfung kann verbunden sein mit negativen, oft nicht beabsichtigten Folgen für Dritte, also für andere Menschen, die Umwelt usw. Es findet damit Schadschöpfung statt (Beckmann & Heidingsfelder, 2018, 558 ff.).

Geschäftsprozesse sind alle Prozesse, die direkt zur Wertschöpfung eines Unternehmens beitragen. Zum Beispiel Prozesse, die zur Erstellung eines E-Bikes beitragen. Der Managementwissenschaftler Michael E. Porter hat in seinem bahnbrechenden Werk „Competitive Advantage“ (1985) das Konzept der Wertkette bzw. Wertschöpfungskette eingeführt. Diese bestehen zunächst aus den primären Aktivitäten, d. h. den marktbezogenen Kernaktivitäten des Unternehmens. Sie bilden die Geschäftsprozesse und stiften Nutzen für Kundinnen und Kunden. Sie reichen von der Beschaffung über die Produktion bis hin zum Absatz bzw. Services. Daneben gibt es unterstützende Aktivitäten. Dies sind Aktivitäten, die sich an interne Gruppen richten mit dem Ziel, dass die Geschäftsprozesse gut vollzogen werden können. Diese Prozesse sind Supportprozesse. Dazu gehören das Personalmanagement, aber auch die Forschung und Entwicklung oder das Controlling.

Der Personalmanagementprozess ist keine primäre Aktivität des Unternehmens. Als Supportprozess erbringt das Personalmanagement keinen direkten Nutzen für Kundinnen und Kunden. Damit steht dem Personalmanagement auch kein direkter Strom gegenüber, der von den Kundinnen und Kunden ausgeht, etwa eine Bezahlung. Personalmanagementprozesse richten sich als sekundäre Prozesse an interne Gruppen. Wenn der Eindruck entsteht, dass das Personalmanagement nicht zu einem guten Vollzug der primären Aktivitäten bzw. der Geschäftsprozesse beiträgt, gerät es schnell unter Legitimationsdruck.

Der Personalmanagementprozess wird unterschiedlich in Unternehmen verankert. Für traditionelle Unternehmen in der Welt vor 4.0 ist es typisch, einen großen Teil des Prozesses zu zentralisieren und in einer Personalabteilung zu bündeln. In Unternehmen der 4.0-Welt wird hingegen versucht, die Prozesse des Personalmanagements weitgehend in die selbstgeführten Einheiten, etwa die Scrum-Teams, zu integrieren.

8.2.2 Personalmanagement als Prozess mit fünf Elementen

Der Prozess des Personalmanagements wird in der Literatur unterschiedlich strukturiert.[1] In diesem Lehrbuch wird er als Prozess mit fünf Elementen begriffen.

Übersicht 2: Der Prozess des Personalmanagements

Die Elemente lassen sich wie folgt skizzieren.

- **Personalgewinnung**: Die Personalgewinnung umfasst die Ermittlung des Personalbedarfs, die Personalbeschaffung, die Personalauswahl sowie die Eingliederung neuen Personals.
- **Personaleinsatz**: Der Personaleinsatz zielt darauf ab, die für eine Aufgabe bzw. Stelle passende Person zuzuordnen, und zwar zeitlich und regional passend.
- **Personalbeurteilung und -honorierung**: Die Personalbeurteilung richtet sich vergangenheitsorientiert auf Handeln und die bereits erbrachten Leistungen der Mitarbeitenden oder zukunftsorientiert auf das Potential bzw. die zu erwartenden Leistungen und legt die Honorierung dafür fest.
- **Personalentwicklung**: Die Personalentwicklung verwendet traditionelle oder moderne Methoden am Arbeitsplatz oder getrennt vom Arbeitsplatz.
- **Personalbindung und –freisetzung**: Die Personalbindung dient der Vermeidung dysfunktionaler Fluktuationen und die Personalfreisetzung der einer Vermeidung der Überdeckung des Personalbedarfs.

Im angelsächsischen Bereich wird das Wort „human resource management“ verwendet – abgekürzt „HR“. Diese Abkürzung wird in der Praxis häufig verwendet, auch für deutsche Wortbildungen wie „HR-Abteilung“ oder „HR-Prozess“, allerdings immer mit der englischen Aussprache von „HR“.

➲ **#Personalmanagement (#human resource management):** Das Personalmanagement umfasst die Gewinnung, den Einsatz, die Beurteilung, die Honorierung, die Entwicklung, die Bindung und die Freisetzung von Personal. Abkürzung: HR

Die einzelnen Elemente werden im folgenden Abschnitt in der Übersicht dargestellt. Das für dieses Lehrbuch zentrale Element der Personalentwicklung wird in den sich anschließenden Lerneinheiten vertieft betrachtet.

8.3 Die fünf Elemente des Personalmanagements in der Übersicht

8.3.1 Personalgewinnung

Die Personalgewinnung umfasst die Ermittlung des Bedarfs an Personal und die Maßnahmen zur Deckung ebendieses Bedarfes (Holtbrügge, 2018, 107 ff.). Dies sind im Einzelnen vier Schritte: Die Ermittlung des Personalbedarfs, die Personalbeschaffung (Recruiting), die Personalauswahl sowie die Eingliederung neuen Personals (Onboarding).

Der erste Schritt der Personalgewinnung ist die *Personalbedarfsermittlung*. Diese berücksichtigt zunächst die quantitativen Aspekte: Sie zielt darauf ab, die richtige Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu bestimmen. Hinzu kommen qualitative Aspekte. So müssen die Kompetenzen, die die Mitarbeitenden einbringen, zu den Anforderungen passen, die die Stelle bzw. die Aufgabe verlangt. Überdiese ist eine räumliche und zeitliche Passung zu berücksichtigen. Der Personalbedarf wird vor allem durch übergeordnete Unternehmensentscheidungen beeinflusst. Diese Unternehmensentscheidungen sind Gegenstand des strategischen Managements des Unternehmens. Restrukturierungsentscheidungen eines Unternehmens, der Aufbau einer neuen Produktlinie oder die Aufgabe alter Produkte, aber auch Entscheidungen über neue Kundengruppen oder regionale Veränderungen führen zu veränderten Anforderungen des benötigen Personals. Aus diesen unternehmerischen Entscheidungen heraus ergibt sich der Personalbruttobedarf, d. h. eine Soll-Vorstellung, die zur Realisierung der Unternehmensziele notwendig ist.

Dieser Personalbruttobedarf wird mit dem Personalbestand verglichen. Auch beim Personalbestand sind qualitative, quantitative, regionale und zeitliche Aspekte zu berücksichtigen. Aus dem Vergleich ergibt

sich die Notwendigkeit, Personal in bestimmten Bereichen, Regionen und Zeiten aufzubauen oder abzubauen. Dies ist der sog. Personalnettobedarf.[2] Eine Unter- oder Überdeckung führt zur Notwendigkeit eines Personalaufbaus oder -abbaus. Personalaufbau wird hier verstanden als alle Maßnahmen, die zur Deckung eines Personalnettobedarfs dienen. Der Personalaufbau umfasst die Personalbeschaffung, d. h. die Einstellung neuer interner oder externer Mitarbeitender auf einer Stelle, aber auch Instrumente wie Überstunden, Mehrarbeit, Urlaubsverschiebungen und Urlaubsstopp. Der Personalaufbau kann durch Personalbeschaffung, sowie durch interne Versetzungen erreicht werden. Der Abbau kann durch Entlassungen, und auch interne Versetzungen oder Verstärkung von bestimmten Arbeitszeitmodellen erfolgen.

➲ **#Personalbedarfsermittlung (#workforce planning):** Die Personalbedarfsermittlung umfasst die Ermittlung des Personalbruttobedarfs, der sich vor allem durch strategische Unternehmensentscheidungen ergibt, und der zur Ermittlung des Personalnettobedarfs mit dem Personalbestand in quantitativer, qualitativer, räumlicher und zeitlicher Hinsicht verglichen wird.

Dabei sind zukünftige Fluktuationen zu beachten. „Fluktuation“ meint das Ausscheiden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die natürliche Fluktuation ist dabei die Fluktuation, die sich durch Krankheit, Tod oder ein altersbedingtes Ausscheiden vollzieht. Die unternehmensbezogene Fluktuation bezeichnet den Wechsel von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Unternehmen. Die Mitarbeiterfluktuation ist eine nicht natürliche Fluktuation, die auf die Entscheidungen der Mitarbeitenden zurückgeht. Die Fluktuationsrate, meist aufgeschlüsselt nach den Fluktuationsarten, ist eine wichtige Kennzahl für das Personalmanagement. So führen hohe Frühfluktuationsraten, also ein hoher Anteil von Mitarbeiterfluktuationen innerhalb der ersten zwölf Monate, zu hohen Personalbeschaffungskosten und sind ein wichtiges Indiz für die Unzufriedenheit bzw. den mangelhaften Erfolg der Einarbeitungsprozesse.

Der zweite Schritt der Personalgewinnung ist die *Personalbeschaffung (Recruiting)*. Ein Nettopersonalbedarf kann zu einer Personalbeschaffung führen (Holtbrügge, 2018, 114 ff.). In der Praxis ist es üblich, die Personalbeschaffung als „Recruiting“ zu bezeichnen. Dabei kann internes und externes Recruiting unterschieden werden.

➲ **#Recruiting (#recruitment):** Das Recruiting umfasst alle Maßnahmen zur Deckung eines Personalnettobedarfs durch das Anziehen bzw. Suchen und Finden interner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (internes Recruiting) oder externer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (externes Recruiting). Synonym: Personalbeschaffung.

Das interne Recruiting geschieht häufig über interne Stellenausschreibungen, zum Beispiel als Meldung im Intranet. Innerhalb der Betriebsverfassung kann dies vorgeschrieben sein. Dies ergibt sich aus einem wichtigen Gesetz des Arbeitsrechts, nämlich dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG). Dieses regelt das Zusammenspiel der Arbeitgeber mit der von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gewählten Interessenvertretung. Nach § 1 BetrVG ist in Betrieben mit mindestens fünf ständigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ein Betriebsrat zu wählen. Das ist ein Recht der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, aber keine Pflicht. Der Betriebsrat hat bestimmte Informations-, Beratungs-, Widerspruchs- bzw. Mitbestimmungsrechte. So kann der Betriebsrat verlangen, dass Arbeitsplätze, die besetzt werden sollen, allgemein oder für bestimmte Arten von Tätigkeiten vor ihrer Besetzung innerhalb des Betriebs ausgeschrieben werden (§ 93 BetrVG).

Das externe Recruiting setzt dann ein, wenn das interne nicht zum Erfolg führt. Dabei können unterschiedliche Instrumente eingesetzt werden (Nicolai, 2019, 81 ff.).

Verfahren des externen Recruitings	Beispiele
Vermittlungsdienste der Arbeit	Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV)
Vermittlungsdienste privater Arbeitsvermittler	Profit- oder Non-Profit-Träger
Auswertung von Initiativbewerbungen	Sichtung Pool Recruiting-Software
Unternehmenswebseite	Karriereseite der Datev
Stellenanzeigen in Printmedien	Stellenanzeige in der Süddeutschen
Jobbörsen	Monster, StepStone, Indeed, JobScout24
Karrierenetzwerke	xing, linkedIn
Arbeitgeberbewertungsportale	kununu, glassdoor
Karrieremesse	akademika
Hochschulmarketing	Gastvortrag an der Uni
Öffentlichkeitsarbeit	Tag der offenen Tür

Übersicht 3: Externes Recruiting

Die *Vermittlungsdienste der Arbeitsagentur* können für das externe Recruiting in Anspruch genommen werden. Die Arbeitsagenturen unterstützen Unternehmen in vielfältiger Weise, auch bei der Vermittlung von Fachkräften aus dem Ausland, der Beschäftigung von geflüchteten Menschen oder der Suche nach Führungskräften über die Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV).

Vermittlungsdienste der privaten Arbeitsvermittler stehen als weitere Möglichkeit zur Verfügung. Um die Jahrtausendwende fiel das Vermittlungsmonopol der damaligen Bundesanstalt für Arbeit und das Gewerbe der sog. privaten Arbeitsvermittler (PAV) entstand. PAV arbeiten for-profit oder non-profit sowohl für Arbeitssuchende als auch für personalsuchende Unternehmen. Richtet sich die Arbeitsvermittlung vor allem auf Führungskräfte, wird in der Praxis auch von „Headhunting“ gesprochen.

Ein eher passives Instrument ist die *Auswertung von Initiativbewerbungen*. Bei einer Initiativbewerbung bewirbt sich eine Bewerberin oder ein Bewerber bei einem Unternehmen, ohne dass eine entsprechende Stelle ausgeschrieben wird. Gelegentlich werden diese auch „Blindbewerbungen“ genannt. Initiativbewerbungen werden heute, wie auch alle anderen Bewerbungen, in der Regel mit Hilfe von Software verwaltet. Dabei handelt es sich um Bewerbermanagement-Software bzw. Recruiting-Software. Eine solche Software unterstützt den gesamten Prozess des Managements von internen oder externen Bewerberinnen und Bewerbern. Bei einer Initiativbewerbung wird so die Bewerbung über Formulare im Internet elektronisch erfasst, automatisch eine Eingangsbestätigung erstellt, automatisch gefiltert und unter Umständen weiterbearbeitet. Als passives Instrument wird der durch Initiativbewertungen unterstützte Datenpool ausgewertet. In eine ähnliche Richtung geht die Sichtung der Bewerberinnen und Bewerber, die sich bereits beworben hatten, jedoch schon einmal abgelehnt worden sind.

Unternehmenswebseiten sind heute ein zentraler Kanal zur externen Personalbeschaffung. Auf vielen Unternehmenswebseiten findet sich eine Unterseite mit dem Stichwort „Karriere“ oder einem ähnlichen Unterpunkt. Daher wird gelegentlich auch von der Karriereseite gesprochen.

❁ **Unternehmenswebseite:** Die DATEV ist ein großes Softwarehaus mit Hauptsitz in Nürnberg. Sie verfügt über eine gut ausgebaute Karriereseite.

https://www.datev.de/karriere/

Mit der Gestaltung von Unternehmenswebseiten geht es keineswegs darum, nur vakante Stellen zu verdeutlichen. Vielmehr sind gerade Unternehmenswebseiten ein Instrument, die Marke als Arbeitgeber zu pflegen. Eine solche Arbeitgebermarke (employer brand) ist ein Teil der Unternehmensmarke (corporate brand) und dient dazu, sich als attraktiver Arbeitgeber von anderen Arbeitgebern abzuheben. Während die Unternehmensmarke für *alle* Anspruchsgruppen relevant ist, ist die Arbeitgebermarke vor allem auf

potentielle, aber auch schon beschäftigte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerichtet (Sponheuer, 2010). Einer Arbeitgebermarke muss ein Wertversprechen zugrunde liegen.

➲ **#Employer branding (#employment branding):** Die Arbeitgebermarke (employer brand) ist ein Teil der Unternehmensmarke (corporate brand), die die Aufgabe hat, sich gegenüber externen und internen Stakeholdern als attraktiver Arbeitgeber abzuheben. Ihr liegt ein Werteversprechen als Employee Value Proposition zugrunde.

Zu bedenken ist auch, dass viele Jobsuchende über Suchmaschinen suchen, so dass die Suchmaschinenoptimierung von Unternehmenswebseiten eine wichtige Rolle spielt.

Auf den Unternehmenswebseiten werden zum Teil Chatbots eingebunden. Das Wort „Chatbot“ kombiniert das Wort „Chat“ für Gespräch oder Dialog mit dem Wort „Roboter“. Kurz wird auch von „Bot“ gesprochen. Es handelt sich um ein technisches System, das die mündliche oder schriftliche natürlich sprachliche Kommunikation ermöglicht. Diese Systeme haben in der letzten Zeit vor allem durch die technischen Verbesserungen bei der Text-Sprache- und Sprache-Text-Kommunikation an Bedeutung im Alltag erlangt. Beispielhaft anzuführen sind Cortana, Alexa oder Siri. Diese Systeme simulieren die menschliche Kommunikation. Chatbots werden inzwischen in vielen Varianten in unterschiedlichsten Bereichen verwendet (Janssen, Passlick, Rodríguez Cardona & Breitner, 2020).

Stellenanzeigen in Printmedien spielen in der Personalbeschaffung inzwischen eine untergeordnete Rolle. Nur noch jede 10. Stellenanzeige wird in Print veröffentlicht, mit sinkender Tendenz (Weitzel et al., 2020, S. 23). Bei der traditionellen externen Personalbeschaffung, etwa mittels Stellenanzeigen in der Tageszeitung, galt das Prinzip des „post & pray“: Die Anzeige wird aufgegeben und gehofft, dass sich jemand meldet. Dem steht das Active Sourcing gegenüber: Hier versuchen Unternehmen aktiv eine Verbindung zur Zielgruppe herzustellen. Unternehmen suchen gezielt nach Kandidatinnen und Kandidaten mit einem bestimmten Profil. Dazu werden zum Beispiel Jobbörsen oder Karrierenetzwerke ausgewertet (Rechsteiner, 2019). Die Direktansprache erfolgt zur Zeit vor allem durch Nachrichten in einem Karrierenetzwerk und dem privaten E-Mail-Konto der Kandidatinnen und Kandidaten (Weitzel et al., 2020, S. 18).

➲ **#Active sourcing (#active sourcing):** Active Sourcing ist ein Weg der externen Personalbeschaffung, bei dem das Unternehmen aktiv eine Verbindung zur einer Person mit einem spezifischen Profil herstellt.

Jobbörsen bzw. Internetstellenbörsen bieten im Gegensatz zu Unternehmenswebseiten Hinweise auf Stellenangebote in vielen Firmen. Ursprünglich wurde das Modell der Veröffentlichung von Stellenanzeigen im Print-Bereich übernommen.

❁ **Jobbörse:** Im Internet finden sich eine Reihe großer Jobbörsen. Ein Beispiel ist die Webseite von Monster.

https://www.monster.de

Inzwischen bieten moderne Jobbörsen, wie in Deutschland Monster, StepStone, Indeed oder JobScout 24, jedoch darüber hinausgehende Möglichkeiten wie das Hinterlegen des eigenen Lebenslaufes in einer Lebenslaufdatenbank, die Bannerwerbung, die Einblendung auf themenspezifischen Seiten (Channel-Werbung), das tagesaktuelle Ausweisen des Veröffentlichungsdatums, so dass die Anzeige aktuell aus-

sieht (Refresh-Crediting) oder das Mailing an registrierte Benutzerinnen und Benutzer mit einem spezifischen Profil (Target-Mailing). Die größte Jobbörse bietet immer noch die Arbeitsagentur. Internetstellenbörsen stellen neben der eigenen Unternehmenswebseite einen großen Kanal dar, mit dem Neueinstellungen realisiert werden. Vakanzen wurden 2019 vor allem über die eigenen Unternehmenswebseiten, Internetstellenbörsen und die Agentur für Arbeit veröffentlicht (Weitzel et al., 2020, S. 4).

Social-Media spielt in der externen Personalbeschaffung eine Rolle als Karrierenetzwerke, als Arbeitgeberbewertungsportale und als allgemeine Social-Media. *Karrierenetzwerke* sind Social-Media, die aber im Gegensatz zu allgemeinen Social-Media-Angeboten berufliche Kontakte pflegen. Die größten Anbieter in Deutschland sind LinkedIn und XING. Wie in anderen Social-Media legen die Benutzerinnen und Benutzer ein Profil an, d. h. stellen berufliche Daten wie die Ausbildung, Referenzen, Kontaktwünsche etc. zur Verfügung. Karrierenetzwerke bieten inzwischen weitere Möglichkeiten, etwa Stellenmärkte und Eventmärkte. Prinzipiell bieten Karrierenetzwerke für Active Sourcing gute Möglichkeiten, sind aber in der Praxis noch wenig verbreitet (Weitzel et al., 2020, S. 18).

Arbeitgeberbewertungsportale sind Portale, in denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Arbeitgeber im Internet bewerten können. Beispiele sind kununu und Glassdoor. In einer Befragung zeigt sich, dass die Kommentare dort vom Personalbereich als wichtig eingeschätzt werden, dass aber nur die Minderheit dort als glaubwürdig angesehen wird. Die Unternehmen nutzen Arbeitgeberportale vor allem zur Imageaufbesserung, zur Überprüfung der Kommentare und zum Active Sourcing (Index, 2018).

Arbeitgeberbewertungsportale: Das Beispiel zeigt die Bewertung für die Nürnberger Versicherung auf dem Arbeitgeberportal kununu.

https://www.kununu.com/de/nuernberger

Karrieremessen bzw. Job-Messen sind Messen, in denen Unternehmen mit bestimmten Zielgruppen zusammenkommen, vor allem Studierenden, Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen sowie Schülerinnen und Schülern. Oft richten sich diese Karrieremessen an bestimmte Zielgruppen, zum Beispiel Studierende bestimmter Fachrichtungen, und haben einen regionalen Bezug. Karrieremessen sind eine verbreitete Möglichkeit für das Active Sourcing.

Karrieremesse: Beispielhaft anzuführen ist die Karrieremesse „Akademika“, die regelmäßig in Nürnberg und Augsburg stattfindet und sich an Studierende der Wirtschaftswissenschaften, der Ingenieurwissenschaften oder der Informatik richtet.

https://www.akademika.de

Hochschulmarketing bzw. Campus-Recruiting meint die Anwerbung von zukünftigen Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen durch die gezielte Zusammenarbeit mit Hochschulen, etwa durch Fachvorträge, Unterstützung von Bachelorarbeiten, Besichtigungen, Praktika oder das Angebot von Jobs für Werkstudierende (Holtbrügge, 2018, 119 f.).

Öffentlichkeitsarbeit dient der Imagepflege eines Unternehmens und ist Teil des Personalmarketings (Nicolai, 2019, 101 f.). Traditionell gehören dazu Maßnahmen wie der Tag der offenen Tür, Werksbesichtigungen oder die Beteiligung an sozialen Einrichtungen. Zur Imagepflege werden auch Social-Media eingesetzt. Und zwar bei allgemeinen Social-Media vor allem Facebook und Instagram. Twitter wird selten und Snapchat überhaupt nicht eingesetzt (Weitzel et al., 2020, S. 18).

Die genannten verschiedenen Instrumente dienen der Personalbeschaffung (Recruiting), d. h. dem zweiten Schritt der Personalgewinnung. Der dritte Schritt der Personalgewinnung ist die *Personalauswahl*. Die Personalauswahl schließt sich an, wenn Bewerberinnen und Bewerber vom Unternehmen angezogen (attrahiert) werden konnten. Die Personalauswahl ist ein mehrstufiger Prozess. Sie umfasst die Vorauswahl aufgrund vorhandener Daten, die Durchführung eines Auswahl-Events und die anschließende Auswahlentscheidung.

Die *Vorauswahl* ist der erste Schritt der Personalauswahl. Ein typischer Prozess der internen Personalauswahl besteht aus der Sichtung der analogen oder digitalen Personalakten, der Informationen zu den vergangenen Mitarbeitergesprächen und dem Einholen einer Stellungnahme der bzw. des bisherigen Vorgesetzten. Ein typischer Prozess der externen Personalauswahl beginnt mit einer ersten Prüfung der Bewerbungsunterlagen. Dies erfolgt heute oft schon automatisiert. Bewerbungen werden heute in Unternehmen überwiegend digital entgegengenommen. Bei einer One-Click-Bewerbung soll die Bewerbung mit einem Klick abgeschlossen werden können. Der Bewerbung liegen dann die Daten aus einer Lebenslaufdatenbank oder einem Social-Media-Profil zugrunde. Einige Unternehmen sind dazu übergegangen, bei der Bewerbung – über die üblichen schriftlichen Unterlagen hinaus – Videos von den Bewerberinnen und Bewerbern zu verlangen. Der Vorauswahl aufgrund der Bewerbungsunterlagen schließt sich gelegentlich die Durchführung eines weiteren Online-Tests und eine erste Gesprächsaufnahme mittels Telefon- oder Videokonferenz an. Die Vorauswahl führt dann ggf. zu einer Einladung zu einem Auswahl-Event.

Die *Durchführung eines Auswahl-Events* ist der zweite Schritt der Personalauswahl. In Auswahl-Events werden verschiedene Verfahren eingesetzt, die sich in drei Gruppen einteilen lassen (Cohrs & Block, 2015, 160 ff.).

Auswahlverfahren	Beispiel
Eigenschaftsorientierte Auswahlverfahren	Intelligenztest
Simulationsorientierte Auswahlverfahren	Rollenspiel
Biografieorientierte Auswahlverfahren	Einstellungsinterview

Übersicht 4: Verfahren der Personalauswahl

Die eigenschaftsorientierten Verfahren wollen relativ stabile Merkmale der Person erfassen. Hier werden zum Beispiel Intelligenztests eingesetzt. Bei den simulationsorientierten Verfahren wird die Person in eine Situation versetzt, die möglichst eine spätere Arbeitssituation abbilden soll. Dabei soll die Person durch die Bewältigung dieser simulierten Situation zeigen, dass sie über die Kompetenzen zur Bewältigung der späteren Arbeitssituationen verfügt. Die Aufgaben umfassen individuelle Aufgaben, zum Beispiel eine Präsentation, oder interaktive Aufgaben, zum Beispiel Rollenspiele oder Gruppendiskussionen, d. h. die Sozialformen variieren. Bei biografieorientierten Verfahren werden Bewerbungsunterlagen analysiert und auf dieser Grundlage ein Einstellungsinterview durchgeführt. Das Vorstellungsgespräch (Nicolai, 2019, 138 ff.) kann persönlich, telefonisch oder als Videointerview durchgeführt werden.

Ein wichtiges Instrument der Personalauswahl ist das Assessmentcenter (AC). Dieses Auswahl-Event dauert meist ein bis drei Tage und dient im Regelfall der vergleichenden Beurteilung mehrerer Bewerberinnen und Bewerber.

Assessmentcenter: Das Internet ist voll von Hinweisen zu Assessmentcentern und der Vorbereitung auf diese Assessmentcenter. Ein Beispiel sehen Sie im folgenden Video.

https://youtu.be/dhJT9vPVcOo

Das AC kombiniert mehrere Verfahren der Personalauswahl. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den simulationsorientierten Verfahren, insbes. situationsgebundenen Verfahren. Dabei werden individuelle und interaktive Aufgaben verwendet. Der Ablauf ist standardisiert, d. h. er wird vorher im Detail festgelegt. Die Performanz der Bewerberinnen und Bewerber wird durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter beurteilt. Dabei soll ein Rückschluss auf die Kompetenz erfolgen. Bei der Beobachtung werden Beobachtungsinstrumente verwendet. Die Logik der Beobachtung entspricht dem Zusammenspiel von Kompetenz- und Performanzerwartungen bei der Festlegung von Lernzielen. Learning Outcomes kombinieren im Lernzielbereich Kompetenz- und Performanzerwartungen. Sie werden zur Festlegung zukünftiger Lernergebnisse verwendet. So wird ein bestimmter Aspekt der Sozialkompetenz in Learning Outcomes beispielsweise mit der Performanzerwartung „lässt Mitlernende aussprechen“ verbunden. Bei Beobachtungsinstrumenten in Assessmentcentern werden Kompetenzbeschreibungen, sog. AC-Dimensionen, mit sog. Verhaltensankern kombiniert. Zur Abschätzung der Sozialkompetenz der Bewerberinnen und Bewerber vermerken die Beobachterinnen und Beobachter, unter anderem, ob diese die anderen Personen aussprechen lassen (Verhaltensanker). Auf dem Beobachtungsinstrument befinden sich dann mehrere Verhaltensanker. Jede zu beurteilende Kompetenzdimension soll für jede Bewerberin bzw. für jeden Bewerber mehrfach beobachtet werden, d. h. in mehreren Aufgaben. Dabei sollen sich die Beobachterinnen und Beobachter abwechseln, so dass die Bewerbenden nicht nur durch eine Person beobachtet werden. Dabei empfiehlt sich, nicht zu viele Kriterien gleichzeitig zu beobachten. Die Beobachtenden sollen ein einheitliches Verständnis der Verhaltensanker haben, was vor dem AC durch eine Schulung gesichert wird. Nach der Beobachtung tauschen sich die Beobachtenden über ihre Ergebnisse aus (Obermann, 2009; Schuhmacher, 2009).

➲ **#Assessmentcenter (#assessment centre):** Das AC ist ein Verfahren der Personalauswahl bzw. -beurteilung, das in einem ein- oder mehrtägigen Verfahren Personen in einem standardisierten Ablauf beurteilt. Dabei werden individuelle und interaktive, situationsgebundene Aufgaben kombiniert. Geschulte Beobachter und Beobachterinnen nutzen zur Beurteilung Beobachtungsinstrumente. Abkürzung: AC.

Die *Auswahlentscheidung* stellt den letzten Schritt der Personalauswahl dar. Dabei werden Zusagen bzw. Absagen formuliert. Gerade die Absage ist sorgfältig zu formulieren, zumal diese ein Aushängeschild des Unternehmens ist (Holtbrügge, 2018, S. 140).

➲ **#Personalauswahl (#personell selection):** Die Personalauswahl zielt mit Hilfe von eigenschafts-, simulationsorientierten und biographierorientierten Verfahren darauf ab, den Nettopersonalbedarf zu decken. Sie umfasst die Vorauswahl, die Durchführung von Auswahl-Events sowie die Auswahlentscheidung.

Der Prozess der Personalbeschaffung erfolgt heute bereits in Teilen automatisiert. Dies reicht vom Posting von vakanten Stellen in Karriereportalen über den Einsatz von Chat-Bots bis hin zum sog. Job-Matching. In diesen Fällen werden Techniken der künstlichen Intelligenz eingesetzt. Beim Parsing handelt es sich um eine allgemeine Technik, bei der eine bestimmte Eingabe in Informationen zerlegt wird, die besser weiterverarbeitet werden können. So können Informationen aus einem Lebenslauf geparst werden, um sie anschließend in der Recruiting-Software weiterverarbeiten zu können. Beim Matching

werden automatisch die Profile der Bewerbenden mit den gewünschten Profilen abgeglichen, ähnlich einer Dating-App. Für die Teilautomatisierung wird in der Praxis auch der Begriff „Robot Recruiting“ verwendet.

Der vierte und letzte Schritt der Personalgewinnung ist die *Eingliederung (Onboarding)*, die sich der Zusage anschließt (Brenner, 2014, 7 f.). Dabei geht es zunächst um die fachliche Einarbeitung, bei der Kenntnisse über das Unternehmen und die Arbeitsaufgabe vermittelt werden. Hinzu kommt die werteorientierte Integration, d. h. das Vertraut machen mit den Zielen und Werten des Unternehmens. Schließlich spielt die soziale Integration der neuen Mitarbeitenden im Onboarding eine wichtige Rolle.

Der Onboarding-Prozess (Brenner, 2014, 9 ff.) ist ein mehrstufiger Prozess, der schon vor dem Eintritt der neuen Mitarbeiterin bzw. des neuen Mitarbeiters beginnt, zum Beispiel indem die Führungskraft sich das Anforderungsprofil nochmals verdeutlicht. Der Prozess dauert mehrere Monate und umfasst Elemente wie eine Einführungsveranstaltung, die Einarbeitung am Arbeitsplatz, Schulungsmaßnahmen und Mentoring.

Mentoring ist ein wichtiges Instrument der Personalentwicklung. Dabei geht es in dieser Personalentwicklung um ein zeitlich befristetes Verhältnis von zwei Mitgliedern der gleichen Institution, von denen eine Person, der Mentor bzw. die Mentorin, einen Erfahrungsvorsprung hat, und diesen an die andere Person, die bzw. den Mentee, weitergeben soll. Im Mentoring werden zum Beispiel Tipps oder Ratschläge gegeben. Vom Mentoring ist – wie später vertieft wird – das Coaching abzugrenzen. Coaches sind in der Regel ausgebildete Personen, die nicht der Institution angehören und die nicht Ratschläge geben, sondern die Selbstreflexion fördern (Graf & Edelkraut, 2017).

➲ **#Mentoring (#mentoring):** Das Mentoring ist eine zeitlich befristete Beziehung zwischen zwei Mitgliedern einer Institution, bei denen ein Mitglied einen Erfahrungsvorsprung hat und diesen an die andere Person weitergeben will, um so einen Beitrag zur fachlichen, sozialen und werteorientierten Integration von neuen Mitarbeitenden zu leisten.

Mentoring ist meist eine Beziehung zwischen einer älteren, erfahrenen Kraft und einer jüngeren Person. Im sog. Reverse Mentoring wird dies jedoch umgedreht: Hier besteht eine Beziehung zwischen einer jüngeren, digital kompetenten und erfahrenen Kraft und einer älteren, wenig digital kompetenten Person.

Onboarding sollte als ein standardisiertes Integrationsprogramm entworfen werden, in dem sowohl die Mentorin bzw. der Mentor, der bzw. die Vorgesetzte und der Personalbereich integriert sind (Nicolai, 2019, 173 ff.).

➲ **#Onboarding (#onboarding):** Das Onboarding ist ein mehrstufiger Prozess, der auf die fachliche, soziale und werteorientierte Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zielt. Synonym: (Personal-)Eingliederung

Das Onboarding ist das letzte Element der Personalgewinnung, die daneben noch die Ermittlung des Personalbedarfs, das Recruiting und die Personalauswahl beinhaltet.

8.3.2 Personaleinsatz

Das Ziel des Personaleinsatzes ist den Arbeitsaufgaben bzw. Stellen *passende* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der richtigen Anzahl, zur richtigen Zeit und in der richtigen Region zuzuordnen. Die Passung ergibt sich dabei aus dem Grad der Übereinstimmung von Anforderungsprofil und Kompetenz- bzw. Qualifikationsprofil. Eine hohe Passung meint eine hohe Übereinstimmung. Eine niedrige Übereinstimmung bedeutet eine niedrige Passung und löst einen Personalentwicklungs- oder Freisetzungsbedarf aus.

Das Anforderungsprofil ergibt sich aus der Anforderungsanalyse. Die Anforderungsanalyse hat vielfältige Funktionen im Personalmanagement: Sie ist Grundlage der Personalgewinnung, aber auch für den Personaleinsatz, die Personalentwicklung oder die Personalbeurteilung. In der Wissenschaft und in der Praxis werden zur Ermittlung des Anforderungsprofils eine ganze Reihe von Verfahren eingesetzt (Blickle, 2019; Marcus, 2011). Diese lassen sich der Performanzebene, der Kompetenzebene, aber auch der Persönlichkeitsebene zuordnen.

Verfahren der Anforderungsanalyse	Beispiel
Anforderungsanalyse auf der Performanzebene	Kritische Ereignisse (critical incidents)
Anforderungsanalyse auf der Kompetenzebene	Profit- oder Non-Profit-Träger
Anforderungsanalyse auf Persönlichkeitsebene	Einsatz des Big-Five-Modells

Übersicht 5: Verfahren der Anforderungsanalyse

Auf der *Performanzebene* bzw. der Verhaltensebene geht es darum, für eine Stelle die erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen zu ermitteln. Verhaltensweisen sind vielfältig, so dass die Frage auftaucht, worauf sich die Anforderungsanalyse konzentrieren sollte. Der klassische Ansatz der sog. Methode der kritischen Ereignisse (critical incidents) konzentriert sich auf Performanzen bzw. Verhaltensweisen, die für den Erfolg oder den Misserfolg einer Aufgabe bzw. Tätigkeit kritisch sind (Flanagan, 1954). Die Einschätzung erfolgt durch Fachexpertinnen und -experten. Diese sollen konkrete Verhaltensweisen und nicht etwa Eigenschaften der Ausführenden oder Kompetenzen beurteilen. Das Ergebnis der Diskussion der Fachexpertinnen und –experten sind oft mehrere hundert Verhaltensweisen, die dann im weiteren Verlauf verdichtet werden, zum Beispiel zu Fragen, die der Personalauswahl oder dem Personaleinsatz zugrunde gelegt werden.

Auf der *Kompetenzebene* zielt die Anforderungsanalyse auf die Ermittlung der zur Bewältigung der Aufgabe bzw. der Stelle notwendigen Kompetenzen. Dabei werden in der Unternehmenspraxis unterschiedliche Modelle für Kompetenzen verwendet, zum Teil sogar unternehmensspezifische Kompetenzmodelle. In diesem Lehrbuch wird das DQR-Modell für das Niveau und die Dimensionen von Kompetenzen verwendet. Die Anforderungsanalyse führt damit zu einer Aussage, welche Fertigkeiten, welches Wissen, welche Selbständigkeit und welche Sozialkompetenz auf welchem Niveau für diese Tätigkeit bzw. diese Stelle notwendig sind.

Auf der *Persönlichkeitsebene* greifen Verfahren der Anforderungsermittlung die relativ dauerhaften Eigenschaften von Personen auf. Das Konstrukt „Persönlichkeit“ hat große Ähnlichkeiten zum Konstrukt „Kompetenz“. Beide Konstrukte dienen dazu, eine Performanz bzw. ein Verhalten erklärbar zu machen. Verhalten bzw. Performanz wird auf eine spezifische Kompetenz bzw. Persönlichkeit zurückgeführt. Im Gegensatz zu Persönlichkeit ist jedoch Kompetenz immer an bestimmte Gegenstandbereiche – die sog. Domänen – gebunden. Eine Person kann in einem Bereich kompetent, in einem anderen Bereich nicht kompetent sein. Das Konstrukt „Persönlichkeit“ hingegen beansprucht Gültigkeit über alle Gegenstandsbereiche, was nicht unumstritten ist. Eines der bekanntesten Modelle der Persönlichkeitspsychologie ist das sogenannte Big Five-Modell (Rauthmann, 2017, 254 ff.). Das Modell nimmt an, dass sich die Persönlichkeit eines Menschen übergreifend über fünf Eigenschaften beschreiben lässt. Die Big Five sind: 1. Offenheit für Erfahrungen (openness to experience), 2. Gewissenhaftigkeit (conscientiousness), 3. Extraversion (extraversion), 4. Soziale Verträglichkeit (agreeableness) sowie 5. Neurotizismus (neuroticism). Gelegentlich wird auch nach dem ersten Buchstaben der fünf Dimensionen vom OCEAN-Modell gesprochen. Die fünf Dimensionen werden heruntergebrochen auf mehrere Aussagen, die dann von Fachexpertinnen und –experten bewertet werden. Für bestimmte Aufgaben werden dann Profile mit gewünschten Persönlichkeitseigenschaften bestimmt. So werden vermutlich an eine Person im Verkauf höhere Anforderungen an die Extraversion gestellt, während in der Buchhaltung es vermutlich zunächst auf Gewissenhaftigkeit ankommt.

Die Anforderungsanalyse kann sich auf Stellen, Arbeitsaufgaben oder Teile davon beziehen. Die Arbeitsaufgaben werden in Betrieben in Stellen gebündelt, d. h. mehrere Aufgaben werden einer Stelleninhaberin bzw. einem Stelleninhaber zugeordnet. Die Arbeitsaufgaben können immer wieder in Teilaufgaben zerlegt werden. Das war in der Tätigkeitspsychologie als hierarchisch-sequentielle Struktur der Tätigkeit herausgestellt worden.

➲ **#Anforderungsanalyse (#job analysis):** Die Anforderungsanalyse bestimmt auf der Performanz-, der Kompetenz- oder der Persönlichkeitsebene die für die Bewältigung einer Aufgabe bzw. eines Aufgabenbündels (Stelle) notwendigen Anforderungen an eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter.

Die Anforderungsanalyse ermittelt die für eine Stelle bzw. eine Tätigkeit notwendigen Kompetenzen. Dem stehen die bei einer Person vorhandenen bzw. vermuteten Kompetenzen gegenüber: Das sog. Kompetenzprofil der Person. Aus einem Unterschied zwischen Anforderungsprofil und Kompetenzprofil ergibt sich später die Notwendigkeit der Personalentwicklung.

Der Personaleinsatz umfasst die Gestaltung des Arbeitsinhalts, des Arbeitsplatzes, d. h. der Arbeitsmittel, der Arbeitsumgebung und des Arbeitsortes sowie die Gestaltung der Arbeitszeit (Holtbrügge, 2018, 114 ff.). Bei der Gestaltung des Arbeitsinhaltes geht es um die kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit, wie später noch ausführlich erläutert wird.

➲ **#Personaleinsatz (#staff planning):** Der Personaleinsatz zielt darauf, die für eine Aufgabe bzw. Stelle passende Person zuzuordnen, und zwar zeitlich und regional passend.

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Gestaltung der Arbeitszeit. Bei dieser spielen mehrere Aspekte eine Rolle (Holtbrügge, 2018, 189 ff.; Nicolai, 2019, 250 ff.):

- **Standardarbeitszeiten**: Standardarbeitszeit meint die unternehmensüblichen wöchentlichen Arbeitszeiten.
- **Arbeitszeitflexibilisierung im Rahmen der Standardarbeitszeit**: Auf der Grundlage der Standardarbeitszeiten werden Arbeitszeitflexibilisierungen vorgenommen, vor allem durch Gleitzeitregelungen, wöchentlich flexible Arbeitszeiten, Vertrauensarbeitszeit und Schichtarbeit.
- **Teilzeitarbeit**: Teilzeitarbeit bedeutet klassische Modelle der Teilzeitarbeit, aber auch um Jobsharing oder den gleitenden Übergang in den Ruhestand.
- **Flexibilisierung der Lebensarbeitszeit**: Bei dieser Form der Flexibilisierung werden längerfristige Flexibilisierungen vorgenommen, etwa um Lebensarbeitszeitmodelle oder Sabbaticals.

8.3.3 Personalbeurteilung und -honorierung

Die Personalbeurteilung ist vergangenheits- oder zukunftsorientiert. Die vergangenheitsorientierte Personalbeurteilung erfasst und beurteilt das Handeln und die erzielten Leistungen der Mitarbeitenden in der Vergangenheit. Die zukunftsorientierte Personalbeurteilung zielt auf das zukünftige Handeln und die erwarteten Leistungen, d. h. auf das Potential (Nicolai, 2019, 316 ff.).

Insbesondere für die vergangenheitsorientierte Betrachtung kann sich die Personalbeurteilung am 360-Grad-Modell (Hilb, 2001) ausrichten. Neben der üblichen Beurteilung von ‚oben' durch nächsthöhere Vorgesetzte, tritt die Beurteilung ‚von der Seite' durch Kolleginnen und Kollegen sowie ‚von unten' durch die der zu beurteilenden Person untergeordneten Personen. Dies kann ergänzt werden durch die Beurteilung von Außenstehenden, zum Beispiel die Beurteilung der Beratungsqualität durch Kundinnen und Kunden.

Die Beurteilung kann Teil eines umfassenden Performance Managements sein (Allinger, Erichsen & Beckers, 2016). Dabei werden die Leistungen von Unternehmensteilen, Gruppen und einzelnen Individuen erfasst. Dies setzt vorhandene Ziele und Leistungsindikatoren voraus. Gelegentlich werden dazu Leistungskennzahlen, sogenannte KPIs (key performance indicator), eingesetzt.

Noch ist das Mitarbeitergespräch das zentrale Instrument des Performance Managements, wobei sich jedoch im Zeitalter agiler Unternehmen neue Formen entwickeln (Schmidt, 2018).

➲ #Personalbeurteilung und -honorierung (#employee assessment & compensation): Die Personalbeurteilung richtet sich vergangenheitsorientiert auf Handeln und die bereits erbrachten Leistungen der Mitarbeitenden oder zukunftsorientiert auf das Potential bzw. die zu erwartenden Leistungen und legt die Honorierung dafür fest.

Die Personalhonorierung bzw. die Personalentlohnung umfasst die Festlegung der Kriterien für die Honorierung, die Wahl der Entgeltform sowie die Bestimmung der Entgelthöhe (Holtbrügge, 2018, 204 ff.). Dabei geht es bei der Honorierung um die Gegenleistung des Unternehmens für die von den Mitarbeitenden erbrachten Leistungen (Holtbrügge, 2018, 204 ff.). Dies umfasst das monetäre Arbeitsentgelt, das nicht-monetäre Arbeitsentgelt und das immaterielle Arbeitsentgelt:

- **Monetäres Arbeitsentgelt**: Das monetäre Arbeitsentgelt umfasst den fixen Teil in Form des Zeitlohns oder des Grundgehalts sowie ggf. einen variablen Anteil, zum Beispiel in Form von Leistungszulagen oder Boni.
- **Nicht-monetäres Arbeitsentgelt**: Das nichtmonetäre Arbeitsentgelt umfasst Sachleistungen, wie zum Beispiel subventioniertes Kantinenessen, Nutzungsgewährungen, wie zum Beispiel die Nutzung des Betriebskindergartens oder eines Dienstwagens, aber auch Beratungs-, Bank- und Versicherungsleistungen sowie verschiedene Zusatzleistungen.
- **Immaterielles Arbeitsentgelt**: Dies umfasst Fragen der Arbeitsplatzgestaltung, des Arbeitsinhalts, der Arbeitszeitgestaltung, der Entwicklungsmöglichkeiten oder der sozialen Beziehungen.

Die Honorierung kann sich dabei am magischen Dreieck (Hilb, 2001, S. 97) orientieren, d. h. sie muss verschiedene Formen der Gerechtigkeit berücksichtigen.

- **Interne Gerechtigkeit**: Die Honorierung muss den Anforderungen und Kompetenzen, aber auch den Leistungen sowie der sozialen Situation gerecht werden.
- **Team- und Unternehmensgerechtigkeit**: Die Honorierung muss auch die Honorierung der Mitglieder im Team und die Entwicklung des Unternehmens Rechnung stellen.
- **Personalmarktpreisgerechtigkeit**: Die Honorierung muss die Preise auf den Personalmärkten im Blick halten.

8.3.4 Personalentwicklung

Die Personalentwicklung wird in den nächsten Lerneinheiten vertieft. Sie nutzt fernab vom Arbeitsplatz Methoden, die sich an dessen Bedürfnissen orientierten, oder es findet ein Lernen am Arbeitsplatz statt.

8.3.5 Personalbindung und –freisetzung

Die Personalfreisetzung (Holtbrügge, 2018, 163 ff.) kann betriebsbedingt sein. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich in der Personalbedarfsplanung eine Überdeckung in quantitativer, qualitativer, regionaler oder zeitlicher Hinsicht ergibt. Eine mitarbeiterbedingte Personalfreisetzung beruht auf nachlassenden Arbeitsleitungen, steigenden qualitativen Anforderungen oder verhaltensbedingten Freisetzungen zum Beispiel bei notorischem Fernbleiben oder Alkoholmissbrauch.

➲ **#Personalbindung und -freisetzung (#employee retention & dismissal):** Die Personalbindung dient der Vermeidung dysfunktionaler Fluktuation und die Personalfreisetzung der Vermeidung einer Überdeckung des Personalbedarfs.

Zum Teil wird Personal durch Kündigungen durch die Mitarbeitenden selbst freigesetzt. Diese Freisetzung kann funktional oder dysfunktional sein: Eine funktionale Fluktuation liegt vor, wenn sich das Unternehmen ohnehin von der Mitarbeiterin bzw. dem Mitarbeiter trennen wollte. Davon zu unterscheiden sind dysfunktionale Fluktuationen, d. h. Kündigungen, die das Unternehmen verhindern möchte. Auf die Vermeidung dieser unerwünschten Fluktuationen zielt das sog. Retention Management (Huf, 2020, 131 ff.).

8.4 Zusammenfassung

Das Personalmanagement kann als ein Prozess mit fünf Elementen verstanden werden. Dieser reicht von der Personalgewinnung bis hin zur Personalbindung und -freisetzung.

Übersicht 6: Der Prozess des Personalmanagements

Die nächsten Lerneinheiten vertiefen das Element, das in der Mitte dieses Prozesses steht und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von besonderer Bedeutung ist: Die Personalentwicklung.

8.5 Anhang

8.5.1 Anmerkungen

[1] Vgl. dazu (Holtbrügge, 2018; Miebach, 2017; Rowold, 2015).

[2] Die Begriffe „Personalbeschaffung“, „Personalaufbau“ und „Personalabbau“ werden in der Literatur unterschiedlich verstanden. Personalaufbau wird hier verstanden als alle Maßnahmen, die zur Deckung eines Personalnettobedarfs dienen. Der Personalaufbau umfasst die Personalbeschaffung, d. h. die Einstellung neuer interner oder externer Mitarbeitender auf einer Stelle, aber auch Instrumente wie Überstunden, Mehrarbeit, Urlaubsverschiebungen und Urlaubsstopps. Letztere werden– anders als hier – der internen Personalbeschaffung zugerechnet. Analog werden die Begriff „Personalabbau“ und „Personalfreisetzung“ verwendet.

8.5.2 Literaturverzeichnis

Allinger, R., Erichsen, P. & Beckers, K. (2016). Performance and Talent: Essentials of Performance and Potential Management. In M. Zeuch (Hrsg.), *Handbook of Human Resources Management* (S. 427–451). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Beckmann, M. & Heidingsfelder, J. (2018). Einführung in das unternehmerische Nachhaltigkeitsmanagement. In W. Schmeisser, W. Becker, M. Beckmann, A. Brem, P. P. Eckstein & M. Hartmann (Hrsg.), *Neue Betriebswirtschaft* (S. 549–592). München: UVK Verlag.

Beckmann, M. & Schaltegger, S. (2014). Unternehmerische Nachhaltigkeit. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 321–367). Berlin: Springer.

Blickle, G. (2019). Anforderungsanalyse. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl., S. 235–249). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Brenner, D. (2014). *Onboarding. Als Führungskraft neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Choi, S.-Y., Stahl, D. O. & Whinston, A. B. (1997). *The economics of electronic commerce*. Indianapolis, Ind.: Macmillan Techn. Publ.

Clement, R. & Schreiber, D. (2016). *Internet-Ökonomie. Grundlagen und Fallbeispiele der vernetzten Wirtschaft* (3. Aufl.).

Cohrs, C. & Block, C. (2015). Personalauswahl. In J. Rowold (Hrsg.), *Human Resource Management* (S. 159–171). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*(4), 327–358.

Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Hilb, M. (2001). *Integriertes Personal-Management. Ziele - Strategien - Instrumente.* Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Holtbrügge, D. (2018). *Personalmanagement* (7. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.

Huf, S. (2020). *Personalmanagement*. [S.l.]: Gabler.

Index. (2018). *Arbeitgeber-Bewertungsportale und ihre Bedeutung für das Recruiting*. Berlin: .

Janssen, A., Passlick, J., Rodríguez Cardona, D. & Breitner, M. H. (2020). Virtual Assistance in Any Context. *Business & Information Systems Engineering*, *62*(2), 1–15.

Marcus, B. (2011). *Personalpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Miebach, B. (2017). *Handbuch Human Resource Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Nicolai, C. (2019). *Personalmanagement* (6. Aufl.). München: UVK Verlag.

Obermann, C. (2009). *Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag.

Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage. Creating and sustaining superior performance*. New York: Free Press.

Rauthmann, J. F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen - Strömungen - Theorien* (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.

Rechsteiner, F. (2019). Active Sourcing, Content Recruiting & Cultural Fit : smarte Wege zu neuen Mitarbeitern. *Wissensmanagement : das Magazin für Digitalisierung, Vernetzung und Collaboration*, *21*(4).

Rowold, J. (Hrsg.). (2015). *Human Resource Management*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Schmidt, T. (2018). *Performance Management im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schuhmacher, F. (2009). *Mythos Assessment Center*. Wiesbaden: Gabler.

Sponheuer, B. (2010). *Employer Branding als Bestandteil einer ganzheitlichen Markenführung*. Wiesbaden: Gabler Verlag / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Weitzel, T., Maier, C., Weinert, C., Pflügner, K., Oehlhorn, C., Wirth, J. et al. (2020). *Social Recruiting und Active Sourcing. Ausgewählte Ergebnisse der Recruiting Trends 2020*. Bamberg.

9 Arbeitsorientierte Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

9.1 Inhaltsübersicht

9 Arbeitsorientierte Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren ... 163
9.1 Inhaltsübersicht ... 164
9.2 Methoden der Personalentwicklung: Ein Überblick ... 165
9.3 Traditionelle Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 169
9.3.1 Seminare ... 169
9.3.2 E-Learning und Blended Learning ... 169
9.3.3 Ergänzungen des Blended-Learning-Grundmodells ... 173
9.3.4 Traditionelle größere Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 176
9.4 Moderne größere Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 177
9.4.1 Change Management: Ein Hintergrund moderner größerer Methoden ... 177
9.4.2 Open Space ... 180
9.4.3 Barcamp ... 182
9.4.4 Liberating structures ... 183
9.4.5 Virtualisierung moderner größerer Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 183
9.5 Zusammenfassung ... 184
9.6 Anhang ... 185
9.6.1 Anmerkungen ... 185
9.6.2 Literaturverzeichnis ... 185

Das Personalmanagement wurde als ein Prozess mit fünf Elementen verstanden: Personalgewinnung, Personaleinsatz, Personalbeurteilung und -honorierung, Personalentwicklung sowie Personalbindung und -freisetzung. In dieser und der nächsten Lerneinheit wird die Personalentwicklung (PE) vertieft. Das ist das für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wichtigste Element des Personalmanagements.

Übersicht 1: Personalmanagement in der Übersicht

9.2 Methoden der Personalentwicklung: Ein Überblick

Die Methoden der Personalentwicklung können danach unterteilt werden, ob sie am Arbeitsplatz stattfinden oder nicht, d. h. ob Lernort und Arbeitsort zusammenfallen. Werden Methoden am Arbeitsplatz eingesetzt, wird in diesem Lehrbuch von „arbeitsplatzbezogenen Methoden“ gesprochen. Findet Lernen nicht am Arbeitsplatz, aber orientiert u.a. an den Anforderungen am Arbeitsplatz statt, wird hier von „arbeitsorientierten Methoden“ gesprochen.[1] Die Methoden können eher traditionell sein, also relativ weit verbreitet sein, oder sie sind neueren Datums. Die traditionellen Methoden sind typisch für pyramidale Organisationen. Die modernen Methoden dominieren in 4.0-Betrieben.

Übersicht 2: Methoden der Personalentwicklung

Die Personalentwicklung folgt einem spezifischen Zyklus, der in der Literatur unterschiedlich strukturiert wird.[2] Er lässt sich in fünf Schritten darstellen. In der traditionellen Personalentwicklung werden

die im Zyklus ausgewiesenen Funktionen in einer eigenständigen Abteilung, der Personalabteilung, gebündelt. In der agilen Personalentwicklung werden diese Elemente weitgehend in selbstgeführte Teams verlagert.

Übersicht 3: Zyklus der Personalentwicklung

Der erste Schritt ist die *Analyse des* Personalentwicklungsbedarfs (Klug, 2011). Wie schon bei der Personalbedarfsermittlung erläutert, ergibt sich grundsätzlich ein Entwicklungsbedarf, wenn die Soll-Situation von der Ist-Situation abweicht. Oder mit anderen Worten: Soll – Ist = PE-Bedarf (Klug, 2011, S. 35). In der Praxis lassen sich verschiedene Verfahren der Bedarfsanalyse unterscheiden.

- **Angebotsorientierte Bedarfsanalyse**: Bei der angebotsorientierten Bedarfsanalyse wird auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen und Vermutungen zum zukünftigen Bedarf ein Portfolio an Personalentwicklungsmaßnahmen angeboten und durch die sich anschließend einstellende faktische Nachfrage gesteuert. Dieses Vorgehen ist erfahrungs- bzw. vergangenheitsorientiert.
- **Nachfrageorientierte Bedarfsanalyse**: Bei der nachfrageorientierten Bedarfsanalyse werden zukunftsorientiert verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen aufgrund von Befragungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie der Führungskräfte angeboten. Dabei kann es sich um einfache Abfragen, aber auch Workshops oder Auswertungen der Mitarbeitergespräche handeln. Die PE-Bedarfsanalyse ist an dieser Stelle bottom-up.
- **Strategieorientierte Bedarfsanalyse**: Der PE-Bedarf wird zukunftsorientiert vor dem Hintergrund der Unternehmensstrategie analysiert. In der Unternehmensstrategie werden zum Beispiel neue Geschäftsfelder formuliert. Oder es kommt zu strategisch wichtigen Änderungen im Umfeld des Unternehmens, etwa neuen technischen Entwicklungen oder grundlegenden Reformen von Rechtsvorschriften. Die Bedarfsanalyse ist top-down, d. h. die übergeordneten strategischen Ziele werden heruntergebrochen. Idealerweise ist die Personalentwicklungsabteilung immer in die Entwicklung der Unternehmensstrategie eingebunden und erörtert parallel zum Strategieentwicklungsprozess die sich ergebenden PE-Bedarfe. Zentraler Bezugspunkt dieser Organisationsanalyse (Klug, 2011) sind die strategischen Unternehmensziele.
- **Bedarfsanalyse als Anforderungsanalyse**: Bei der Erörterung des Personaleinsatzes wurden verschiedene Verfahren der Anforderungsanalyse auf der Performanz-, der Kompetenz- und der Persönlichkeitsebene erörtert. Besonders kompetenzorientierte Verfahren der Anforderungsanalyse sind eine gute Grundlage für die zukunftsorientierte Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs.

Der zweite Schritt ist das *Design der PE-Maßnahme*. Dies meint die Festlegung der Kompetenzerwartungen, die Gestaltung der Methoden und Medien und die Analyse der Bedingungen. Diese Aufgaben

der Personalentwicklung wurden – als Gestaltung didaktischer Situationen – bereits grundsätzlich erörtert und für das Lernen in beruflichen Schulen vertieft. In Unternehmen sind dabei Besonderheiten zu beachten, die in dieser und der folgenden Lerneinheit vertieft werden.

Die *Realisierung* ist stark abhängig von den verwendeten Methoden in betrieblichen Lernwelten und wird daher später erörtert.

Der nächste Schritt nach der Realisierung ist die *Erfolgskontrolle*. Das bekannteste Modell zur Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen stammt von Donald Kirkpatrick (1924 – 2014), der vier Evaluationsebenen unterschied (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2008).

Ebene	Erfolgsbegriff	Situation	Verfahren
Reaktions-ebene	Zufriedenheits-erfolg	Lernumfeld (z.B. Seminar)	Befragung
Lernebene	Lernerfolg	Lernumfeld	Lernzielorientierte Tests, simulative Verfahren
Verhaltens-ebene	Transfererfolg	Arbeitsumfeld	Beobachtung, Report (Selbst-, Fremdbericht), Befragung
Ergebnis-ebene	Unternehmens-erfolg	Arbeitsumfeld	Betrieblich relevante Zahlen

Übersicht 4: Vier Ebenen der Evaluation

Auf der *Reaktionsebene* (reaction) ist Evaluation ein Ansatz, der bestimmt „how those who participate in the program react to it" (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2008, S. 21). Die Evaluation zielt auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden und wird üblicherweise am Ende einer Maßnahme mit Bögen zum Ankreuzen gemessen, also im Lernumfeld. Kirkpatrick spricht von „happy sheets", die in der Praxis eingesetzt werden (2008, S. 27). Beispielsweise wird mit Hilfe eines Zufriedenheitsfragebogens erhoben, ob die Teilnehmenden mit dem Verkaufstraining zufrieden waren.

Auf der *Lernebene* (learning) wird erfasst, ob die Teilnehmenden die Kompetenzen erworben haben, die in PE-Design als Kompetenzerwartungen festgelegt worden sind. Die Kompetenzen der Teilnehmenden werden am Ende einer Maßnahme erhoben, also im Lernumfeld. Beispielsweise wird erhoben, ob die Teilnehmenden die für das Verkaufstraining ausgewiesenen Lernziele erreicht haben. Dazu können an den Lernzielen orientierte Lernerfolgskontrollen vorgenommen werden oder die Anwendung des Erlernten wird im Seminar simuliert, zum Beispiel durch die Simulation eines Verkaufsgesprächs.

Auf der *Verhaltensebene* (behavior) wird erfasst, ob sich das Verhalten am Arbeitsplatz verändert hat. Hier soll ein Transfer vom Lernumfeld in das Arbeitsumfeld erfolgt sein. Beispielsweise wird erhoben, ob Mitarbeitende im Verkauf ihr Verhalten aufgrund der Verkaufstrainings verändert haben. Auch wenn die Teilnehmenden mit der Maßnahme zufrieden waren und sie einen Lernerfolg hatten, ist keineswegs sichergestellt, dass dieser Transfer in die Arbeitssituation auch erfolgt. Für die Personalentwicklung ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines Transfermanagements, d. h. den Transfer systematisch zu unterstützen.

Auf der *Ergebnisebene* (results) wird erfasst, welche Auswirkungen das veränderte Verhalten der Mitarbeitenden für das Unternehmen hat. „The final results can include increased production, improved quality, decreased costs, reduced frequency and/or severity of accidents, increased sales, reduced turnover, and higher profits. It is important to recognize that results like these are the reason for having some training programs" (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2008, S. 25).

Der letzte Schritt ist die *Sicherung des Transfers*. Zufriedenheitserfolg und Lernerfolg sichern keineswegs die Nutzung des Gelernten im Alltag. In der Transferforschung wird herausgestellt, dass sich ein Transfererfolg ergibt in Abhängigkeit von den Charakteristika der Teilnehmenden, zum Beispiel deren

Motivation, vom Design der Maßnahme (Lernumfeld) und vom Arbeitsumfeld (Hochholdinger & Sonntag, 2016).

Vor der PE-Maßnahme und nach der PE-Maßnahme können eine Reihe von Maßnahmen zur Sicherung des Transfererfolgs unternommen werden (Hochholdinger & Sonntag, 2016; Stender, 2009, 195 ff.).

	Maßnahmen
Vor der PE-Maßnahme	Bedarf sorgfältig analysieren und Design darauf abstimmen Mehrphasige Kursdesigns wählen Lern- und Anwendungszeitpunkt timen, ggf. auffrischen Anwendungsaufgaben einplanen Reflexionsaufgaben einplanen Vorgesetzte einbinden Lernfreiräume sichern Communities und Lernpartnerschaften kultivieren
Nach der PE-Maßnahme	Follow-Up-Meeting durchführen Austausch der Teilnehmenden über soziale Medien anregen Freiräume für das Ausprobieren sichern Transfer belohnen

Übersicht 5: Übliche Maßnahmen zur Sicherung des Transfererfolgs

Vor der PE-Maßnahme soll eine sorgfältige Bedarfsanalyse dazu beitragen, dass die Maßnahmen auch wirklich den Anforderungen im Alltag entsprechen. Wichtige Elemente zur Sicherung des Transfererfolgs werden also schon in den vorlaufenden Schritten geleistet. Günstig für den Transfererfolg ist ein mehrphasiges Design der PE-Maßnahme, bei dem sich Lernphasen und Transfer- bzw. Arbeitsphasen mehrfach abwechseln. Lern- und Anwendungszeitpunkt sollten nicht zu stark auseinanderfallen, d. h. gut aufeinander abgestimmt sein. Sind größere Unterschiede nicht zu vermeiden, können Auffrischungen hilfreich sein.

Die PE-Maßnahme sollte unter Transfergesichtspunkten Anwendungsaufgaben vorsehen, zum Beispiel sollten Projekte vorgesehen werden, die Problemstellungen aus dem Arbeitsumfeld aufgreifen, das Gelernte umsetzen und von einzelnen Lernenden oder von Gruppen realisiert werden.

Der Einbezug der Vorgesetzten soll gewährleisten, dass der Transfer nicht an einem ungünstigen Arbeitsumfeld scheitert. Dies umfasst die Integration der Vorgesetzten in die Bedarfsanalyse, aber auch deren präzise Informationen zur Maßnahme selbst, insbesondere zu den Lernzielen. Die Sicherung von Lernfreiräumen soll den Lernerfolg als Voraussetzung für den Transfererfolg sichern. Dies ist gerade bei E-Learning von zentraler Bedeutung. Weiterhin sollten Reflexionsaufgaben die Selbstreflexion der Teilnehmenden nach der PE-Maßnahme unterstützen.

Zur Sicherung des Transfererfolgs können gezielt Personen untereinander in Form von Communities oder Lernpartnerschaften vernetzt werden. Dazu können auch soziale Medien verwendet werden.

Nach der Maßnahme kann ein Follow-Up-Meeting durchgeführt werden. Dabei werden Probleme bei der Umsetzung des Gelernten im Alltag aufgegriffen. Außerdem sollten Freiräume für das Ausprobieren bereitstehen, d. h. sowohl Zeit zu haben als auch Fehler bei der erstmaligen Anwendung machen zu können. Weiterhin kann der Transfer belohnt werden, etwa durch Boni im Rahmen eines Zielvereinbarungsprozesses.

➲ **#PE-Funktionszyklus (#HRD-Cycle)**: Der Funktionszyklus der Personalentwicklung sieht die Phasen „PE-Bedarfsanalyse“, „PE-Design“, „PE-Angebot“, „Erfolgskontrolle“ sowie „Transfersicherung“ vor.

Der Zyklus der Personalentwicklung wird unterschiedlich realisiert. Zur Umsetzung dienen in der traditionellen Personalentwicklung zum Beispiel Seminare.

9.3 Traditionelle Methoden in betrieblichen Lernwelten

9.3.1 Seminare

Seminare sind eine klassische Methode in betrieblichen Lernwelten. Sie finden im Unternehmen oder außerhalb des Unternehmens statt. Für aushäusige Veranstaltungen werden häufig sog. Tagungs- bzw. Konferenzhotels gewählt. Dies sind Hotels, die neben Übernachtungsmöglichkeiten auch Technik zur Unterstützung von Seminaren oder größeren Methoden, etwa Konferenzen, bieten. Seminare werden von pädagogischen Professionals, die zum Unternehmen gehören, oder durch Externe gestaltet. Die Gestaltung entspricht in sehr weiten Teilen der Gestaltung von Unterricht in beruflichen Schulen und folgt daher der bereits erörterten Festlegung der Kompetenzerwartungen, der Gestaltung von Methoden und Medien und der Analyse der Bedingungen.

9.3.2 E-Learning und Blended Learning

9.3.2.1 E-Learning und Blended Learning: Was die Begriffe bedeuten

Die Verwendung digitaler Technologien im beruflichen Lernen lässt sich bis zur Entstehung moderner Computer nachzeichnen und wurde in der Geschichte unterschiedlich benannt (Twardy & Wilbers, 1996). Der Begriff «*E-Learning*» löste zur Jahrtausendwende den Begriff des computerunterstützen Lernens ab, womit im weiteren Verlauf auch die starke Fokussierung auf den (Personal) Computer aufgegeben wurde. Inzwischen beruht E-Learning auf vielfältigen digitalen Technologien. Diese umfassen PC, Laptop, Tablet, aber auch Smartphone und tragbare Geräte (wearables), Techniken der virtuellen oder augmentierten Realität bis hin zum Internet of Things bzw. Ubiquitous Computing (Stoller-Schai, 2015).

E-Learning in Unternehmen wird auch als „Corporate E-Learning“ (Wilbers, 2005) bezeichnet. E-Learning auf Grundlage der Nutzung mobiler digitaler Technologien wird auch als „M(obile)-Learning“ (Wilbers, 2000) bezeichnet. Der Begriff „E-Learning“ hebt dabei vor allem auf die Virtualisierung durch digitale Technologien ab. Wird hingegen das Präsenzlernen durch digitale Technologien angereichert, etwa durch den Einsatz von interaktiven Whiteboards (IWB), wird traditionell nicht von „E-Learning“ gesprochen. Allerdings sind die Grenzen fließend.

E-Learning wird in Unternehmen eigenständig (‚stand alone‘) eingesetzt oder aber in Kombination mit Präsenzlernen. Eigenständiges ‚stand-alone-E-Learning‘ findet sich in Unternehmen vor allem im sog. Compliance-Bereich. Compliance meint dabei, dass Unternehmen in bestimmten Bereichen nachweisen müssen, dass sie nach festgelegten Regeln arbeiten. So besteht in bestimmten Branchen, etwa dem Versicherungsbereich, der Pflege oder dem Einzelhandel, die Notwendigkeit, das Unternehmen nachzuweisen, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter regelmäßig an bestimmten Weiterbildungen teilgenommen haben. Moderne Learning Management Systeme (**#APP:LMS**) unterstützen dies, indem sie nicht nur den Erwerb und das Prüfen des Wissens unterstützen, sondern auch die Erstellung und Meldung von Zertifikaten oder die Benachrichtigung der Lernenden, wenn Zertifikate abgelaufen sind (Probst, 2002).

➲ **#E-Learning (#E-Learning)**: E-Learning meint die Nutzung von digitalen Technologien zu Lernzwecken, wobei die Virtualisierung, also die Zeit- und Raumüberbrückung, im Vordergrund steht.

Blended Learning meint, dass E-Learning und Präsenzlernen miteinander verbunden werden. „Blend“ steht für das englische Wort für „Mischung“ und lässt zunächst offen, was genau gemischt wird. Hier wird darunter die Kombination einer Selbstlernphase mit E-Learning, einer Präsenzphase und einer

Transferphase mit E-Learning verstanden (Limacher & Meirich, 2002). Die Selbstlern- und die Transferphase sind dabei asynchron angelegt, können aber durch live-E-Learning ergänzt werden.

➲ **#Blended Learning (#blended learning)**: Blended Learning meint die Verbindung einer asynchronen vorlaufenden Selbstlernphase, einer Phase des Präsenzlernens und einer nachlaufenden asynchronen Transferphase, die jeweils durch virtuelles synchrones E-Learning (Live-E-Learning) ergänzt werden können.

Im einfachsten Fall wird ein Seminar ‚verlängert', d. h. mit einer vorlaufenden Selbstlernphase und einer nachlaufenden Transferphase gekoppelt. Die Planung kann an einem ‚normalen' Seminar ansetzen. Anschließend wird gefragt, was in die Selbstlernphase ausgelagert werden kann und wie der Transfer gesichert werden kann (Wilbers, 2011a, 2011b).

Übersicht 6: Blended Learning als ‚verlängertes Seminar'

9.3.2.2 Gestaltung der Selbstlernphase im Blended Learning

Mit der Selbstlernphase werden meist drei Strategien verfolgt: Der Erwerb von Grundlagenwissen, die Vorbereitung der Anwendung und die Selbstüberprüfung.

Zum Erwerb von (Grundlagen-) Wissen werden Selbstlernmedien eingesetzt. Dabei lassen sich verschiedene Formen von Selbstlernmedien unterscheiden, die in der Praxis oft gemeinsam eingesetzt werden und die nicht immer trennscharf unterschieden werden können.

Präsentative Selbstlernmedien konzentrieren sich auf das Präsentieren als methodischer Großform. Hier werden vornehmlich Videos und Texte eingesetzt. Zur Bearbeitung können allgemein Videobearbeitungsprogramme (**#APP:Videosoftware**) oder eigenständige Software für Erklärvideos (**#APP:Erklärvideo-Software**) eingesetzt werden. Eine Sonderform sind „Screencasts", d. h. Videos, die Abläufe am Computerbild (screen) aufzeichnen und ggf. durch Audiokommentare angereichert werden. Ein Screenrecorder (video screen capture) ermöglicht die digitale Aufzeichnung des Outputs eines Computerbildschirms. Diese Aufzeichnung wird häufig durch einen Audiomitschnitt ergänzt (**#APP:Screenrecorder**). Wenn Mediendateien abonniert werden können, wird von „Podcast" gesprochen: „Podcast" ist eine Wortkomposition aus „IPod", also einem Abspielgerät für Audiodateien, und „broadcast". Eine typische Anwendung von Podcasts erfolgt im Sprachenunterricht, indem in regelmäßigen Abständen kleine Unterrichtseinheiten als Folgen einer Staffel erscheinen, die in Form von Audiodateien bereitgestellt werden. Im Falle von „Vodcasts" werden Videodateien angeboten. Noch unüblich ist die Verwendung von präsentativen Selbstlernmedien im Partymodus, bei dem – ähnlich wie beim Party-Modus von Streaming-Diensten – Lernende ihren Videoabruf synchronisieren und dies mit einem synchronen Kommunikationsdienst verbinden, zum Beispiel einem Chat.

Komplexere Formen von Selbstlernmedien beruhen auf weitergehenden Formen einer Mensch-Maschine-Interaktion bzw. einer Mensch-Technik-Interaktion.

Dialogische Selbstlernmedien heben vor allem auf den Dialog mit der Maschine ab. Ein Beispiel ist ein ChatBot, d. h. ein Roboter, der es erlaubt, mit einer Maschine zu ‚chatten'. Ein für die Diskussion um

künstliche Intelligenz (KI) wichtiger ChatBot ist Eliza von Weizenbaum (1966). Dabei wird ein Text eingegeben, der vom Computer analysiert und beantwortet wird. Dabei simuliert das Programm das Vorgehen der humanistischen Psychotherapie. Die Mensch-Maschine-Schnittstelle – hier die Texteingabe und -ausgabe – und die Analyse der Eingabe waren seinerzeit vergleichsweise einfach.

Eliza: Eliza ist ein ChatBot, der vergleichsweise einfach ist. Im Internet finden sich eine Reihe von Implementierungen. Sprechen Sie doch mal mit Ihrer Therapeutin Eliza.

http://www.med-ai.com/models/eliza.html.de

Die Entwicklung in der Digitaltechnologie führt im Vergleich zu einfachen ChatBots wie Eliza zu einem Fortschritt in den Analysetechniken und der Mensch-Maschine-Schnittstelle. Fortgeschrittene Analysetechniken nutzen heute künstliche Intelligenz (KI). Dies erlaubt es, ChatBots als sog. Digitale Assistenten bei der Betreuung von Lernenden, bei der Unterstützung von Lernaktivitäten, bei der Wissenserfassung bzw. -überprüfung und Bewertung sowie für die Lern- und Karriereberatung einzusetzen (Satow, 2018). Die Fortschritte in der Digitaltechnologie führen auch zu einer Veränderung der Mensch-Maschine-Schnittstelle, etwa von der Texteingabe zur Spracheingabe. Im Fall der Mensch-Maschine-Schnittstelle wird in den letzten Jahren auf Sprach- und Gestensteuerung sowie auf virtuelle und augmentierte Realität gesetzt. Bei virtual reality (VR) ermöglichen spezifische Geräte wie etwa VR-Brillen dem Nutzenden ein durch ihn gesteuertes Abtauchen (Immersion) in eine virtuelle Welt, die in Form von 360-Grad-Videos erlebbar wird. Bei augmented reality (AR) wird die Wahrnehmung der ‚realen' Welt überlagert durch zusätzliche Informationen, etwa auf dem Smartphone, einem Tablet oder AR-Brillen (**#APP:VR/AR**).

Bei *instruktionalen Selbstlernmedien* wird das Lehren als eine Folge von Lehrschritten betrachtet, die in Abhängigkeit vom Verhalten des Lernenden justiert werden. Im einfachsten Fall werden die Lehrschritte durch einfache Menüauswahlen oder vergleichsweise einfach zu analysierende Tests gesteuert. Dies ist bei WBTs (Webbased Training) der Fall. WBTs spielen seit vielen Jahren in der betrieblichen Bildungspraxis eine große Rolle. In WBTs werden auf der Basis von Eingaben der Lernenden spezifische Lernangebote bereitgestellt, beispielsweise in Form einer Präsentation von Texten oder Videos. Ein solcher Einsatz erfolgt um die Unabhängigkeit der Lernenden von Raum, Zeit und personaler Unterstützung zu stärken. Die Produktion von WBTs erfolgt mit Hilfe von Autorensystemen (**#APP:Autorensystem**).

Bei *explorativ-simulativen Selbstlernmedien* wird Lernen nicht als eine auf den Lernenden zugeschnittene Abfolge einzelner Lernschritte betrachtet, sondern als ein explorativer, simulativer und spielerischer Prozess betrachtet. Gamification meint die Einbindung spielerischer Elemente in Prozesse des beruflichen Lernens, d. h. Bildung (education) und Unterhaltung (entertainment) sollen zu einem edutainment verschmelzen (Ma, Oikonomou & Jain, 2011). Mit Hinweis auf die weite Verbreitung von Computerspielen im privaten Alltag werden Erwartungen geäußert, dass sich die Motivationskraft von Spielen auf das Lernen überträgt. Wird ein Computerspiel (game) mit einem ‚ernsten' (serious) Lernziel verknüpft, wird auch von „serious game" gesprochen. Die Arten von Spielen, die sog. Spielgenres, sind dabei ebenso wie die Typen der Interaktion mit dem Rechner (z. B. via Gamepad oder Gestensteuerung) und die soziale Einbettung (Einzelspieler, Mehrspieler, Onlinespiele mit hoher Zahl der Nutzenden) sehr unterschiedlich.

Eine besondere Form zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen ist das *Microlearning*: Die Lernaktivitäten nehmen hier relativ kurze Zeiträume ein, von wenigen Sekunden bis hin zu etwa 10 bis 15

Minuten (Robes, 2009). Das verlangt relativ kleine Lernabschnitte – sog. learning nuggets -, die entweder als präsentationale, instruktionale oder explorativ-simulative Selbstlernmedien angeboten werden

➲ **#Selbstlernmedien (#Media for selfdirected learning)**: Selbstlernmedien unterstützen das asynchrone Lernen und sind präsentativ, dialogisch, instruktional oder explorativ-simulativ angelegt.

Die Bereitstellung von Selbstlernmedien erfordert umfangreiche administrative Aufgaben, zum Beispiel das Management von Nutzerinnen und Nutzern, die Verwaltung von Zugriffsrechten, Benachrichtigungen, Zusammenfassung von Materialien in sog. Kursen usw. Diese überwiegend administrativen Aufgaben werden von Learning Management Systemen (LMS) unterstützt. Allerdings bieten LMS nicht nur Unterstützung bei administrativen Aufgaben, sondern bieten auch eine Reihe von Apps für einzelne pädagogische Anwendungen, etwa Test-Apps, die sonst unabhängig organisiert werden müssten (**#APP:LMS**).

Der Erwerb von Grundlagenwissen ist die zentrale Strategie bei der Ausgestaltung der Selbstlernphase. Weitere Strategie sind die Vorbereitung der Anwendung und die Selbstüberprüfung. Die Selbstlernphase beginnt dabei zumeist mit dem Erwerb von Grundlagenwissen. Dieses Wissen wird durch (vorbereitende) Anwendungsaufgaben auf einen spezifischen Kontext angewendet. Die Auswertung der Anwendungsaufgaben erfolgt dann in der sich anschließenden Präsenzphase. Ein Erkundungsauftrag dient demgegenüber dem Sammeln von Informationen über einen spezifischen Anwendungskontext. Dieser Kontext kann später in der sich anschließenden Präsenz- oder der Transferphase zugrunde gelegt werden.

Die Selbstüberprüfung ist eine weitere Strategie zu Gestaltung der Selbstlernphase. Online-Tests beschränken sich im Regelfall auf die Rückmeldung im Rahmen von vergleichsweise einfach maschinell auswertbaren Antwortformaten, z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, einfache Benennungs- und Zuordnungsaufgaben oder Lückentexte.

Die Strategien „Erwerbung von Grundlagenwissen“, „Anwendungs(vorbereitung)“ und „Selbstüberprüfung“ können auch kombiniert werden. So können sich Lernende beispielsweise zunächst einem Selbsttest unterziehen, um das spezifische Lernprofil zu ermitteln. Dann dient der Erwerb von Grundlagenwissen dem Ausgleich der heterogenen Vorkenntnisse. Anschließend wird der Transfer vorbereitet.

9.3.2.3 Gestaltung der Präsenz- und Transferphase im Blended Learning

Die Präsenzphase dient vor allem dem sozialen Austausch. Hier wird auf das in der Selbstlernphase erworbene Grundlagenwissen aufgebaut. Dazu werden Diskussionen, Rollenspiele, Videofeedback oder andere simulative Methoden durchgeführt. Beim Einsatz von Anwendungs- und Erkundungsaufgaben in der vorlaufenden Selbstlernphase werden die Ergebnisse kurz dargestellt und anschließend in der Gruppe diskutiert.

In der Transferphase liegt der Schwerpunkt auf der Anwendung, der Reflexion und der Selbstüberprüfung. Die Anwendung wird erneut über Anwendungsaufgaben angeregt. Die Reflexion mit Hilfe von Reflexionsaufgaben zielt vor allem auf die Selbstreflexion und auf die Ableitung persönlicher Konsequenzen aus den erworbenen Kompetenzen. Dabei werden – vor allem im Hochschulbereich – E-Portfolios eingesetzt. Ein *E-Portfolio* ist eine „digitale Sammlung von »mit Geschick gemachten Arbeiten« (= lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte“ (Hilzensauer & Hornung-Prähauser, 2005, S. 4; Jahn, Trager & Wilbers, 2010). Die Arbeit mit E-Portfolios erfolgt in fünf Schritten: 1. Klärung der Zielset-

zung und Kontext für die digitale Portfolioarbeit, 2. Sammeln, Auswählen und Verknüpfen von E-Portfolio-Artefakten mit Lernziel, 3. Reflektieren und Steuern des Lernprozesses, 4. Präsentieren und Weitergeben der E-Portfolio-Artefakte sowie 5. Bewerten und Evaluieren von Lernprozessen/Kompetenzaufbau (Hilzensauer & Hornung-Prähauser, 2005). E-Portfolios werden durch E-Portfolio-Software (**#APP:E-Portfolio-Software**) oder Blogging-Software (**#APP:Blogging**) unterstützt.

Übersicht 7: Blended Learning

9.3.3 Ergänzungen des Blended-Learning-Grundmodells

Blended Learning nach dem Modell des verlängerten Seminars ist noch vergleichsweise übersichtlich. Blended Learning kann gerade unter Transfergesichtspunkten komplexer angelegt werden. Allerdings wird das für die Lernenden schnell unübersichtlich. Daher werden zur Lernunterstützung bei komplexeren Formen weitere Präsenzveranstaltungen vorgesehen. Dies sind Präsenzphasen vor der Selbstlernphase in Form eines KickOff, einem Abschlussmeeting zum Anschluss der Selbstlernphase nach einem oder mehreren Präsenzmeetings sowie das Follow-Up-Meeting nach der Transferphase.

Übersicht 8: Blended Learning mit KickOff, Abschlussmeeting und Follow-Up-Meeting

Der KickOff findet vor der Selbstlernphase in Präsenz statt, gelegentlich auch virtuell. Er dient der Einführung der Lernenden in die Spielregeln des Blended Learning. Dabei werden vor allem die Ziele, der

Ablauf und die Erfolgskontrolle erläutert. Wenn es der organisatorische Rahmen ermöglicht, bietet sich ein gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden an. Außerdem erfolgt oft eine kurze thematische Hinführung.

Das Abschlussmeeting stellt den Abschluss der Selbstlernphase dar. Das Meeting findet in Präsenz, aber auch virtuell statt. Das Abschlussmeeting dient der Klärung offener Fragen, der Vorbereitung des Transfers bzw. der Erfolgssicherung und -kontrolle.

Das Grundmodell des Blended Learning sieht eine asynchrone Selbstlernphase, eine Präsenzlernphase und eine anschließende asynchrone Transferphase vor. Live-E-Learning als synchrone Ergänzung des Grundmodells von Blended Learning kann den Charakter von Lernunterstützung haben, aber auch wie Präsenzveranstaltungen angelegt sein. Ein virtueller Schulungsraum bzw. ein Videokonferenzsystem (**#APP:Konferenztool**) hat typische Funktionen zur Unterstützung (Zellweger, 2002). Dazu gehört ein Videofenster für die Referentin bzw. den Referenten und die Teilnehmenden. Alle Anwesenden werden in einer Liste angeführt, die weitere Funktionen der standardisierten Rückmeldung, zum Beispiel „Handheben“ oder eine Rückmeldung mit Smilies vorsieht. Ein Textchat und eine Möglichkeit zur Abstimmung mit einem sog. Polling-tool ergänzen die typischen Funktionen von virtuellen Schulungsräumen. In einem Bereich kann ein Whiteboard eröffnet werden. Dies hat ähnliche Funktionalitäten wie ein interaktives Whiteboard (IWB) und ermöglicht auch die gemeinsame Nutzung eines Browsers (web-follow-me), das Abspielen von Mediendateien und die Arbeit mit Software (application-sharing). Weil die Funktionalitäten zum Teil parallel laufen, ist Live-E-Learning für die pädagogischen Professionals technisch komplex.

Ein virtueller Schulungsraum lässt sich für alle besprochenen Grundformen des Lehrens verwenden. Der virtuelle Schulungsraum lässt für alle Plenarformen des Lehrens einsetzen: Das Präsentieren und das Erarbeiten durch den pädagogischen Professional sowie das Präsentieren und Erarbeiten durch die Teilnehmenden. Bei den nicht-plenaren Aktions- und Sozialformen steht die Gruppenarbeit im Vordergrund. Sie wird durch sog. Breakout-Rooms unterstützt, in denen sich Gruppen treffen. Einzel- und Partnerarbeit sind auch bei Videokonferenzsystemen denkbar, aber unüblich.

Die Expertin Lore Ress empfiehlt: „Sprechen Sie max. 3-4 Minuten an einem Stück. Geben Sie den Teilnehmern viele kleine Aufgaben“ (Ress, 2002). Insgesamt lassen sich eine Reihe von Regeln für die Gestaltung von virtuellen Schulungsräumen formulieren (Ress, 2002; Zellweger, 2002).

	Maßnahmen
Vorbereitung	Verlauf minutiös (mit LUV-B) planen Aktions-/Sozialformen bzw. methodische Grundformen variieren (Spalte in LUV-B überprüfen) Spielregeln für die Teilnehmenden festlegen (z.B. Fragen, Umgangston) Ggf. Co-Moderator/in bei größerem Publikum zur eigenen Entlastung bestellen Ruhiges Arbeitsumfeld herstellen (z.B. Flugmodus für Smartphone) Bei längeren Sitzungen Pause für Moderator/in vorsehen, zum Beispiel mit Hilfe von Arbeitsaufgaben für die Lernenden Traditionell phasieren (Einstieg, Erschließung, Ergebnissicherung) Technik mehrfach überprüfen und sicher sein
Arbeitsphase	Im Einstieg: Mit Begrüßungsbildschirm begrüßen Ggf. gegenseitiges Kennenlernen mit Whiteboard vornehmen In der Erschließungsphase: Gestaltungsregeln für Präsentieren, Erarbeiten, Präsentieren (lassen) und Erarbeiten (lassen) beachten Präsentationsphasen zeitlich stark begrenzen Häufige Rückmeldung mit einfachen Antwortmöglichkeiten einholen, zum Beispiel als Ja-/Nein-Frage oder standardisiert als Smiley Regelmäßige Rückmeldung mit komplexeren Antwortmöglichkeiten mit Hilfe des Polling-Tools ermöglichen Ergebnissicherung am Ende vornehmen (z.B. mit Hilfe des Pollingtools)
Nachbereitung	Aufzeichnung und ggf. gezeigtes Material bereitstellen Chatprotokoll durchsehen und offen gebliebene Fragen per Mail oder durch Posting im Forum beantworten Live-session reflektieren (Was kann ich beim nächsten Mal besser machen? Was ist dafür zu tun?)

Übersicht 9: Gestaltung von Live-E-Learning

Die Arbeit in virtuellen Schulungsräumen folgt überwiegend den Regeln, die bereits für das Präsentieren, Erarbeiten und Begleiten besprochen wurden. Der größte Unterschied ist jedoch das Fehlen direkter Rückmeldungen durch das Publikum. So kann ein pädagogischer Professional in einem ‚normalen' Seminarraum die Reaktion in den Gesichtern der Teilnehmenden deuten. In virtuellen Schulungsräumen ist das, selbst wenn das Video eingeschaltet ist, kaum möglich. Dieses Problem entschärft sich, wenn lediglich mit einer kleineren Gruppe von fünf bis zwanzig Personen gearbeitet wird. In größeren Gruppen ist dies nicht mehr möglich. Besonders wichtig sind daher häufige Rückmeldungen durch standardisierte Rückmeldemöglichkeiten oder das Pollingtool. Sie dienen zum Teil ‚nur' dazu, eine zu lange ‚Inaktivität' der Lernenden zu verhindern. Darüber hinaus dienen sie dem Monitoring und sind auch ‚echte' Fragen des pädagogischen Professionals.

Live-E-Learning macht – von der Corona-Situation mal abgesehen – Sinn, wenn die Lernenden nicht ohnehin am gleichen Ort sind. Im Gegensatz zu beruflichen Schulen ist das in Unternehmen häufig der Fall. Beispiele sind Trainings in Unternehmen mit mehreren Niederlassungen, Schulungen des Vertriebs- und Service-Personals, das per se räumlich verteilt ist, aber auch virtuelle Kundenschulungen (Limacher & Meirich, 2002), die für erklärungsbedürftige Produkte angeboten werden (Bruhn, 2002).

➲ **#Live-E-Learning (#live-e-learning)**: Live-E-Learning ist das synchrone E-Learning.

9.3.4 Traditionelle größere Methoden in betrieblichen Lernwelten

Das Seminar ist eine klassische Methode in betrieblichen Lernwelten. Es kann extern oder intern durchgeführt werden. Das Seminar kann durch größere interne oder externe Veranstaltungen ergänzt werden. Die Terminologie ist uneinheitlich. Nach Schreiber (2012) können vier Eventformate unterschieden werden.

	Kongress	Tagung	Konferenz	Seminar
Teilnehmende	Ab 250	Bis 250	Bis 50	Bis 30
Dauer	> 1 Tag	Ca. 1 Tag	Max. 1 Tag	Mehrtägig
Form	Verschiedene Veranstaltungsteile	Wenige Veranstaltungsteile	Einteilig, meist ein Thema, ein Raum	Ein Thema, mehrere Räume
Planungszeitraum	1-8 Jahre	Bis zu einem Jahr (mittelfristig)	Kurzfristig	Bis zu einem Jahr
Organisation	Langfristig, komplex	Kürzere Planungs- und Vorbereitungszeit	Kürzere Vorbereitung, geringer Organisationsaufwand	Große inhaltliche Vorbereitung, kleiner technischer Aufwand

Übersicht 10: Eventformate leicht modifiziert nach Schreiber (2012, S. 7)

Seminare haben dabei eher den Charakter von Unterricht und folgen den dort besprochenen Gestaltungselementen. Kongresse, Tagungen und Konferenzen haben weitere Gestaltungsmerkmale. Typisch ist der Start mit einer Begrüßung und einer anschließenden Keynote bzw. einem Keynote-Vortrag. Das Wort „keynote“ stammt aus der Musik und bezeichnet im Englischen den Einstimmton, der zum Beispiel bei Chören verwendet wird. Eine Keynote soll zu Beginn eines größeren Events also genau den Grundton dieses Events setzen. Dies geschieht durch den Keynote-Speaker: Prominente oder bekannte Persönlichkeiten oder Expertinnen und Experten, die die Einführung übernehmen. Oft schließen sich dann parallellaufende weitere Vorträge oder auch Workshops in sog. timeslots an. Mehrere Vorträge hintereinander können sog. Sessions bilden. Ein weiteres verbreitetes Gestaltungselement sind Podiums- oder Paneldiskussionen: Auf einer erhöhten Fläche, dem Podium, diskutieren hier Expertinnen und Experten oder Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Interessengruppen über einen Sachverhalt. Eine Moderatorin oder ein Moderator steuert dabei die Diskussionsbeiträge. Zwischen den Sessions gibt es Pausen, die auch dem Networking dienen.

Veranstaltungen werden auch „Event“ genannt. Diese betreffen die Kultur, zum Beispiel Konzerte, oder Sport. Für die Personalentwicklung sind Business-Events zentral. Ein Event hat drei Arten von Nutzen: Einen kognitiven Nutzen, d. h. es wird Wissen oder Kompetenz erworben; einen emotionalen Nutzen, der ein Erlebnis bietet und einen sozialen Nutzen, d. h. ein Event verbindet verschiedene Personen (Jäger, 2016, 24 f.).

➲ **#Traditionelle größere Methoden (#traditionell-HRD for large groups)**: Traditionelle größere Methoden betrieblicher Lernwelten unterscheiden sich bezüglich der Zahl der Teilnehmenden, der Dauer, der Form, des Entscheidungszeitraums und der Organisation von Seminaren. Sie umfassen den Kongress, Tagung und Konferenz.

Die Virtualisierung größerer Events (Wiedmann & Kassubek, 2017) steht noch am Anfang, allerdings bieten sich vor, während und nach den Events verschiedene Potentiale für eine Virtualisierung (Wiedmann & Kassubek, 2017). Inzwischen werden Events auch virtuell angeboten.

9.4 Moderne größere Methoden in betrieblichen Lernwelten

Moderne größere Methoden stehen in einem engen Zusammenhang mit der Gestaltung des Wandels in Unternehmen.

9.4.1 Change Management: Ein Hintergrund moderner größerer Methoden

In den Sozialwissenschaften wird mit dem Change Management (Veränderungsmanagement) ein Denkansatz eingebracht, der versucht, den Wandel systematisch zu gestalten. Veränderungen betreffen dabei die Aufbauorganisation, die Ablauforganisation sowie das soziale Gefüge und das persönliche Arbeitsverhalten. Letzteres, die Veränderungen auf den Verhaltensebenen, kommt häufig zu kurz (Stolzenberg & Heberle, 2009). Veränderungsmanagement hat dabei vier Kernthemen: Die Vision, die Kommunikation mit den Betroffenen, die Beteiligung der Betroffenen sowie die Qualifizierung (Stolzenberg & Heberle, 2009). Kotter (2011) legt ein achtstufiges Vorgehen beim Veränderungsmanagement nahe.

Acht Stufen des Veränderungsmanagements

1. Ein Gefühl für Dringlichkeit erzeugen
2. Eine Führungskoalition aufbauen
3. Vision und Strategie entwickeln
4. Die Vision des Wandels kommunizieren
5. Mitarbeiter auf breiter Basis befähigen
6. Schnelle Erfolge erzielen
7. Erfolge konsolidieren und weitere Veränderungen einleiten
8. Neue Ansätze in der Kultur verankern

Übersicht 11: Acht Stufen des Veränderungsmanagements nach Kotter (2011)

Bei der Gestaltung von Veränderungen tauchen Widerstände auf. Widerstände in Innovationsprozessen sind dabei kein Zeichen schlechten Projektmanagements, sondern ein natürliches Zeichen eines Innovationsprozesses. „Ein Vorhaben ohne Widerstand ist wie ein Fluss ohne Ufer“ (Philipp & Rolff, 2004, S. 84). Der Widerstand gegen Änderungen in der Organisation tritt dabei in vielfältigen Formen auf. Widerstand kann die Form eines Angriffs oder einer Flucht haben und verbal oder non-verbal ausgetragen werden (Doppler & Lauterburg, 2002, S. 326).

	Verbal (Reden)	Nonverbal (Verhalten)
Aktiv (Angriff)	Widerspruch Gegenargumentationen Vorwürfe Drohungen Polemik Sturer Formalismus	Aufregung Unruhe Streit Intrigen Gerüchte Cliquenbildung
Passiv (Flucht)	Ausweichen Schweigen Bagatellisieren Blödeln Ins Lächerliche ziehen Unwichtiges debattieren	Lustlosigkeit Unaufmerksamkeit Müdigkeit Fernbleiben Innere Emigration Krankheit

Übersicht 12: Formen des Widerstands nach Doppler & Lauterburg (2002, S. 326)

Widerstand wird jedoch häufig als Problem empfunden, vor allem von den Entscheiderinnen und Entscheidern, die eine Innovation vorantreiben wollen. Widerstand wird als lästig und unnötig empfunden. Eine Reaktion auf Widerstände erfolgt spät, Widerstände werden heruntergespielt und Widerständlerinnen und Widerständler in die Ecke gestellt und abqualifiziert (Philipp & Rolff, 2004). Allerdings: „Widerstand ist immer ein Signal. Es zeigt an, wo Energie blockiert ist. Mit anderen Worten: Widerstand zeigt an, wo Energien freigesetzt werden können. Widerstand ist also im Grunde nicht ein Störfaktor,

sondern eine Chance … Das gefährlichste Hindernis liegt nicht im Widerstand der Betroffenen – sondern in der gestörten Wahrnehmung und in der Ungeduld der Planer und Entscheider“ (Doppler & Lauterburg, 2002, S. 33).

Der Wandel kann grundlegende Bedürfnisse des Menschen bedrohen. Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation führt Wandel immer wieder durch unklare Wege und eine unklare Zukunft zu Gefühlen, die Kontrolle zu verlieren. Das Bedürfnis nach menschlicher Nähe wird bedroht durch neue soziale Eingebundenheiten, die durch den Wandel entstehen können. Außerdem sieht das Individuum sich im Erleben der eigenen Kompetenz bedroht: Innovationen stellen offen oder verdeckt eine Kritik der bisherigen Praxis dar, so dass – gerade engagierte Personen – ihre bisherige Kompetenz, die gewählten Methoden usw. entwertet sehen. Weiterhin bedürfen Innovationen eines Wechsels von Wissen und Werten.[3] Für den Umgang mit Widerständen formulieren Doppler und Lauterburg (2002, S. 311 ff.) eine Reihe von Grundsätzen.

Grundsätze zum Umgang mit Widerständen

1. Grundsatz 1: Es gibt keine Veränderungen ohne Widerstand! Das Nicht-Vorhandensein von Widerständen ist ein Signal mangelnder Aktivität.
2. Grundsatz 2: Widerstand enthält immer eine verschlüsselte Botschaft! Die geheime Botschaft hinter den Emotionen ist zu entschlüsseln.
3. Grundsatz 3: Nichtbeachtung führt zu Blockaden! Widerstand ist ein Signal, dass die Voraussetzungen noch nicht gegeben sind.
4. Grundsatz 4: Mit dem Widerstand gehen, nicht gegen ihn! Widerstand sollte als Signal der Energieblockade gedeutet werden und in eine positive Richtung freigesetzt werden.

Übersicht 13: Grundsätze zum Umgang mit Widerständen

Ein wichtiges Instrument des geplanten Wandels sind Experimente. Dabei neigen gerade größere Unternehmen dazu, einen Teil des Unternehmens auszulagern, neu zu gründen oder völlig neu auszugestalten. Dieser Teil soll dann deutlich anders wie das Unternehmen aussehen. Verbreitet ist dabei die Vorstellung, dass sich das Experiment wie ein Startup, also ein neu gegründetes Unternehmen, verhält. Allerdings sind traditionelle Unternehmensgründungen – etwa durch die Erstellung umfangreicher Businesspläne – aufwändig. Im bereits erläuterten Ansatz des Lean Startups sollen Unternehmen schnell, risikolos und erfolgreich gegründet werden (Ries, 2020). Dabei wird nicht mit Businessplänen, sondern mit Prototypen gearbeitet, die unter Umständen schnell verworfen werden. Der Prototyp ist wie eine Hypothese, die sich an der Wirklichkeit bewähren kann oder verworfen werden muss.

Der Grundgedanken des Lean Startups wurde in das Konzept des Lean Change Managements (Little, 2014) übertragen. Was das minimal viable Product (MVP) im Konzept des Lean Startups ist, ist der minimal viable Change (MVC) im Lean Change Management. An einem MVC soll die Organisation Veränderungen – in der Logik des Lean Startups – bauen, messen und lernen. Ein Beispiel für ein solches Experiment ist das Cross Solution Center (XSC) der DATEV, einem Softwarehaus mit Stammsitz in Nürnberg, mit dem die DATEV organisationale Prototypen entwickelt, die bei Erfolg weiter im Unternehmen verbreitet werden (Krause, 2018; Stüve, 2020).

Die Erkenntnisse aus solchen Prototypen können gewinnbringend sein. Größere Unternehmen lagern diese Experimente oft in eigenen Etagen, eigenen Örtlichkeiten oder aber in Gründungszentren, den sog. Inkubatoren, aus. Damit erfolgt eine „Kapselung“ (Pfläging & Hermann, 2015, 114 f.): „Der Unterschied zwischen »in der Kapsel« und »außerhalb der Kapsel« muss durch intelligentes Schnittstellenhandeln gesichert werden. Geschieht dies nicht und kollabiert die Kapsel, dann stirbt regelmäßig auch das Experiment darin“. Bei dem Management der Schnittstellen zwischen Kapsel und der Welt außerhalb der Kapsel spielen die in dieser Einführung dargestellten größeren Methoden des betrieblichen Lernens eine wichtige Rolle.

Weit verbreitet, sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft, ist die Vorstellung von Change Management als Reiseleitung: Change des Unternehmens ist eine Reise, für die eine Landkarte gezeichnet werden kann. Eine Reise, die einen Ausgangspunkt und einen Zielpunkt hat. Eine Reise, die von der Reiseleitung organisiert, kontrolliert und gestaltet wird. Change ist in diesem Bild ein kontrollierbarer Prozess und Change Management zielt auf den geplanten Wandel. Diesem Ansatz des geplanten Wandels stellt Pfläging den Ansatz des emergenten Wandels gegenüber. Change ist hier keine Reise, sondern ein ständiges Flippen von dem heutigen zum beabsichtigten Zustand. Beide Zustände liegen allerdings in der Gegenwart. Viele kleine Flips ergeben eine Veränderung, die sich in so komplexen Mustern vollzieht, dass sie nicht kontrolliert werden kann (Pfläging & Hermann, 2015, S. 108).

Graphisch drückt sich der Unterschied zwischen Change Management als geplanter Wandel und als emergenter Wandel in treppenförmigen Darstellungen im Gegensatz zu kreisförmigen Darstellungen aus. Beispielhaft anzuführen ist das Verständnis eines emergenten Wandels bei der DATEV (Kaiser, 2020a, 2020b), das sich in der sog. Lernplattform der DATEV in der folgenden Darstellung als liegende Acht niederschlägt. Um diese liegende Acht sind moderne größere Methoden des betrieblichen Lernens angebracht, die später erläutert werden.

Übersicht 14: Sog. Lernplattform der DATEV

Eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Veränderungen spielt die breite Kommunikation, aber auch die frühzeitige und breite Integration der Stakeholder. Dies sollen neuere Verfahren der Arbeit mit Großgruppen ermöglichen. In diesem Lehrbuch werden vor allem auf die Methoden „Open Space“, „Barcamp“ und „Liberating Structures“ betrachtet.

9.4.2 Open Space

Open Space ist eine moderne Methode in betrieblichen Lernwelten für die Arbeit mit größeren Gruppen und wurde bereits eingesetzt in Gruppen bis zu 2.000 Personen, wenngleich praktische Erwägungen oft gegen diese Größe sprechen. Owen hat schon früh Open Space in den Kontext des Change Managements gesetzt (Owen, 1993). Auch der Ansatz der Open Space Agility von Mezick u.a. (2019) beruht auf Vorstellungen des Change Managements. Dabei wird ein erstes Open Space Event als Start eines sog. Lernkapitels der Institution in Verbindung mit einem zweiten Open Space Event als Ende des Lernkapitels gesehen.

Der Entwickler von Open Space, Harrison Owen (2011, 3 f.), führt die Methode auf seine Erlebnisse in einem afrikanischen Dorf zurück. Dieses Dorf sei im Kreis angelegt in dessen Mitte ein offener Raum – ein Open Space – entsteht. Feiern seien als geordneter Verlauf von Bewegungen zum Kreis und wieder zurück angelegt. Der Kreis sei „die fundamentale geometrische Form für eine offene Kommunikation" (Owen, 2011, S. 6). Dies müsse ergänzt werden um Verfahren, die den Fahrplan festlegen.

Die Durchführung von Open Space bietet sich nur bei bestimmten Voraussetzungen an.

5 Voraussetzungen für Open Spaces nach Owen

Eine konkrete Fragestellung: Bei Open Space geht es nicht einfach darum, gemeinsam in einen bestimmten ‚Prozess' einzusteigen. Es geht immer darum, eine Lösung für eine konkrete wichtige Aufgabe zu erarbeiten.
Ein hohes Maß an Komplexität: Ein einfaches Problem aus dem Geschäftsleben benötigt kein Meeting im Open Space oder in irgendeinem anderen Verfahren. Lösen Sie es einfach! Wenn jedoch das Thema so komplex ist, dass keiner es so richtig erfassen kann, ist es gerade groß genug für Open Space.
Diversität bezüglich der Beteiligten und ihrer Ansichten
Wirkliche Leidenschaft (den Menschen liegt etwas an der Lösung!) und möglicherweise auch wirkliche Konflikte
Ein Problem, das am besten gestern schon gelöst worden wäre (enormer Handlungsdruck)

Übersicht 15: Voraussetzungen nach (Owen, 2011, S. 16)

Der Open Space hat kein vorher festgelegtes Programm. Bei traditionellen größeren Methoden, also Kongressen, Tagungen oder Konferenzen, gibt es eine Planungsgruppe. Diese Planungsgruppe fixiert die Themen. Damit hat die Planungsgruppe einen Vorsprung vor den Teilnehmenden. Außerdem gibt es Prominente, die Keynotes leisten. In der Sichtweise des Open Space erscheint der Speaker als weiser weißer Ritter, der den Teilnehmenden die Lösung bringt. Beim Open Space gibt es keine Keynote. Die Ausrichtenden eines Open Space legen kein Programm fest. Oder mit anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass es keinen Personenkreis geben kann, der die Bedarfe der Gruppe besser einschätzen kann wie die Gruppe selbst.

Im Vorfeld wird nur ein Zeitplan festgelegt. In dem Zeitplan werden nur bestimmte Eckdaten, wie Anfang, Ende und Essenszeiten, aber auch Zeiträume für Arbeitsgruppen festgelegt. Für jede Arbeitsgruppe werden in sog. Sessions meist 90 Minuten eingeplant. Im Gegensatz zu traditionellen Methoden, etwa Kongressen, sind die Arbeitsgruppen jedoch *nicht* vor der Durchführung des Open Space festgelegt.

Tag	Zeit	
1	9.00 – 10.30	Eröffnung
	10.30 – 12.00	Session 1
	12.00 – 13.00	Mittagspause
	13.30 – 15.00	Session 2
	16.00 – 16.30	Session 3
	16.30 – 17.00	Abendnachrichten/ Abschluss

Übersicht 16: Grundstruktur eines Open Space

Die Themen für die Arbeitsgruppen liefern die Teilnehmenden auf dem Open Space selbst. Dazu wird eine Raum-/Zeitmatrix vorbereitet, die die Zeitslots der Zeitplanung mit den verfügbaren Räumen kombiniert. Das folgende Beispiel zeigt eine Raum-/Zeitmatrix mit fünf Räumen. Die Raum-/Zeitmatrix wird als Plakat angefertigt und gut sichtbar für alle aufgehängt.

Zeit	Raum Grün	Raum Braun	Raum Rot	Raum Gelb	Raum Pink
9.00- 10.30	Eröffnung				
Session I (10.30 – 12.00)					
12.00 – 13.00	Mittagspause				
Session II (13.30 – 15.00)					
Session III (16.00 – 16.30)					
16.30 – 17.00	Abendnachrichten/Abschluss				

Übersicht 17: Raum-/Zeitmatrix

Das Programm des Open Space – das sog. Sessionboard – entsteht, indem Post-it-Zettel mit Themen in die freien Felder der Raum-Zeitmatrix geklebt werden. Bei der Eröffnung werden die Teilnehmenden begrüßt und die Regeln erklärt. Das Verhalten der Teilnehmenden wird durch vier Grundsätze und ein Gesetz geregelt.

Vier Grundsätze und ein Gesetz des Open Space

Die vier Grundsätze
Wer immer kommt, es sind die richtigen Leute
Was immer geschieht, ist das einzige, was geschehen kann
Es fängt an, wenn die Zeit reif ist
Vorbei ist vorbei
Das eine Gesetz
Das Gesetz der zwei Füße

Übersicht 18: Grundsätze und Gesetz nach (Owen, 2011, S. 73)

Der erste Grundsatz erinnert daran, dass es gleichgültig ist, wie viele Leute kommen und welchen Status oder welche Position diese Personen haben. Aus der Vielfalt und Offenheit sollen – auch unabhängig von Status und Expertentum – neue Möglichkeiten entstehen. Keine Expertin, kein Experte – etwa ein keynote-Speaker – hat eine herausragende Bedeutung. Der zweite Grundsatz bereitet auf Überraschungen vor. „Der dritte Grundsatz treibt alle Manager der westlichen Welt zum Wahnsinn, ist deshalb aber nicht weniger wahr. Außerdem wird er vom Rest der Welt sehr gut verstanden: Es fängt an, wenn die Zeit reif ist“ (Owen, 2011, S. 96). Der Letzte Grundsatz „Vorbei ist vorbei“ soll Zeit und Nerven sparen, etwa wenn bestimmte Dinge vorzeitig erledigt sind.

Das Gesetz der beiden Füße ist radikal und bereitet erfahrungsgemäß auch versierten Teilnehmenden oft Schwierigkeiten. Es besagt: „Wer im Laufe der Veranstaltung feststellt, dass er sich in einer Gruppe befindet, in der er nichts lernt und zu der er nichts beiträgt, soll seine zwei Füße benutzen und sich an einen Ort bewegen, wo er produktiver sein kann“ (Owen, 2011, S. 97). Das Gesetz überträgt die Verantwortung für das eigene Lernen an das Individuum.

➲ **#Open Space (#Open Space)**: Ein Open Space ist eine Methode für die Moderation von Großgruppen, bei der die Themen in der Gruppe festgelegt und bearbeitet werden.

In der Eröffnung wird das Session Board erarbeitet. Owen schlägt folgende Einführung dazu vor: „Ich lade alle ein, …. einen Aspekt unseres Themas zu nennen, für den Sie echte Leidenschaft empfinden. Überlegen Sie sich einen kurzen Titel, und kommen Sie hierher in die Mitte des Kreises. Nehmen Sie

ein Blatt Papier, schreiben sie den Titel darauf, und setzen Sie Ihren Namen dazu. Dann stellen Sie sich vor die Gruppe und sagen: »Ich heiße … und mein Thema lautet …« Überlegen Sie, wann und wo Ihre Arbeitsgruppe sich versammeln soll und heften Sie Ihr Themenpapier an die Wand“. Aus der Raum-/Zeitmatrix entsteht so das Session Board. Die Personen, die Themen vorbringen, werden auch verpflichtet, die Arbeitsgruppe zu dokumentieren und die Ergebnisse später vorzustellen. Bei der Erstellung einer guten Dokumentation brauchen diese Personen Unterstützung. Üblich ist die Dokumentation mit Hilfe von Fotoprotollen sowie ergänzenden Erläuterungen. Dafür sollte nicht nur die Technik, sondern auch Vorlagen bereitgestellt werden, die die Dokumentation leiten sollen. Mezick u. a. (2019, 187 ff.) schlagen vor, Flipcharts bereitzustellen mit folgender Unterteilung: (a) Thema der Session und Anbieterin bzw. Anbieter, (b) Informationen: Hier werden zum Beispiel Zahlen und Fakten präsentiert, (c) Offene Fragen, (d) Ideen, (e) Teilnehmende. Ein Follow-up ist bei Open Space typischerweise nicht vorgesehen.

9.4.3 Barcamp

Open Space und Barcamp sind zwei modernere Großgruppenmethoden, die viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede haben. Barcamps sind im Umfeld der IT-Szene entstanden. Das Wort „barcamp“ leitet sich von „camp“ ab – für „camping“ für „Austausch und Übernachten“. „Bar“ ist ein Ausdruck aus der IT-Szene und bedeutet so etwas wie „leerer Raum“ [4]. Barcamps werden auch als „Unkonferenzen“ bezeichnet. Die Gestaltung erfolgt oft in weiten Teilen wie bei Open Space. Beim Barcamp spielen im Gegensatz zu Open Space soziale Medien eine große Rolle. Für ein Barcamp gelten acht Regeln.

8 Regeln des Barcamp: Oktolog des Barcamps

Sprich über das Barcamp.
Blogge über das Barcamp.
Wenn du präsentieren möchtest, stelle dich und dein Thema kurz vor und schreibe beides auf eine Präsentationskarte
Stell dich nur mit drei Schlagwörtern vor (mach dich bekannt, aber nimm dich nicht zu wichtig).
Es gibt so viele Präsentationen gleichzeitig, wie es Präsentationsräume gibt.
Es gibt keine vorher verabredeten Präsentationen und keine „Touristen“ (die nur zuhören und nichts beitragen).
Präsentationen dauern so lange, wie sie müssen – oder bis sie sich mit dem nachfolgenden Präsentationsslot überschneiden.
Es wäre gut, wenn du gleich bei deiner ersten Barcamp-Teilnahme eine eigene Session halten würdest (trau dich, auch wenn es anfangs schwerfällt).

Übersicht 19: Oktolog des Barcamp nach Feldmann und Hellmann (2016, 31 f.)

Im Gegensatz zum Open Space wird dem ungezwungenen Austausch ein größerer Raum zugeordnet. So ist es üblich, am Vorabend ein ungezwungenes Networking, das sog. Warm up, vorzusehen.

➲ **#Barcamp (#barcamp)**: Ein Barcamp ist eine Methode für die Moderation von Großgruppen, bei der die Themen in der Gruppe festgelegt und bearbeitet werden.

Der folgende sog. Frequenztag beginnt mit einem gemeinsamen Frühstück und geht dann regelmäßig in die Verlaufslogik von Open Space über. Nach der Begrüßung erfolgt die Vorstellungsrunde, in der sich die Teilnehmenden mit drei Stichwörtern (‚hashtags‘) vorstellen. Anschließend wird das Session-Board im Rahmen des Session-Pitch aufgebaut (‚gepitcht‘). Die Sessions selbst sind meist kürzer wie bei Open Space und haben eine Dauer von 45 bis 60 Minuten.

Bericht über ein Barcamp: Am Samstag, den 20.10.2018 haben sich im Nürnberger IT-Campus der DATEV knapp 200 Teilnehmer zum 2. DATEV Barcamp getroffen. Diskutiert wurden bei dem beliebten und offenen Format so ziemlich alle Themen, die im DATEV Kosmos eine Rolle spielen.

https://youtu.be/RyYuvHfseEc

Typisch für Barcamps ist eine intensive Nutzung von sozialen Medien, insbesondere Twitter, vor, während und nach dem Barcamp. Während des Barcamps werden die Beiträge oft über große Bildschirme (‚twitter wall') wiedergegeben. Nach dem Barcamp soll der Transfer über den Austausch über soziale Medien sichergestellt werden.

9.4.4 Liberating structures

Liberating Structures haben insbesondere im Zusammenhang mit agilen Arbeitsweisen Aufmerksamkeit erfahren. Die Bezeichnung „liberating structures" leitet sich ab von „to liberate" für „befreien". „These so-called Liberating Structures make it easy to transform how people interact and work together in order to achieve much better results than what is possible with presentations, reports, and other conventional methods. We call them Liberating structures because they are designed to include and engage everybody. They »liberate«, so to speak, everybody´s contribution to the group´s success" (Lipmanowicz & McCandless, 2013, S. X).

➲ **#Liberating structures (#liberating-structures)**: Liberating structures ist eine Gruppe von 33 Methoden, die zur Unterstützung der Arbeit in Gruppen entwickelt wurden.

Liberating structures sind ingesamt 33 sog. Mikrostrukturen, die für bestimmte Zwecke entworfen werden. Die Methoden haben eine sehr unterschiedliche Komplexität und einen sehr unterschiedlichen Zeitbedarf. Sie reichen von Methoden, die nur wenige Minuten in Anspruch nehmen bis hin zu Methoden, die mehrere Tage in Anspruch nehmen, darunter auch Open Space. Auf der Webseite werden die Mikrostrukturen beschrieben. Die Verfahren können auch kombiniert werden. Aus didaktischer Sicht werden einige bekannte Verfahren angeführt.

Liberating strutures: Die Webseite bietet eine detaillierte Beschreibung der 33 Mikrostrukturen. Über das LS Menu können die ratsam erscheinenden Methoden den verfolgten Zielsetzungen zugeordnet werden.

http://www.liberatingstructures.com/

9.4.5 Virtualisierung moderner größerer Methoden in betrieblichen Lernwelten

In der Vergangenheit wurden die dargestellten modernen Methoden für größere Gruppen in Präsenz durchgeführt. Da es sich beim Einsatz dieser Methoden häufig um Themen dreht, die die Beteiligten emotional stark betreffen, schien ein Austausch von Angesicht zu Angesicht vorteilhaft. Doch die Corona-Pandemie hat auch hier einiges geändert. Wie auch die traditionellen Großgruppenmethoden, also Kongresse, Tagungen oder Konferenzen, werden auch die modernen größeren Formate vor allem seit der Corona-Pandemie, aber auch schon vorher, virtualisiert.

Das hat offensichtliche Nachteile, wie zum Beispiel den erhöhten technischen Aufwand.

Das hat aber auch eine Reihe von Vorteilen (Mezick et al., 2019, 196 ff.): Die Teilnahme ist für alle Personen insgesamt niedrigschwelliger. Personen, die regional weit verteilt sind, können unproblema-

tisch integriert werden. Dies kann dazu führen, dass bestimmte Personengruppen, etwa aus dem internationalen Vertrieb, die bei Präsenzveranstaltungen ‚zu kurz kommen', besser adressiert werden können. Und dies wiederum kann eine zu starke Fokussierung auf die Belange der Unternehmenszentrale verhindern und damit die Problemlösequalität des gesamten Prozesses erhöhen.

Auch die Kommunikation verändert sich. Durch die begleitende und für alle Personen zugängliche Kommunikation entsteht eine dichte, wenig auf Hierarchien betonte Kommunikation, die auch denen Stimme geben kann, die sonst vielleicht etwas zu leise sind. Weiterhin erfolgt ein Großteil der mit Change Management verbundenen Kommunikation und Integration in Unternehmen ohnehin schon länger virtuell, etwa indem Führungskräfte twittern, auf interne Kommunikationsplattformen posten oder Podcasts bereitstellen. Schließlich können Expertinnen und Experten kostengünstig auch kurzfristig zugeschaltet werden.

Die organisatorischen Anforderungen verschieben sich. So entfällt zwar die Organisation, die mit der Bereitstellung von Räumen verbunden ist, aber die Organisation der Technik wird anspruchsvoller. Was für das kleine Format des Seminars im Konzept des Blended Learnings gilt, gilt auch für größere Methoden: Auf die geschickte Kombination kommt es an.

9.5 Zusammenfassung

Arbeitsplatzbezogene Personalentwicklung meint hier eine Personalentwicklung, die sich primär an den Bedürfnissen der Personen am Arbeitsplatz ausrichtet und die überwiegend nicht am Arbeitsplatz selbst stattfindet.

Übersicht 20: Methoden der Personalentwicklung

Zu den traditionellen Formen der Personalentwicklung gehören Seminare, E-Learning und deren Verbindung im Blended Learning sowie traditionelle größere Methoden. Moderne größere Methoden sind Open Space, Barcamp und Liberating Structures.

9.6 Anhang

9.6.1 Anmerkungen

1 Dehnbostel (2018) unterscheidet arbeitsgebundenes Lernen (Lernen am Arbeitsplatz), arbeitsplatzverbundenes Lernen (Trennung von Lernort und Arbeitsort, aber direkt verbunden) und arbeitsorientiertes Lernen. Die ersten beiden Formen werden hier zu „arbeitsplatzbezogenes Lernen“ zusammengefasst.

2 Siehe zum Beispiel die Modelle von Becker (2013, 824 ff.).

3 Typische Probleme erweitert nach Zepeda (2008, 40 f.), grundlegende Bedürfnisse nach Deci & Ryan (2000).

4 Eine komplexere Entstehungsgeschichte liefert Dückert (2020).

9.6.2 Literaturverzeichnis

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Bruhn, J. (2002). Videokonferenzen bei der HVB Akademie. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (Bd. 4.13.2, S. 1–13). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Dehnbostel, P. (2018). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485–501). Wiesbaden: Springer VS.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2002). *Change Management*: Campus-Verlag.

Dückert, S. (2020). *BarCamps - Die wahre Geschichte*. Verfügbar unter https://cogneon.de/2020/08/15/barcamps-die-wahre-geschichte/

Feldmann, F. & Hellmann, K.-U. (2016). Partizipation zum Prinzip erhoben. Barcamps: ein vergleichsweise neues Veranstaltungsformat. In T. Knoll (Hrsg.), *Neue Konzepte für einprägsame Events. Partizipation statt Langeweile - vom Teilnehmer zum Akteur* (S. 21–54). Wiesbaden: Springer Science and Business Media.

Hilzensauer, W. & Hornung-Prähauser, V. (2005). *ePortfolio. Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H. Verfügbar unter http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf

Hochholdinger, S. & Sonntag, K. (2016). Transfer: Gelerntes im Arbeitsalltag kompetent nutzen. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen. Psychologische Grundlagen, Methoden und Strategien* (S. 629–661). Hogrefe.

Jäger, D. (2016). *Grundwissen Eventmanagement*. Konstanz: UVK.

Jahn, D., Trager, B. & Wilbers, K. (2010). Einsatz von E-Portfolios bei der Qualifizierung pädagogischer Professionals in restriktiven Settings. *Medienpädagogik*, (18), 1–21. Verfügbar unter http://www.medienpaed.com/18/jahn1005.pdf

Kaiser, C. (2020a). *Change and Transition - Dialogräume als Teil unserer unternehmensweiten Transformation*. Verfügbar unter https://www.datev-community.de/t5/DATEVdigicamp/Change-and-Transition-Dialogr%C3%A4ume-als-Teil-unserer/m-p/164834#M320

Kaiser, C. (2020b). *Open Space DATEV – die Transformation im Netzwerk gemeinsam weiter gestalten*. Verfügbar unter https://www.datev-community.de/t5/DATEVdigicamp/Open-Space-DATEV-die-Transformation-im-Netzwerk-gemeinsam-weiter/m-p/143685#_=_

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2008). *Evaluating training programs. The four levels* (3. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.

Klug, A. (2011). Analyse des Personalentwicklungsbedarfs. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklot (Hrsg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl., S. 35–91). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kotter, J. P. (2011). *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. München: Vahlen, Franz.

Krause, K. (2018). *Startschuss für das Cross Solution Center bei DATEV*. Verfügbar unter https://www.datev-karriereblog.de/2018/09/18/xsc/

Limacher, J. & Meirich, A. (2002). Blended Learning – Ganzheitliche Gestaltung von Qualifizierungsprozessen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (Bd. 4.5.3, 1–12). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Lipmanowicz, H. & McCandless, K. (2013). *The surprising power of liberating structures. Simple rules to unleash a culture of innovation*. S.l.: Liberating Structures Press.

Little, J. (2014). *Lean change management. Innovative practices for managing organizational change*: Happy Melly Express.

Ma, M., Oikonomou, A. & Jain, L. C. (2011). *Serious Games and Edutainment Applications*. London: Springer London.

Mezick, D., Pfeffer, J., Pontes, D., Sasse, M., Sheffield, M., Shinsato, H. et al. (2019). *Das OpenSpace Agility Handbuch. Organisationen erfolgreich transformieren* (2. Aufl.). Wangen: peppair.

Owen, H. (1993). *Spirit. Transformation and development in organizations* (4. Aufl.). River Falls Drive: Abbott Publishing.

Owen, H. (2011). *Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Pfläging, N. & Hermann, S. (2015). *Komplexithoden. Clevere Wege zur (Wieder)Belebung von Unternehmen und Arbeit in Komplexität*. s.l.: Redline Verlag.

Philipp, E. & Rolff, H.G. (2004). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln: ein Arbeitsbuch*: Beltz.

Probst, J. (2002). Die Entwicklung von innovativen Qualifizierungsmaßnahmen für Einrichtungen der Gesundheits- und Altenhilfe. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (Bd. 8.24, 1–23). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Ress, L. (2002). Die synchrone Komponente im E-Learning: Online-Seminare im virtuellen Seminarraum. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (Bd. 4.13.1, S. 1–13). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Ries, E. (2020). *Lean startup. Schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen* (7. Aufl.). M. ünchen: Redline Verlag.

Robes, J. (2009). Microlearning und Microtraining. Flexible Kurzformate in der Weiterbildung. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (Bd. 4.36, S. 1–19). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Faciliation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Satow, L. (2018). Lernen mit Chatbots und digitalen Assistenten. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (Bd. 8.24, 1–23). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Schreiber, M.-T. (2012). Die Bausteine der Veranstaltungswirtschaft. In M.-T. Schreiber (Hrsg.), *Kongresse, Tagungen und Events. Potenziale, Strategien und Trends der Veranstaltungswirtschaft* (Lehr- und Handbücher zu Tourismus, Verkehr und Freizeit, S. 3–24). München: de Gruyter.

Stender, J. (2009). *Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Hirzel.

Stoller-Schai, D. (2015). Mobile Learning Beyond Tablets and Smartphones: How Mobile and Networked Devices Enable New Mobile Learning Scenarios. In Y. Zhang (Hrsg.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (S. 953–971). Berlin, Heidelberg: Springer.

Stolzenberg, K. & Heberle, K. (2009). *Change Management. Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten - Mitarbeiter mobilisieren* (2. Aufl.). Berlin: Springer.

Stüve, T. (2020). *Das XSC wird erwachsen*. Verfügbar unter https://www.datev-karriereblog.de/2020/02/13/das-xsc-wird-erwachsen/

Twardy, M. & Wilbers, K. (1996). Computerunterstützter Unterricht in der Berufsbildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der Berufsbildung.* (S. 144–161). Stuttgart: Holland + Josenhaus.

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA. A computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, *9*(1), 36–45.

Wiedmann, K.-P. & Kassubek, M. (2017). Virtualisierung von Messen. In M. Kirchgeorg, W. M. Dornscheidt & N. Stoeck (Hrsg.), *Handbuch Messemanagement* (S. 439–452). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wilbers, K. (2000). Lernportale, universitäre Aktoren, Business Intelligence und m(obile)-Learning: Vier Herausforderungen des e-Learning. In F. H. Esser, M. Twardy & K. Wilbers (Hrsg.), *e-Learning in der Berufsbildung.* (S. 395–431). Markt Schwaben: Eusl.

Wilbers, K. (2005). Stolpersteine des Corporate E-Learning meistern. Stakeholdermanagement, Management von E-Learning-Wissen und Evaluation gestalten. In K. Wilbers (Hrsg.), *Stolpersteine beim Corporate E-Learning.* (Stakeholdermanagement, Management von E-Learning-Wissen, Evaluation., S. 159–186). München: Oldenbourg.

Wilbers, K. (2011a). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (Bd. 4, S. 1–25). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Wilbers, K. (2011b). Methoden des E-Learning. Übersicht und didaktische Einordnung. In R. Güttler & O. Peters (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdW-Ph)* (Aktualisierung Nr. 89 - Oktober 2011. 6.90.212, S. 1–28). Köln: Luchterhand.

Zellweger, F. (2002). Synchrones E-Learning gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (Bd. 4.13, S. 1–26). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development. What works*. Larchmont, NY: Eye on Education.

10 Arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

10.1 Inhaltsübersicht

10 Arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten reflektieren ... 187
10.1 Inhaltsübersicht ... 188
10.2 Lernen am Arbeitsplatz: Was daran besonders ist ... 189
10.3 Lernförderliche Gestaltung des Arbeitsprozesses (job design) ... 191
10.4 Traditionelle arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 192
10.4.1 Auftragsorientiertes Lernen ... 192
10.4.2 Modellieren ... 193
10.4.3 Vier-Stufen-Methode ... 193
10.4.4 Leittexte ... 195
10.5 Moderne arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten ... 196
10.5.1 Performance Support ... 196
10.5.2 Communities of Practice ... 197
10.6 Lernarchitekturen und Personalentwicklung im 4.0-Zeitalter ... 200
10.6.1 Lernarchitekturen: Klassische und moderne Methoden kombinieren ... 200
10.6.2 Agile Personalentwicklung ... 201
10.7 Zusammenfassung ... 202
10.8 Anhang ... 203
10.8.1 Anmerkungen ... 203
10.8.2 Literaturverzeichnis ... 203

Die letzte Lerneinheit erörterte die arbeitsorientierten Methoden in betrieblichen Lernwelten. Die Personalentwicklung orientierte sich in diesem Fall zwar an den Bedürfnissen des Arbeitsplatzes und der Beschäftigten, fand jedoch nicht am Arbeitsplatz selbst statt.

10.2 Lernen am Arbeitsplatz: Was daran besonders ist

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion hat die Erörterung von Möglichkeiten und Grenzen des Lernens am Arbeitsplatz eine lange Tradition. Das arbeitsplatzbezogene Lernen und das Lernen am Arbeitsplatz können anhand mehrerer Merkmale voneinander abgegrenzt werden.

Lernen am Arbeitsplatz (Lernen on-the-job)	Arbeitsbezogenes Lernen (Lernen-off-the-job)
Keine raum-zeitliche Abgrenzung vom Arbeitsplatz	Seminare und Events
Arbeitsort = Lernort	Arbeitsort ≠ Lernort
Wenig bis keine ausgewiesene, oft nicht gut planbare Lernzeit	Ausgewiesene, planbare Lernzeit
Oft keine Unterstützung durch pädagogische Professionals	Unterstützung durch pädagogische Professionals
Bedarf definiert aus Situation	Bedarf gemäß vorab aufgestellter Kompetenzerwartungen
just-in-time-Lernen	Vorratslernen
Hohe Situationsabhängigkeit	Situationsübergreifend
Reflexion als didaktisches Problem (z. B. Gültigkeit des Erlernten in anderen Situationen)	Transfer als didaktisches Problem (z. B. Anwendung in spezifischer Situation)
Erfahrungsbezogene didaktische Modelle	Klassische didaktische Modelle
Eher informelles Lernen	Eher formelles Lernen

Übersicht 1: Lernen on-the-job und off-the-job

Dehnbostel (2015, 2018a) unterscheidet das arbeitsgebundene Lernen, bei dem das Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess stattfindet, vom arbeitsverbundenen Lernen, bei dem der Ort des Arbeitens und des Lernens zwar auseinanderfallen, aber räumlich und organisatorisch eng verbunden sind. Arbeitsverbundenes Lernen liegt vor, wenn in der Industrie Treffen der Werkerinnen und Werker neben einer Produktionsstraße stattfinden, die in regelmäßigen Abständen über Verbesserungsmöglichkeiten nachdenken: Sog. Qualitätszirkel. Diese beiden Formen bei Dehnbostel werden hier zusammenfassend als arbeitsplatzbezogenes Lernen bzw. als Lernen am Arbeitsplatz berücksichtigt. Eine dritte Form bei Dehnbostel ist das arbeitsorientierte Lernen.

Lernen am Arbeitsplatz ist eher informell. Das Konzept „informelles Lernen“ hat eine längere Geschichte (Rohs, 2016) und wird nicht einheitlich definiert. Lernen, das in von der Arbeit abgegrenzten didaktischen Situationen stattfindet, deren Gestaltung durch pädagogische Professionals sich nach didaktischen Kriterien richten, können als formales Lernen betrachtet werden (Dehnbostel, 2016, S. 349). Das ist zum Beispiel bei einem Seminar der Fall. Beim Lernen am Arbeitsplatz trifft das meist nicht zu. Allerdings könnte auch eine Demonstration durch einen pädagogischen Professional am Arbeitsplatz als formal betrachtet werden. Die Grenzen sind angesichts der unscharfen Definition fließend.

Lernen am Arbeitsplatz wird im englischsprachigen Raum als „workplace learning“ (Hager, 2019) diskutiert. Auch international ist der Begriff nicht scharf abgegrenzt.

Workplace Learning: Das Institute for Adult Learning Singapore hat eine Beschreibung von Methoden des Lernens am Arbeitsplatz zusammengestellt.

https://learningatwork.ial.edu.sg/learning-methods

Lernen am Arbeitsplatz findet im Gegensatz zum arbeitsbezogenen Lernen am Arbeitsplatz selbst statt. Das Lernen findet en passant durch den Erwerb von Kompetenzen während des Vollzugs einer Handlung statt oder aber innerhalb oft schlecht planbarer zeitlicher Freiräume. Lernen am Arbeitsplatz wird im Gegensatz zum arbeitsplatzbezogenen Lernen oft nicht durch pädagogische Professionals, wohl aber durch andere Personen unterstützt, etwa Kolleginnen und Kollegen. Der Kompetenzentwicklungsbedarf taucht nicht selten schlagartig auf und muss unmittelbar – just-in-time – befriedigt werden. Das Lernen ist hochgradig von der Situation abhängig und es stellt sich immer die Frage, ob das Gelernte auch auf andere Situationen übertragen werden kann.

➲ **#Lernen im Arbeitsprozess (#learning-on-the-job)**: Lernen im Arbeitsprozess ist ein Lernen, bei dem Lern- und Arbeitsort zusammenfallen bzw. das in unmittelbarer Nähe stattfindet, das oft nicht durch pädagogische Professionals gestaltet wird und stark situationsabhängig ist.

Ein großer Teil des Lernens am Arbeitsplatz ist Lernen aus Erfahrung. Für das Lernen aus Erfahrung wurden eine Fülle von Lernmodellen entwickelt (Davies, 2008). Das bekannteste Modell stammt von David A. Kolb, das eine Vorlage für eine Fülle weiterer Modelle erfahrungsorientierten Lernens geworden ist. Lernen ist für Kolb ein "process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (1984, S. 38). Das Modell von Kolb besteht aus einem Zyklus des Lernens aus Erfahrungen mit vier Phasen. In der ersten Phase werden konkrete Erfahrungen gesammelt (concrete experience), in der zweiten Phase werden die so erlangten Erfahrungen beobachtet und reflektiert (observation & reflection), in der dritten Phase werden auf Basis der Reflexionen und Erfahrungen abstrakte Konzepte geformt (forming of abstract concepts) und in der vierten Phase werden diese Konzepte ausprobiert und der Prozess beginnt mit der Sammlung konkreter Erfahrungen erneut (active experimentation).

Übersicht 2: Modell des Erfahrungslernens

Das Modell lässt explizit zu, dass ein Lernprozess nicht mit der ersten Phase startet. Vielmehr kann ein Lernprozess im Modell von Kolb mit jeder der Phasen starten. Insbesondere ist es möglich, den Prozess mit dem Theoretisieren zu starten (A. Y. Kolb & Kolb, 2005).

➲ **#Erfahrungslernen (#experiental-learning)**: Erfahrungslernen ist ein Prozess, der reflexive Rückblicke, Verallgemeinerungen und abstrakte Konzeptualisierungen der erlangten Erfahrungen verlangt und zum aktiven Experimentieren anregt.

Grundlegend im Modell von Kolb ist, dass Erfahrungen *allein* nicht zur Kompetenzentwicklung beitragen: Erfahren sein heißt nicht kompetent sein. Notwendig ist ein Innehalten und Reflektieren, das methodisch auch durch einen pädagogischen Professional in Form von Reflexionsaufträgen unterstützt werden kann. Dabei werden die Lernenden aufgefordert, sich das Erfahrene zu vergegenwärtigen, auf

die wichtigsten Erfahrungen zu verdichten und Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen. Außerdem können die Lernenden angeregt werden, auf der Grundlage des Erlernten aktiv zu experimentieren. Weiterhin betont Kolb die Rolle des Theoretisierens, d. h. dem Versuch über die Situation hinausgehend aus dem Erfahrenen Schlüsse zu ziehen bzw. Erkenntnisse zu formulieren. Im Alltag wird gerne ‚die Theorie' gegen ‚die Praxis' ausgespielt. Im Modell von Kolb steht jedoch die Theorie nicht im Gegensatz zu Erfahrung, sondern ist die notwendige Ergänzung um aus Erfahrungen zu lernen.

10.3 Lernförderliche Gestaltung des Arbeitsprozesses (job design)

Bei der lernförderlichen Arbeitsprozessgestaltung werden Arbeitsprozesse so gestaltet, dass sie das Lernen anregen. Wenn ein Arbeitsprozess im Licht der vollständigen Handlung immer nur ausführende Tätigkeiten vorsieht, also ohne vorlaufende Planungs- und nachlaufende Auswertungsprozesse, ist die Gefahr groß, dass nicht Kompetenzen aufgebaut, sondern abgebaut werden. Arbeitsprozesse sind mehr oder weniger lernhaltig. Ein Beispiel: „Freiräume in der Arbeit, wie die Möglichkeit zum Austausch von erfolgreichen Problembewältigungsstrategien mit Arbeitskollegen oder die Möglichkeit, bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben eigene Strategien zu erproben, erhöhen die Lernhaltigkeit der jeweiligen Tätigkeit und fördern damit auch die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten" (Dehnbostel, 2008, S. 6). Gerade in der digitalisierten Arbeitswelt spielt die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsprozessen eine große Rolle (Dehnbostel, 2018b).

Stufe	Inhalt
Vollständige Handlung/ Projektorientierung	Aufgaben mit möglichst vielen zusammenhängenden Einzelhandlungen im Sinne der vollständigen Handlung und der Projektmethode
Handlungsspielraum	Freiheits- und Entscheidungsgrade in der Arbeit, d. h. die unterschiedlichen Möglichkeiten, kompetent zu handeln (selbstgesteuertes Arbeiten)
Problem-, Komplexitätserfahrung	Ist abhängig vom Umfang und der Vielschichtigkeit der Arbeit, vom Grad der Unbestimmtheit und Vernetzung
Soziale Unterstützung/ Kollektivität	Kommunikation, Anregungen, Hilfestellungen mit und durch Kollegen und Vorgesetzte; Gemeinschaftlichkeit
Individuelle Entwicklung	Aufgaben sollen dem Entwicklungsstand des Einzelnen entsprechen, d. h., sie dürfen ihn nicht unter- oder überfordern
Entwicklung von Professionalität	Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Erarbeitung erfolgreicher Handlungsstrategien im Verlauf der Expertiseentwicklung (Entwicklung vom Novizen bis zum Experten)
Reflexivität	Möglichkeiten der strukturellen Reflexivität und Selbstreflexivität

Übersicht 3: Lernförderliche Gestaltung von Arbeitsprozessen nach Dehnbostel (2008)

Traditionelle Verfahren zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsprozessen sind der systematische Wechsel des Arbeitsplatzes (job rotation), die Erweiterung der Aufgabe durch gleichwertige vor- oder nachgelagerte Aufgaben (job enlargement), die Erweiterung der Aufgabe durch ‚höherwertige' Aufgaben, etwa Planungs- und Kontrollaufgaben (job enrichment) oder die Neugestaltung von Arbeitsaufgaben in Gruppen, zum Beispiel in Form teilautonomer Arbeitsgruppen.

➲ **#Lernförderliche-Arbeitsprozessgestaltung (#jobdesign)**: Lernförderliche Arbeitsprozessgestaltung meint die Umgestaltung von Arbeitsprozessen um Lernprozesse zu ermöglichen und anzuregen. Ein zentraler Ansatzpunkt ist die Umgestaltung im Sinne der vollständigen Handlung.

Bei der Arbeitsprozessgestaltung werden Arbeitsprozesse so gestaltet, dass sie das Lernen fördern. Davon sind die klassischen Methoden des Lernens am Arbeitsplatz zu unterscheiden.

10.4 Traditionelle arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten

10.4.1 Auftragsorientiertes Lernen

Das auftragsorientierte Lernen nutzt einzelne Aufgaben, die im realen Arbeitsprozess anfallen. Im Rahmen realer Prozesse, zum Beispiel der Installation einer Anlage für eine Kundin bzw. einen Kunden, werden Aufgaben ausgewählt, die für das Lernen genutzt werden können. Das auftragsorientierte Lernen wurde vor allem für die Berufsbildung im Handwerk entwickelt (Stratenwerth, 1991a, 1991b). Die Methodik des auftragsorientierten Lernens sieht drei Schritte vor: Die Auswahl der Aufgaben, die Bestimmung der Mitwirkungsform und die Festlegung der Lernunterstützung.

Übersicht 4: Schritte des auftragsorientierten Lernens

In einem ersten Schritt werden Aufgaben ausgewählt und zugeordnet. Die pädagogischen Professionals entwickeln eine Vorstellung, welche Prozesse typisch für den Lernbereich, also zum Beispiel den Beruf, sind. Im Rahmen dieser Prozesse werden Arbeitsaufgaben auswählt, in die die Lernenden schwerpunktmäßig einbezogen werden sollen. Hier müssen insbesondere Überlegungen zum Aufgabeninhalt, zum Anspruchsniveau und dem Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufgaben angestellt werden. Die Aufgaben müssen dem Niveau der Lernenden angemessen sein, aber so komplex sein, so dass sie ein umfassendes Lernen ermöglichen.

In einem zweiten Schritt wird die Mitwirkungsform der Lernenden bestimmt. Dabei geht es um die Festlegung von Art und Umfang der Mitwirkung des Lernenden an den Arbeitsaufgaben. Sie reicht vom Zuschauen, Zuhören, Beobachten, Fragen, über Hilfeleistungen/Handreichungen, Neben-/Vorarbeiten, und Partnerarbeit bis hin zur selbständigen Alleinarbeit.

Übersicht 5: Mitwirkungsgrade auftragsorientierten Lernens

Im dritten Schritt werden die Lernunterstützungen festgelegt. Dabei handelt es sich um die Unterstützung der Lernenden bei der Aufgabenerfüllung durch personale und mediale Lernhilfen. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf Lernunterstützungen, die unmittelbar von Vorgesetzten bzw. Kollegen ausgehen oder über Medien, z.B. mit Hilfe von Informationsblättern, vermittelt werden.

Lern- und Arbeitsaufgaben erstellen: Im Film wird auf die Frage eingegangen, wie handlungsorientierte Projekte in der Berufsausbildung umgesetzt werden können, die die Schritte des Arbeitsprozesses einschließen. Insbesondere Ausbilder und Lehrer aus der Berufsbildung erhalten Tipps für die Gestaltung der Ausbildung: Wie können Auszubildende Kompetenzen innerhalb von realen Arbeitsprozessen entwickeln? Wie finden Ausbilder und Berufsschullehrer eine gute Mischung zwischen praktischen Übungen und theoretischer Kenntnisvermittlung?
https://youtu.be/IOQMDKye44M

Das auftragsorientierte Lernen wurde vor allem für das Lernen im Handwerk konzipiert. Im Handwerk ist diese Methode der betrieblichen Bildungsarbeit auch besonders anschaulich. Sie lässt sich jedoch überall dort einsetzen, wo (Kunden-)Aufträge die Tätigkeit in Unternehmen prägen. Der Einsatzbereich ist damit groß.

➲ **#Auftragsorientiertes-Lernen (#order-specific-learning)**: Auftragsorientiertes Lernen ist eine Methode der betrieblichen Bildungsarbeit, bei der Aufgaben innerhalb von (Auftrags-)Prozessen ausgewählt, die Mitwirkungsform der Lernenden bestimmt und die Lernunterstützung zugeordnet wird.

Ergänzt werden die drei Schritte des auftragsorientierten Lernens im Konzept von Stratenwerth (1991a, 1991b) durch die sog. Sonderformen des Lernens. Dies sind eigenständige Methoden der betrieblichen Bildungsarbeit, zum Beispiel das Modellieren.

10.4.2 Modellieren

Das Modellieren wird auch „Demonstration“ genannt. Die Methode fußt auf der Erkenntnis, dass Menschen häufig lernen, indem sie das Handeln anderer Menschen beobachten, vor allem das Handeln von Expertinnen und Experten (Dubs, 2009, 185 ff.). Das Modellieren ist ein Lehren durch lautes Denken in der ersten Person, bei dem das strategische Vorgehen zur Lösung eines Problems bzw. die begleitenden Denkprozesse enthüllt werden (Hollingsworth & Ybarra, 2009, S. 101). Zentrales Merkmal des Modellierens ist also die deutliche und ausführliche Darstellung der Denkprozesse während der Problemlösung durch die Expertin bzw. den Experten.

➲ **#Modellieren (#Modelling)**: Das Modellieren ist eine Methode der betrieblichen Bildungsarbeit, die beim Präsentieren durch Expertinnen und Experten besonderen Wert auf die Verbalisierung der begleitenden Denkprozesse bei der Ausführung einer Handlung legt.

Der Anwendungsbereich für Modellierung ist groß. Die Methode ist vor allem dort angebracht, wo Wissen zur Bewältigung von Arbeitsprozessen erworben werden soll. Dies gilt im Bereich der Fachkompetenz, wo etwa ein pädagogischer Professional die eigene Vorgehensweise bei der Lösung eines mathematischen Problems, eines Rechts- oder eines IT-Problems, mittels lautem Denken berichtet. Der Problemlöseprozess wird in einzelne deutlich abgegrenzte und ausführlich erläuterte Etappen unterteilt. Gerade zur Unterstützung schwächerer Lernender wird mehrfach modelliert.

10.4.3 Vier-Stufen-Methode

Vor allem im berufspädagogischen Bereich wird das Modellieren häufig mit einem nachahmenden Üben (Dubs, 2009, 187 ff.) ergänzt. Zur Zeit des zweiten Weltkrieges entwickelte sich in den USA der Training Within Industry-Ansatz (TWI) der War Manpower Commission (1945). Der Trainingsansatz diente der Abfederung des Mangels, der in Industriebetrieben durch die Einberufung von Beschäftigten entstanden war. In Deutschland ist, vor allem durch die Arbeiten der REFA, ein Ausschnitt des TWI-Ansatzes für das industrielle Lernen bekannt gemacht worden: Die Vier-Stufen-Methode. Dabei wird dem nachahmenden Üben noch eine vorbereitende Phase vorgeschaltet. Damit ergibt sich die Phasenstruktur

der Vier-Stufen-Methode (Schelten, 2005, 115 ff., 2009, 147 ff.): Vorbereitung, Vorführung, Nachvollzug, Übung/Beendigung.

	Stufe	Inhalt
1	**Vorbereitung**	Eintritt der Lernenden in die Situation, Situation entkrampfen, Lernende auf die zu erwerbende Tätigkeit einstellen, Motivierung, Identifikation, (Aktivierung).
2	**Vorführung**	Demonstration der Tätigkeit durch die Ausbildungsperson erst vollständig, dann in Teilschritten und dann wieder vollständig. Den drei Vorführungsschritten gedanklich folgen. Arbeit verstehen, erste Versuche ermöglichen.
3	**Nachvollzug**	Durchführung der Tätigkeit durch die Lernenden zunächst in groben Zügen, dann in Einzelschritten und wiederrum erneut als Ganzes (Einleiten des Selbstlernprozesses). Aufbau der Rahmenkoordination.
4	**Übung / Beendigung**	Entlassen der Lernenden aus der Situation. Abnahme der Betreuung im Übergang zum Selbstlernprozess. Erste Übungen zum Aufbau der Detailkoordination.

Übersicht 6: Vier-Stufen-Methode nach Schelten (2005, S. 115 ff.)

Die Vier-Stufen-Methode ist in der Berufsbildung weit verbreitet. Sie ist ein typischer Gegenstand der Ausbildung von betrieblichem Bildungspersonal.

Vier-Stufen-Methode: Video der IHK Dortmund zur Vier-Stufen-Methode, erläutert an dem Wechsel einer Scheibe für einen Winkelschleifer.

https://youtu.be/WwAt-68loSg

In der Vier-Stufen-Methode führt eine Expertin bzw. ein Experte, zum Beispiel eine Meisterin bzw. ein Meister im Handwerk, eine weniger kompetente Person, zum Beispiel Auszubildende, an ein bekanntes Routine-Verfahren heran. Eine Innovation bzw. eine kreative Leistung des Lernenden ist damit nicht gefragt.

➲ **#Vier-Stufen-Methode (#Four-steps-method)**: Die Vier-Stufen-Methode ist eine Methode der betrieblichen Bildungsarbeit, die die Vorbereitung der Lernenden, die Vorführung, den Nachvollzug und die Übung bzw. die Beendigung vorsieht.

10.4.4 Leittexte

Eine mediale Unterstützung der Lernenden sind Leittexte (Höpfner et al., 1991; Koch & Selka, 1991a, 1991b). Die Aufgabenstellung wird dabei selbständig von den Lernenden bearbeitet und hat damit viele Parallelitäten zum Lehren und Lernen mit Lernsituationen in der Berufsschule.

Übersicht 7: Das Modell der vollständigen Handlung

Das Modell der vollständigen Handlung hat sechs Stufen und wurde bereits im Detail erläutert.

🗎 **Vollständige Handlung:** Das Tool zur vollständigen Handlung ordnet jeder Frage eine Lernfrage zu, d. h. eine Frage, die sich die Lernenden beim Durchlaufen der vollständigen Handlung in der jeweiligen Phase stellen (sollen). Außerdem wird für jede Phase eine Kompetenz ausgewiesen sowie Formulierungshilfen für die Ausformulierung geboten. Jede Handlungsphase führt zu einem spezifischen Produkt, d. h. einem möglichen Ergebnis des Handelns in der jeweiligen Phase.

http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/vollstaendige-handlung.pdf

Ein Leittext besteht aus vier Elementen (Riedl & Schelten, 2013, 148 ff.): Leitlinie, Leitaufgaben, Informationsteil und Kontrollbogen. Die Leitlinie gibt dabei einen Überblick über die gesamte Aufgabe, die zu bearbeiten ist. Die Leitaufgaben unterteilen die komplexe Aufgabe in einzelne Unteraufgaben. Der Informationsteil ist im Leittext enthalten oder verweist auf andere Quellen. Der Kontrollbogen unterstützt die Lernenden bei der (Selbst-)Kontrolle als Teil der vollständigen Handlung vor der Auswertung.

➲ **#Leittextmethode (#Learning-guidelines-method)**: Die Leittextmethode ist eine Form der betrieblichen Bildungsarbeit, die Selbstlernmaterial nach den Phasen der vollständigen Handlung strukturiert.

Typisch für das Lernen mit Leittexten ist, ähnlich wie die Arbeit mit Lernsituationen in der Berufsschule, die Bearbeitung in kleinen Teams.

10.5 Moderne arbeitsplatzbezogene Methoden in betrieblichen Lernwelten

Modernere Methoden für das Lernen am Arbeitsplatz sind Performance Support und Communities of Practice.

10.5.1 Performance Support

Performance Support meint die Unterstützung – just in time – in einem Arbeitsprozess (Gery, 1991; Rossett & Schafer, 2007; Steinhübel, 2016). So kann zum Beispiel bei der Wartung einer Anlage eine Expertin oder ein Experte aus der Zentrale zugeschaltet werden (Metzger, Niemöller & Thomas, 2016). Typische Unterstützungssituationen betreffen die Diagnose von Zuständen, die Interpretation von Daten oder die Planung von Aktionsfolgen. [1]

➲ **#Performance support (#Performance support)**: Performance Support meint die zeitgleiche Unterstützung eines Arbeitsprozesses, vorzugsweise mit Hilfe digitaler Medien.

Eine weitere Spielart von Performance Support sind Learnstruments bzw. Lernzeuge (McFarland, Reise, Postawa & Seliger, 2013). Sie werden im Umfeld von Industrie 4.0 diskutiert und als Zusammenführung von Arbeitssystemen und Lernsystemen verstanden. Ein Beispiel ist ein Arbeitssystem für die manuelle Montage von elektrischen Fahrrädern, das mit einem Lernsystem kombiniert wurde, d. h. das Lernzeug kombiniert Montage- und Lehr- bzw. Lernmittel. Typisch ist die Anpassung des Systems an Nutzende, d. h. es handelt sich um adaptive Systeme (Nguyen, McFarland, Kleinsorge, Krüger & Seliger, 2015). Zum Beispiel erkennt das adaptive System montierende Werkerinnen und Werker und stellt auf die Muttersprache um.

Allison Rossett Interview on Performance Support: Allison Rossett have been a professor of educational technology at SDSU for many decades. Allison conducted research, consulted and written books on learning, design and performance support. In this interview, Allison is discussing the essentials of Performance Support and her impressions from Leo Performance Support Solution.
https://youtu.be/bNBheKb3Ze0

Performance Support nutzt virtuelle und augmentierte Realität. Das Konzept der virtuellen Realität (virtual reality, VR) hat eine längere Geschichte (Burdea & Coiffet, 2003, 2 ff.). Beispielhaft anzuführen ist der von Morton Heilig entwickelte multimodal angelegte Kinoprojektor Sensorama aus dem Jahre 1962. Wichtige Beiträge lieferte auch der Internetpionier Jaron Lanier, der 1984 die Firma VPL Research gegründet hat: Die erste Firma, die kommerziell VR-Anwendungen vertrieben hat. Zu den Produkten von VPL Research zählt ein Datenhandschuh (dataglove) und eine Datenbrille (EyePhone). Virtuelle Realität wird gelegentlich über die Hardware definiert: „Virtual reality—VR for short—comprises a collection of technologies: 3D displays, motion tracking hardware, input devices, software frameworks, and development tools" (Parisi, 2016, S. 3). Angesichts der Dynamik der Technik scheint dies wenig sinnvoll. Andere Autoren lösen sich daher von einer hardwarebezogenen Definition von VR. In Anlehnung an Burdea und Coiffet (2003) können drei Merkmale virtueller Realität bestimmt werden:

- **Virtuelle Welt**: Grundlage der virtuellen Realität ist eine Menge von virtuellen Objekten, die untereinander in spezifischen Beziehungen stehen. In anderer Sichtweise handelt es sich um eine Simulation, die mehrere Sinnesmodalitäten anspricht.
- **(Realtime) Interaktivität**: Eine Eingabe, etwa eine Veränderung der Kopfposition oder eine Eingabe über einen Datenhandschuh, verändert ohne merkbare zeitliche Verzögerung die Repräsentation der virtuellen Welt.
- **Immersion**: Insbesondere durch die Interaktivität entsteht für Nutzende der Eindruck in die virtuelle Welt einzutauchen, d. h. ein Teil dieser virtuellen Welt zu sein.

Bei erweiterter Realität (augmented reality, AR) werden reale und virtuelle Informationen kombiniert, wobei sich die Präsentation dieser Informationen in Echtzeit ändert und in 3D erfolgt (Kipper & Rampolla, 2012). Zum Beispiel wird bei einer AR-Datenbrille die Darstellung der realen Welt mit graphischen Elementen überlagert, beispielsweise mit zusätzlichen Informationen. Bei virtueller Realität (VR) steht hingegen das möglichst vollständige Eintauchen des Nutzenden in die virtuelle Realität (Immersion) im Vordergrund. Virtuelle Realität wird durch Hardware unterstützt, die Nutzende zumindest in einer Sinnesmodalität vollständig abblockt bzw. eintauchen lässt. Bei VR-Brillen sehen die Nutzenden nur noch die virtuelle Realität auf dem Display - und nicht mehr die ‚reale' Umgebung. Augmented Reality (AR) wird durch Hardware unterstützt, die die übliche Sinneswahrnehmung ergänzt, zum Beispiel durch nicht vollständig geschlossene Brillen (smart glases).

Bosch Service Trainings mit Augmented Reality: Bosch setzt die Augmented Reality Technologie jetzt für technische Service Trainings ein. Sam und Marian, zwei Autofans und KfZ-Mechaniker, nehmen die Bosch Lösung im Rahmen der Automechanika 2018 genauer unter die Lupe.

https://youtu.be/VKa6xjJznLY

Die Methoden der virtuellen Realität werden schon seit vielen Jahrzehnten diskutiert. Im Gegensatz zu früher scheinen jedoch leistungsfähige Produkte für den Massenmarkt kurz vor dem Durchbruch zu stehen.

10.5.2 Communities of Practice

Der Grundgedanke einer Community of Practice kann am Beispiel der Xerox-Service-Mitarbeitenden erläutert werden (Brown & Duguid, 1991; Brown & Gray, 1995). In den 1980er Jahren sollte bei Xerox die Produktivität der Service-Mitarbeitenden erhöht werden. Bevor man jedoch eine umfangreiche Schulung auflegte, studierte ein Anthropologe die Arbeit der Service-Mitarbeitenden (copier repair technicians - tech reps) durch teilnehmende Beobachtungen. Es ging nicht darum, wie die Service-Mitarbeitenden ihre Arbeit beschrieben oder wie das Management meinte, dass die Arbeit gemacht werde oder gemacht werden sollte, sondern wie sich die Arbeit der tech reps in den Augen eines Anthropologen darstellte. Dabei stellte sich heraus, dass die tech reps ihr Wissen kaum aus den Schulungen oder den Wartungshandbüchern bezogen, wie es das Management meinte. Die tatsächliche Praxis stimmte nicht überein mit der offiziellen Praxis, wie sie in Handbüchern, technischen Dokumenten oder Arbeitsbeschreibungen niedergelegt war und durch Trainingsmaßnahmen transportiert werden sollte. Die tech reps stuften daher die Trainingsmaßnahmen entsprechend als unnütz ein, weswegen sie vom Management als untrainierbar, unkooperativ und unqualifiziert eingeschätzt wurden. Die Praxis der tech reps wurde hingegen in informellen Gesprächen (hang around the coffee pot), eingebettet in Geschichten (story telling), in einem sozialen Prozess konstruiert. „They developed a rep's model of the machine, not a trainer's, which had already proved unsatisfactory, nor even an engineer's" (Brown & Duguid, 1991).

Etienne Wenger talks about walking the landscape of practice: Etienne Wenger talks about walking the landscape of practice and communities of practice.

https://youtu.be/qjw0YoqpEq8

Communities wachsen im Internet, aber auch in Unternehmen, häufig spontan und wildwüchsig. Sie können zu Knotenpunkten der Kommunikation werden, ein Forum wechselseitigen Lernens darstellen,

Innovationen treiben, Kulturen verändern und Identität stiften. Communities entstehen häufig als Wildblume, während Unternehmen danach streben, daraus eine Kulturpflanze zu schaffen, also die Community zu domestizieren, beispielsweise um den Wissensaustausch im Unternehmen voranzutreiben (Reinmann-Rothmeier, 2000).

Den größten Teil einer Community machen passive Mitglieder aus, sog. Lurker, abgeleitet vom englischen „to lurk“ für „lauern“. Über 90% einer Community sind Lurker verschiedenen Typs (Schneider, Krogh & Jäger, 2013). Den individuellen Mitgliedern bieten Communities vielfältige Vorteile (Iriberri & Leroy, 2009).

Informations-austausch	► Zugang zu vielfältigen Informationen, Mitgliedern und Erfahrungen mit denen Informationen geteilt werden können ► Zugang zu undurchsichtigen, oft kaum anders erhältlichen Informationen
Soziale Unterstützung	► Möglichkeit soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen mit Menschen, die bereits real bekannt sind oder die digital kennengelernt worden sind ► Möglichkeit zum Angebot von Hilfe und Unterstützung in einer Gruppe oder einer größeren Gemeinschaft ► Möglichkeit zum Angebot und zum Empfangen von emotionaler Unterstützung in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens, der Gleichheit und der Empathie ► Möglichkeit sich sozial zu verpflichten und sozial aktiv zu sein
Soziale Internation	► Möglichkeit Leute zu treffen und Freundschaften aufzubauen ► Möglichkeit der Unterhaltung
Zeit und Ortsunabhängigkeit	► Flexibler Zugang zur Community ► Flexibles Zeitmanagement ► Räumliche und zeitliche Unabhängigkeit ► Sichtbarkeit jenseits der Grenzen der eigenen Arbeit und der geographisch eingegrenzten Gemeinschaft
Dauerhaftigkeit	► Die Fähigkeit über Reaktionen und Antworten der community nachzudenken und darauf zu reagieren ► Die Fähigkeit Nachrichten zu empfangen und zu versenden ► Zugang zu wissenschaftlichen Beiträgen und Internetlinks, die zum Thema der Community passen ► Dauerhafte soziale Sichtbarkeit durch das Profil mit Foto, textlichen Informationen, einem Partizipationsgrad und archivierten Mitteilungen

Übersicht 8: Vorteile einer Community für die Individuen (Iriberri & Leroy, 2009)

Communities haben einen Lebenszyklus, der von der Gründung, über eine produktive Schaffensphase, das Wachstum und die Reife bis hin zum Tod der Community reicht. Die Entwicklung solcher Communities wird durch ein Community-Management unterstützt (Iriberri & Leroy, 2009; Millington, 2012; Seufert, Moisseva & Steinbeck, 2002). Pädagogische Professionals übernehmen hier die Rolle der Community-Managerin bzw. des –Managers.

Phase	Problemstellung	Aktivitäten des Community-Managements
Gründung (inception)	Bedarf und Vision	▶ Bedarfe identifizieren ▶ Mitglieder einladen und zur Aktivität anregen ▶ Diskussionen initiieren und Mitglieder zur Diskussion auffordern ▶ Beziehungen zu Mitgliedern aufbauen ▶ Ausarbeitung einer Vision für die Community unterstützen ▶ Über die Community schreiben ▶ Regelmäßig Events gestalten
Schaffung (creation)	Ziel, Technik, Menschen	▶ Mitglieder einladen und zur Aktivität anregen ▶ Diskussionen initiieren und Mitglieder zur Diskussion auffordern ▶ Über die Community schreiben ▶ Offenheit der Community fördern und ausweisen ▶ Beziehungen mit Schlüsselmitgliedern pflegen ▶ Diskussionen initiieren und zu Antworten bitten ▶ Regelmäßige Online-Events veranstalten ▶ Freiwillige rekrutieren ▶ Bedeutung von Feedback herausstellen ▶ Daten sammeln und analysieren ▶ Konflikte lösen
Wachstum (growth)	Regeln, Rollen, Identitäten	▶ Wachstum durch Empfehlungen der Mitglieder unterstützen ▶ Förderung von Freiwilligen ▶ Loyalität von Schlüsselpersonen durch individuelle Angebote sichern ▶ Gemeinschaftssinn fördern ▶ Kennzahlen anpassen ▶ Technik optimieren ▶ Langsam in den Hintergrund rücken
Reife (maturity)	Vereinbarungen, Teilgruppen, Vertrauen, Beziehungen	▶ Entwicklungsrichtung verfolgen ▶ Kennzahlen pflegen ▶ Technik optimieren
Tod (death)	Mangelhafte Beiträge und Beteiligung, keine hochwertigen Inhalte	▶ Community auswerten ▶ Errungenschaften herausstellen ▶ Community ggf. schließen

Übersicht 9: Der Lebenszyklus einer Community

Für die einzelnen Phasen können Kennzahlen entwickelt werden, die es im Community-Management erlauben, die Entwicklung quantitativ zu verfolgen (Millington, 2012). Dazu gehört zum Beispiel die Zahl der Mitglieder, die im letzten Monat geschrieben haben (Gründungsphase) oder die durchschnittliche Zahl von Beiträgen je Mitglied (Schaffensphase).

10.6 Lernarchitekturen und Personalentwicklung im 4.0-Zeitalter

10.6.1 Lernarchitekturen: Klassische und moderne Methoden kombinieren

Bislang wurden die arbeitsorientierten Methoden und die arbeitsplatzbezogenen Methoden gegenübergestellt. Dabei könnte der Eindruck entstehen, es handele sich um Alternativen. Bei einer Lernarchitektur (Dehnbostel, 2019; Stoller-Schai, 2015) werden die verschiedenen Methoden miteinander kombiniert. Gelegentlich wird auch von einer neuen Lernkultur gesprochen (Arnold & Stroh, 2018).

Übersicht 10: Elemente einer Lernarchitektur des Unternehmens

Pädagogische Professionals sind dabei Architektinnen und Architekten. Sie brauchen zur Komposition dieser Elemente eine Ausrichtung. Diese liefert die Personalstrategie (Wilton, 2013).

Die Kombination dieser Methoden spielt auch im 70-20-10-Ansatz eine zentrale Rolle. Sie lassen sich historisch auf die Untersuchung „The lessons of experience. How successful executives develop on the job" (MacCall, Lombardo & Morrison, 1988) zurückführen. Darin wird – eine vergleichsweise kleine – Gruppe von Führungskräften gefragt, Vorkommnisse zu identifizieren, die in der Rückschau als Auslöser für berufliche Lernprozesse gesehen werden. Und darin wird geantwortet: 70% von „tough jobs", 20% von „people" und 10% von „courses und reading". Entlang dieses Mischungsverhältnisses wird eine Fülle von Modellen vorgelegt. Dabei wird das Lernen am Arbeitsplatz mit dem ‚Lernen mit Menschen' und ‚traditionelle Kurse' angesprochen. Der 70-20-10-Ansatz ist unmittelbar einleuchtend, aber bei der genaueren Betrachtung unscharf.

70:20:10 & Continous Learning explained by Charles Jennings: An animated explanation of the concept of Continuous Learning by Charles Jennings and the Fuse creative digital arm.

https://youtu.be/LFmPfbeDLBc

In eine ähnliche Richtung zielen modernere Ansätze des social workplace learning (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2016; Sauter & Sauter, 2013).

10.6.2 Agile Personalentwicklung

Zurzeit entwickelt sich vor dem Hintergrund der Personalentwicklung in der 4.0-Welt das Konzept agiler Personalentwicklung. Einige Merkmale können als typisch für die agile Personalentwicklung angesehen werden.

Übersicht 11: Agile Personalentwicklung

Das *Agile Mindset* richtet die Aktivitäten der agilen Personalentwicklung aus. Die Personalentwicklung begreift die Umwelt des Unternehmens als VUCA. Sie richtet ihr Handeln an agilen Werten aus, die zum Beispiel aus dem agilen Manifest übertragen werden.

Die *PE-Ownership* liegt in selbstgeführten Teams. Die Analysen selbstgeführter Organisationen von Laloux (2015) zeigen, dass zentrale Unterstützungsfunktionen stark reduziert werden und fast vollständig in Teams integriert sind (Laloux, 2015, 71 ff.). Die PE-Funktionen im PE-Zyklus werden in die Strukturen der selbstgeführten Organisation übertragen, als etwa in Scrum-Teams. Mit anderen Worten: Die selbstgeführten Teams übernehmen ihre Personalentwicklung weitgehend selbst. Diese Funktionen erfahren mit Blick auf den normativen Anspruch der Agilität eine besondere Ausprägung. Insbesondere erfolgt die Bedarfsanalyse nachfrageorientiert und die Erfolgskontrolle auf der Ergebnisebene. Die Personalentwicklung der selbstgeführten Teams ist jedoch eingebunden in eine Lernarchitektur des Unternehmens, die für die Personalentwicklung im Team genutzt wird. Neben den PE-Funktionen führt diese Einbettung zu einem zweiten Tätigkeitsfeld: Dem Brokering (Wilbers, 2001). Mit dem Brokering werden innerhalb des selbstgeführten Teams die Personalentwicklungsangebote der gesamten Lernarchitektur des Unternehmens für das Team nutzbar gemacht. PE-Verantwortliche sind hier Broker, die als Grenzgänger, als sog. boundary spanner, Brücken zu anderen Netzwerken schlagen.

In der agilen Personalentwicklung liegt ein *Fokus auf dem Lernen am Arbeitsplatz*. Vor allem Communities sind ein zentrales Instrument. Das Lernen am Arbeitsplatz ist in Lernarchitekturen eingebunden.

Typisch für die agile Personalentwicklung ist die Arbeit mit modernen *Großgruppenmethoden* des arbeitsbezogenen Lernens. Moderne Großgruppenmethoden wie Barcamps oder Open Spaces sind ein wichtiger Weg zur Überwindung starrer Grenzen der selbstgeführten Teams und zur Co-Creation, insbesondere auch mit Kundinnen und Kunden.

Im Mittelpunkt der Personalentwicklung steht die *Co-Creation*, d. h. das gemeinsame Erschaffen von Werten durch den wechselseitigen Austausch von Ressourcen. Die agile Personalentwicklung fördert offene Grenzen im Sinne von Open Innovation. Für digitalisierte Unternehmen öffnen sich die Unternehmensgrenzen. Dies ermöglicht eine interaktive Wertschöpfung, d. h. die „Vergabe einer Aufgabe, die bislang intern durch die Mitarbeiter eines Unternehmens oder einer anderen Institution erstellt wurde, an ein undefiniertes, großes Netzwerk von Kunden, Nutzern und/oder anderen externen Akteuren in Form eines offenen Aufrufs zur Mitwirkung. Offener Aufruf heißt dabei, dass die zu lösende Aufgabe offen verkündet wird und die externen Problemlöser durch Selbstselektion entscheiden, ob sie mitwirken oder nicht“ (Reichwald, Piller & Ihl, 2009, S. 51). Eine wichtige Form interaktiver Wertschöpfung in Unternehmen ist Open Innovation. Open Innovation bezieht sich auf die Zusammenarbeit zwischen dem Unternehmen und den externen Akteuren im Innovationsprozess. Kunden und Nutzende werden aktiv in die Prozesse des Unternehmens integriert. Eine Möglichkeit sind zum Beispiel Online-Communities für Open Innovation. Auf diese Weise sollen Informationen zu Bedürfnissen und Lösungen besser ermittelt werden als mit klassischen Methoden der Marktforschung (Huff, Möslein & Reichwald, 2013). Das Engagement von Unternehmen in externen Online-Communities verspricht aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht Vorteile in Bezug auf Informationen, Einflussnahme und Solidarität (Fisher, 2019). Während bislang dafür vor allem das räumliche Zusammenkommen thematisiert wurde, spielt die Technologieunterstützung der Co-Creation eine zunehmende Rolle (Breidbach & Maglio, 2016). „Intern“ und „extern“ verschwimmen, „interne Communities“ und „externe Communities“ sind nicht mehr scharf voneinander zu trennen.

10.7 Zusammenfassung

Der agilen Personalentwicklung steht schematisch die traditionelle Personalentwicklung gegenüber, die in pyramidale Organisationen eingebettet ist.

	Prä-4.0-Betrieb	4.0-Betrieb
Umwelt	▶ Non-VUCA	▶ VUCA
Organisationsbild	▶ Pyramidale Organisation	▶ Selbstgeführte Organisation
Erscheinungsformen	▶ Konformistische Organisation ▶ Moderne leistungsorientierte Organisation	▶ Selbstgeführter Betrieb mit selbstgeführten Teams (z.B. Scrum, DevOps, Squads)
Dominantes Führungsinstrument	▶ Individuelles MbO mit Zielkaskadierung	▶ Führung als Beratung und Begleitung ▶ Allenfalls agile Zielvereinbarung, z.B. mittels Objectives and Key Results (OKR)
Führung	▶ Patriarchalische Führung ▶ Transaktionale Führung	▶ Transformationale Führung ▶ Verteilte Führung ▶ Laterale Führung
Personalentwicklung	▶ Traditionelle Personalentwicklung (PE)	▶ Agile Personalentwicklung (PE)
Einbettung Personalentwicklung	▶ Personalentwicklung als eigene (Support-)Abteilung	▶ Personalentwicklungsfunktion übernimmt das selbstgeführte Team, z.B. als Lerncoach
Dominante PE-Methoden	▶ Traditionelle PE-Methoden: Zum Beispiel Seminare, Tagungen oder klassische Methoden des Lernens am Arbeitsplatz	▶ Neuere PE-Methoden: Zum Beispiel Lernen am Arbeitsplatz als Communities of practice oder barcamps als moderne größere Methoden

Übersicht 12: Prä-4.0-Betrieb und 4.0-Betrieb

Jede reale Organisation hat jedoch, wie mehrfach betont wurde, Facetten beider Perspektiven.

10.8 Anhang

10.8.1 Anmerkungen

[1] Performance Support Systeme weisen große Überschneidungen zu Entscheidungsunterstützungssystemen (EUS) bzw. Decision Support Systemen und Expertensystemen (Bielawski & Metcalf, 2003; Villachica, Stone & Endicott, 2007) sowie Ambient Assisted Working (Teucke, Werthmann, Marco Lewandowski & Thoben, 2017).

10.8.2 Literaturverzeichnis

Arnold, R. & Stroh, C. (2018). Neue Methoden der betrieblichen Bildungsarbeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 411–425). Wiesbaden: Springer VS.

Bielawski, L. & Metcalf, D. (2003). *Blended elearning. Integrating knowledge, performance, support, and online learning*. Amherst, Mass.: HRD Press.

Breidbach, C. F. & Maglio, P. P. (2016). Technology-enabled value co-creation: An empirical analysis of actors, resources, and practices. *Industrial Marketing Management*, *56*, 73–85.

Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). *Organizational learning and communities-of-practice. Toward a unified view of working, learning, and innovation*: The Institute of Management Sciences.

Brown, J. S. & Gray, E. S. (1995). *The People Are the Company. How to build your company around your people*. Ohne Ort.

Burdea, G. & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology* (2. Aufl.). Hoboken, N.J.: J. Wiley-Interscience.

Davies, L. (2008). *Informal learning. A new model for making sense of experience*. Aldershot: Gower.

Dehnbostel, P. (2008). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *37*(2), 5–8.

Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dehnbostel, P. (2016). Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (343-). Wiesbaden: Springer VS.

Dehnbostel, P. (2018a). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485–501). Wiesbaden: Springer VS.

Dehnbostel, P. (2018b). Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. *Arbeit*, *27*(4), 269–294.

Dehnbostel, P. (2019). Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *13*(35-36).

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2016). *Social Workplace Learning. Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess und im Netz in der Enterprise 2.0*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Fisher, G. (2019). Online Communities and Firm Advantages. *The Academy of Management review : AMR*, *44*(2), 279–298.

Gery, G. (1991). *Electronic performance support systems. How and why to remake the workplace through the strategic application of technology* (1st ed.). Boston: Weingarten Publications.

Hager, P. (2019). VET, HRD, and Workplace Learning. Where to From Here? In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 63–80). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction (EDI). The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Höpfner, H.-D., Koch, J., Meerten, E., Rottluff, J., Schneider, P. J. & Selka, R. (1991). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Referentenleitfaden*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Huff, A. S., Möslein, K. M. & Reichwald, R. (2013). Introduction to Open Innovation. In A. S. Huff, K. M. Moslein & R. Reichwald (Hrsg.), *Leading Open Innovation* (S. 3–18). The MIT Press.

Iriberri, A. & Leroy, G. (2009). A life-cycle perspective on online community success. *ACM Computing Surveys*, *41*(2), 1–29.

Kipper, G. & Rampolla, J. (2012). *Augmented reality. An emerging technologies guide to AR*. Waltham, MA: Syngress.

Koch, J. & Selka, R. (1991a). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Teilnehmerunterlagen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Koch, J. & Selka, R. (1991b). *Leittexte. Ein Weg zu selbständigem Lernen. Veranstalter-Info*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston: Hay Resources Direct.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Laloux, F. (2015). *Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.

MacCall, M. W., Lombardo, M. M. & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience. How successful executives develop on the job*. Lexington, Mass. u.a.: Lexington Books.

McFarland, R., Reise, C., Postawa, A. & Seliger, G. (2013). Learnstruments in value creation and learning centered work place design. In G. Seliger (Hrsg.), *GCSM Proceedings. 11th Global Conference on Sustainable Manufacturing* (S. 624–629). Berlin: Univ.-Verl. der TU.

Metzger, D., Niemöller, C. & Thomas, O. (2016). Hybride Aus- und Weiterbildung – wie Datenbrillen die Lern- und Arbeitsumgebung von morgen verändern. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (62. Erg.-Lfg. April 2016, Abschnitt 5.24, S. 1–17). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Millington, R. (2012). *Introducing The Map. A Proven Process For Developing Successful Online Communities*. Verfügbar unter https://www.feverbee.com/introducing-the-map-a-proven-process-for-developing-successful-online-communities/

Nguyen, T. D., McFarland, R., Kleinsorge, M., Krüger, J. & Seliger, G. (2015). Adaptive Qualification and Assistance Modules for Manual Assembly Workplaces. *Procedia CIRP*, *26*, 115–120.

Parisi, T. (2016). *Learning virtual reality. Developing immersive experiences and applications for desktop, web, and mobile*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Reichwald, R., Piller, F. & Ihl, C. (2009). *Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement. Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen* (Forschungsbericht 129 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie). München.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (3-38). Wiesbaden: Springer VS.

Rossett, A. & Schafer, L. (2007). *Job aids and performance support. Moving from knowledge in the classroom to knowledge everywhere*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Sauter, W. & Sauter, S. (2013). *Workplace Learning. Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen*. Berlin: Springer Gabler.

Schelten, A. (2005). *Grundlagen der Arbeitspädagogik* (Pädagogik, 4. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Schelten, A. (2009). Berufsmotorisches Lernen in der Berufsschule. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung* (S. 135–151). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schneider, A., Krogh, G. von & Jäger, P. (2013). "What's coming next?" Epistemic curiosity and lurking behavior in online communities. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 293–303.

Seufert, S., Moisseva, M. & Steinbeck, R. (2002). Virtuelle Communities gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning.* (S. 4). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Steinhübel, N. (2016). Performance Support - oder wie Sie Ihre Mitarbeiter am »Point of Doing« arbeitsplatzgerecht qualifizieren. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (62. Erg.-Lfg. April 2016, Abschnitt 6.29, S. 1–13). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Stoller-Schai, D. (2015). Lernarchitekturen für moderne Lern- und Arbeitsprozesse. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *52*(1), 21–32.

Stratenwerth, W. (Hrsg.). (1991a). *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk* (Band I: Methodenkonzept). Bad Laasphe in Westfalen: Carl.

Stratenwerth, W. (Hrsg.). (1991b). *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk.* (Band II: Basismaterialien.). Bad Laasphe in Westfalen: Carl.

Teucke, M., Werthmann, D., Marco Lewandowski, M. & Thoben, K.-D. (2017). Einsatz mobiler Computersysteme im Rahmen von Industrie 4.0 zur Bewältigung des demografischen Wandels. In B. Vogel-Heuser, T. Bauernhansl & M. ten Hompel (Hrsg.), *Handbuch Industrie 4.0. Band 2: Automatisierung* (Springer Reference Technik, 2. Aufl., S. 575–600). Berlin, Heidelberg: Springer.

Villachica, S. W., Stone, D. L. & Endicott, J. (2007). Performance Support Systems. In J. A. Pershing (Hrsg.), *Handbook of human performance technology. Principles, practices, and potential* (S. 539–566). Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.

War Manpower Commission. (1945). *Training Within Industry Report*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Wilbers, K. (2001). Bildungsbrokerage - Knowledge Management & Brokerage: Kernprozesse, Tools, Aus- und Weiterbildung. In F. H. Esser, M. Twardy & K. Wilbers (Hrsg.), *e-Learning in der Berufsbildung.* (2. Aufl., S. 473–497). Paderborn: Eusl.

Wilton, N. (2013). *An introduction to human resource management* (2nd ed). London: Sage.

11 Führung und Personalentwicklung betrachten

Wilbers, K. (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berlin: epubli.
© Karl Wilbers, Nürnberg, 2020. Creative Commons BY-NC-ND 4.0
www.bwp-erkunden.de

11.1 Inhaltsübersicht

11 Führung und Personalentwicklung betrachten ... 207
11.1 Inhaltsübersicht ... 208
11.2 Direkte und indirekte Führung und Personalentwicklung ... 209
11.3 Führung in pyramidalen Organisationen ... 210
11.3.1 Patriarchalische Führung ... 210
11.3.2 Transaktionale Führung und klassisches Management by Objectives ... 210
11.4 Führung in selbstgeführten Organisationen ... 212
11.4.1 Laterale und verteilte Führung ... 212
11.4.2 Transformationale Führung ... 213
11.4.3 Digital leadership als Variante transformationaler Führung ... 213
11.4.4 OKR als moderne Variante der Zielvereinbarung ... 214
11.5 Pyramide und Selbstführung: Ein Widerspruch? ... 215
11.6 Jenseits der BWP-Treppe ... 217
11.7 Anhang ... 218
11.7.1 Anmerkungen ... 218
11.7.2 Literaturverzeichnis ... 218

In den letzten Lerneinheiten wurde die Personalentwicklung vertieft. Die Personalentwicklung erfolgte entweder in traditionellen pyramidalen Organisationen oder in selbstgeführten Organisationen. In dieser Lerneinheit wird die Führung von Personal in diesen beiden Organisationen betrachtet.

11.2 Direkte und indirekte Führung und Personalentwicklung

Führung hat eine enge Verbindung zur Personalentwicklung. In traditionellen Organisationen sollen Führungskräfte die Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erkennen und fördern, sie sollen delegieren und sich vorbildlich verhalten, sie führen regelmäßige Mitarbeitergespräche, sie beraten ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und übernehmen Aufgaben im Mentoring. Führen ist damit in weiten Teilen Personalentwicklung (Wunderer & Bruch, 2004, 101 ff.).

Führung ist der Versuch, Menschen zu beeinflussen, und zwar in Unternehmen im Sinne der übergeordneten Unternehmensziele. Direkte Führung meint dabei die persönliche Beziehung zwischen der Führungskraft und den Geführten.[1] Indirekte Führung zielt auf die Gestaltung des institutionellen Rahmens ab. Eine Institution verfügt über drei Ordnungsmomente, nämlich Strategie, Struktur und Kultur.[2]

- **Strategie**: Die Strategie richtet die Aktivitäten in einer Institution auf einen bestimmten Zielzustand aus. Dazu bedient sich die Institution beispielsweise eines Leitbildes.
- **Struktur**: Die Institution verfügt über eine Aufbauorganisation, zum Beispiel ist sie in Zweigstellen und Abteilungen gegliedert und hat bestimmte Zuständigkeiten (Aufbauorganisation). Daneben werden in der Institution die Prozesse geplant, vollzogen und geregelt (Ablauforganisation).
- **Kultur**: Die Kultur meint die „Menge an gemeinsamen Werten und Normen, die das Verhältnis der Organisationsmitglieder untereinander und gegenüber der Umwelt regeln“ (Jones & Bouncken, 2008, S. 42). Die Kultur zeigt sich beispielsweise an mehr oder weniger offen ausgesprochenen Normen, etwa der Verantwortungsübernahme. Und sie zeigt sich auch an institutionellen Mythen, die gepflegt werden, zum Beispiel einer „Früher-war-alles-besser“-Mär.

Der bekannteste Ansatz zur Klärung des Kulturbegriffes stammt von Edgar H. Schein (2004). Er bildet die Grundlage für viele begriffliche Präzisierungen. Schein definiert Kultur als “pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems” (Schein, 2004, S. 17). Weitverbreitet ist das auf diesem Begriffsverständnis aufbauende Modell der drei Kulturebenen (Schein, 2004, 25 ff.):

- **Artefakte**: Artefakte (artifacts) sind wahrnehmbare Strukturen, die gesehen, gefühlt und gehört werden können. Dazu gehören die Sprache, die Technik, die Produkte, der Stil, etwa der Kleidungsstil, aber auch Verhaltensweisen in einer Gruppe. Artefakte sind leicht zu beobachten, aber schwer zu entschlüsseln bzw. zu entziffern.
- **Überzeugungen und Normen**: Unterstützende Überzeugungen und Normen (espoused beliefs and values) sind Normen, die den Artefakten zugrunde liegen. Schein nennt den Prozess, in dem Normen vergemeinschaftet werden „soziale Validierung“ (social validation): Erst durch erfolgreiche gemeinsame soziale Experimente, eben durch soziale Validierung, werden Normen zu geteilten Normen.
- **Grundannahmen**: Grundannahmen (underlying assumptions) sind unbewusst. Es sind selbstverständliche Überzeugungen, Gedanken und Gefühle. Schein bezeichnet diese Grundannahmen als „ultimate source of values and action“ (Schein, 2004, S. 26). Grundannahmen werden nur in Ausnahmefällen reflektiert und sind nur schwer aufzudecken.

Die Kultur umfasst implizite, nur selten reflektierte, aber handlungsleitende Normen bzw. Überzeugungen des Selbstverständlichen. Sie werden geteilt und lassen sich erschließen. Sie entstehen aus persönlichen Normen in einem gemeinsamen Lernen bzw. sie werden in einem persönlichen Sozialisationsprozess entwickelt (Jones & Bouncken, 2008).

➲ **#Kultur (#culture)**: Kultur ist ein „pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems" (Schein 2014, S.17).

Offen ausgesprochene oder versteckte Normen sind ein wichtiger Teil der Kultur. Sie können die Erreichung der strategischen Ziele behindern oder unterstützen. Die Kultur ist sozusagen das inoffizielle Gegenstück zum offiziellen Leitbild.

11.3 Führung in pyramidalen Organisationen

Charakteristisch für die direkte Führung in pyramidalen Organisationen sind patriarchalische und transaktionale Führung.

11.3.1 Patriarchalische Führung

Der patriarchalische Führungsstil ist durch eine ‚klassische' Vaterfigur, den Patriarchen, geprägt. Der Patriarch schaut mit Wohlwollen auf die Geführten, die ihm wie Kinder sind. Er ist ihnen zu Treue und Vorsorge verpflichtet und erwartet im Gegenzug Dankbarkeit, Loyalität und Gehorsam (Holtbrügge, 2018, 249 f.). Ein Beispiel eines Patriarchen ist die Filmfigur des von Marlon Brando gespielten Mafiabosses Don Vito Corleone im Film „Der Pate". Als Beispiel aus der deutschen Unternehmenswelt kann der Unternehmer Anton Schlecker dienen, der das sog. Schlecker-Imperium, zwischenzeitlich Drogerie-Marktführer in Deutschland, gegründet hat.

➲ **#Patriarchalische Führung (#patriarchal leadership):** Patriarchalische Führung ist eine wohlwollend gemeinte Beziehung zwischen einer Führungsperson (Patriarch) und einer geführten Person, die auf der Vorstellung von Geführten weitgehend unmündiger Personen beruht.

In der neueren feministischen Führungstheorie wird Patriarchat in einen Zusammenhang mit Sexismus gestellt (Bierema & Cseh, 2014).

11.3.2 Transaktionale Führung und klassisches Management by Objectives

In pyramidalen Organisationen dominiert heute das Modell der transaktionalen Führung. Die Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten wird als Austauschbeziehung – als Transaktion – verstanden. Das Konzept der transaktionalen Führung geht auf die Untersuchung „Leadership" (1978) von Burns zurück, in der er das Handeln von Politikerinnen und Politikern mehrerer Jahrhunderte analysiert hat. Burns greift dabei auf die soziologische Austauschtheorie zurück. Soziale Beziehungen werden in dieser Theorie durch Belohnung und Kosten erläutert. Der Ansatz von Burns wurde vor allem von Bass (1990, 1995) erweitert. Zentrales Instrument der Führung ist die bedingte Belohnung: „Contracts exchange of rewards for effort, promises rewards for good performance, recognizes accomplishments" (Bass, 1990, S. 22).

➲ **#Transaktionale Führung (#transactional leadership):** Transaktionale Führung ist eine Beziehung zwischen einer Führungsperson und einer geführten Person, die als gegenseitiger Austausch (Transaktion) betrachtet wird.

Die transaktionale Führung hängt eng mit dem Führungsinstrument „Management by Objective“ (MbO) zusammen. Die Methode wurde 1954 von Peter Drucker in die Managementliteratur eingeführt und ist in der Praxis weit verbreitet. Dabei wird das Konzept in der Praxis mangels genauer Kenntnisse oft unzureichend umgesetzt (Hoffmann & Pfister, 2019, S. 682): Das Konzept zielt für Mitarbeitende darauf, mehr Eigenverantwortung, mehr kreative Spielräume und damit eine Selbstverwirklichung zu ermöglichen, den Leistungsanreiz und die Wertschätzung zu stärken, Orientierungsgrößen und Bewertungskriterien zu bieten, eindeutige Prioritäten vorzugeben, eine Basis für die eigenen Karriere- und Qualifikationsziele zu bieten sowie die Zusammenarbeit und Führung zu verbessern. Für die Institution dient es vor allem der Ausrichtung auf die Unternehmensziele, der Verknüpfung mit der Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden und der höheren Motivation der Mitarbeitenden. MbO beruht auf der sog. goal setting-Theorie (Latham & Locke, 2007; Locke & Latham, 2002).

Die pyramidale Organisationsstruktur spiegelt sich in MbO in der sog. Zielkaskade, die grundlegend für MbO ist (Hoffmann & Pfister, 2019, S. 688). D. h. die übergeordneten Ziele werden in einem mehrstufigen Prozess heruntergebrochen. Die Führungskraft hat hier die Aufgabe aus den Zielen seines Bereichs für die nachfolgende Ebene Ziele abzuleiten und zu konkretisieren. Außerdem sind die Ziele zur Vermeidung von Konflikten mit anderen Bereichen abzugleichen. Grundsätzlich können Ziele sowohl mit Individuen als auch mit Teams vereinbart werden (Hoffmann & Pfister, 2019).

➲ **#Management by Objectives (#management by objectives):** Management by Objectives ist eine Führungstechnik, die auf einem transaktionalen Führungsverständnis beruht. Dabei vereinbart die Führungskraft mit der geführten Person kaskadierte Ziele, deren Einlösung die geführte Person weitgehend selbständig übernimmt und deren Zielerreichungsgrad anschließend von der Führungskraft überprüft wird. Abkürzung: MbO.

In der Praxis bildet MbO den Kern der sog. Mitarbeitergespräche. Dabei handelt es sich um ein Führungsinstrument, das als vorbereiteter formalisierter Dialog zwischen einer Führungskraft und einer Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter gestaltet wird. Typische Bestandteile des Gesprächs sind die Bilanzierung, die Verständigung über kaskadierte Ziele und die Besprechung der weiteren Entwicklung der Mitarbeitenden. Es wird institutionalisiert durchgeführt, d. h. zyklisch, und zwar meist jährlich. Oder es wird anlassbezogen durchgeführt, zum Beispiel als Kritikgespräch oder Rückkehrgespräch (Hofbauer & Winkler, 2010; Lippmann, Pfister & Jörg, 2019). Der zyklische Prozess von Mitarbeitergesprächen sieht vor, dass spezifische Ziele ausgehend von den Unternehmenszielen für die Mitarbeitenden vereinbart werden, dann die Mitarbeiterenden an der Erfüllung arbeiten und schließlich die Leistung beurteilt wird (Hofbauer & Winkler, 2010, 3 f.). Grundlegende organisatorische Voraussetzung für das Mitarbeitergespräch ist eine angemessene Leitungsspanne, d. h. eine angemessene Zahl von Mitarbeitenden einer Führungskraft (Neuberger, 2015, S. 17).

Übersicht 1: Führen mit Zielen, verändert nach Schwaab (2010)

Das klassische Instrument des Mitarbeitergesprächs als Führungsinstrument ist in die Kritik gekommen. Zum Beispiel scheint ein einjähriger Zyklus und eine Kaskadierung der Ziele nicht mehr so recht zu einer sich schnell wandelnden VUCA-Welt zu passen.

Das Führen mit Zielen ist in der Praxis weitverbreitet, wird aber in der Wissenschaft durchaus kritisch gesehen. Ordóñez u. a. analysieren die Wirkungen und Nebenwirkungen des Führens mit Zielen. Sie kommen auf Grundlage dieser Analyse zum Schluss: "Managers and scholars need to conceptualize goal setting as a prescription-strength medication that requires careful dosing, consideration of harmful side effects, and close supervision" (Ordóñez, Schweitzer, Galinsky & Bazerman, 2009, S. 3). Sie schlagen, wie bei Medikamenten, einen Warnhinweis vor: „Goals may cause systematic problems in organizations due to narrowed focus, unethical behavior, increased risk taking, decreased cooperation, and decreased intrinsic motivation. Use care when applying goals in your organization" (S. 3).

11.4 Führung in selbstgeführten Organisationen

Selbstgeführten Organisationen kann Führung nach den Konzepten der lateralen Führung, der verteilten Führung, der transformationalen Führung sowie von digital leadership zugeordnet werden. Die Zielvereinbarungslogik folgt der OKR-Methode.

11.4.1 Laterale und verteilte Führung

Der Begriff "laterale Führung" ist ein Oxymoron, d. h. eine Zusammenstellung von Begriffen, die sich eigentlich widersprechen. So wie „bittersüß". Es bedeutet „Führen zur Seite", „Führen ohne Vorgesetztenfunktion", also einen „Führungsansatz jenseits der Hierarchie" (Kühl, 2017, S. 2). Grundlagen des lateralen Führens sind nach Kühl (2017) die Verständigung, das Vertrauen und Macht. Macht allerdings nicht nur durch Anweisungen, sondern durch die Kontrolle der Kommunikation, durch Expertenwissen oder die Nutzung von Kontakten in der Umwelt.

Laterale Führung: XING talk zu lateraler Führung mit Barbara Simonsen.

https://youtu.be/RvstXS0lJbk

Die Führungskraft steht hier vor verschiedenen Herausforderungen (Stöwe & Keromosemito, 2013): Sie muss Teammitglieder in ihrer individuellen Persönlichkeit verstehen und gezielt einbinden, sie hat Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu motivieren und gewinnen ohne disziplinarische Anreize oder Druckmittel, sie gibt kritisches Feedback, ohne jemanden als Teammitglied zu verlieren, sie muss in der Lage sein, Arbeitsverhalten kurzfristig zu verändern, zwischen allen Fronten Konflikte erfolgreich zu bewältigen und virtuelle Teams erfolgreich zu führen. Außerdem holt sie sich zum richtigen Zeitpunkt die Unterstützung bei den Vorgesetzten.

➲ #Laterale Führung (#lateral leadership): Laterale Führung ist eine Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten, die ohne klassische Führungsinstrumente wie Anweisungen oder Zielvorgaben auskommt bzw. auskommen muss.

Die verteilte Führung wird in mehreren Modellen beleuchtet (Yammarino, Salas, Serban, Shirreffs & Shuffler, 2012). Dafür haben sich vor allem Bezeichnungen wie „shared leadership" (Pearce & Conger, 2010), „distributed leadership" oder „collective leadership" etabliert (Wu, Cormican & Chen, 2020).

Stronger Together: Building Distributed Leadership: The complex issues of our time are too much for any one leader to handle alone. Hal Gregersen and Deborah Ancona, who head the MIT Leadership Center, explore distributed leadership at the organizational level. Ancona reveals how to build a system that collectively creates entrepreneurial leaders who are leading different change efforts.

https://youtu.be/tvh0xeodWys

Die verteilte Führung steht in enger Verbindung zum Konzept selbstgeführter Teams (self-managed teams). Die Erforschung selbstgeführter Teams lässt sich bis zur sog. Human-Relations-Bewegung zurückverfolgen (Sundstrom, McIntyre, Halfhill & Richards, 2000). Verteilte Führung hat einen positiven Effekt auf die Effektivität von Teams (Wang, Waldman & Zhang, 2014; Wu et al., 2020).

➲ **#Verteilte Führung (#distributed leadership):** Verteilte Führungskonzepte sehen die Führungskraft als Person, die koordiniert und kooperiert und auf diese Weise Entscheidungen herbeiführt.

11.4.2 Transformationale Führung

Bass (1990) führt auf der Grundlage empirischer Untersuchungen verschiedene Merkmale transformationaler Führung an. Transformationale Führungskräfte haben eine spezifische Ausstrahlungskraft, die ihnen einen idealisierten Einfluss gibt. Sie übernehmen zum Beispiel aufgrund eigener Überzeugungen bei kritischen Fragen eine Position ein. Sie inspirieren die Geführten durch Zukunftsvisionen, zeigen sich engagiert und optimistisch. Sie stimulieren die Geführten intellektuell, zum Beispiel indem sie diese fördern, den aktuellen Zustand kritisch zu sehen. Die transformationale Führungskraft betrachtet die Geführten als Individuen und geht auf die individuellen Wünsche und Bedürfnisse ein.

Transformational Leader	
Charisma	Provides vision and sense of mission, instills pride, gains respect and trust
Inspiration	Communicates high expectations, uses symbols to focus efforts, expresses important purposes in simple ways
Intellectual Stimulation	Promotes intelligence, rationality, and careful problem solving
Individualized Consideration	Gives personal attention, treats each employee individually, coaches, advises

Übersicht 2: Transformationale Führung nach Bass (1990)

Transformationale Führung ist – so Bass (1990) – keineswegs angeboren. Vielmehr kann dies in Führungskräftetrainings (leadership education) erlernt werden. Transformationale Führung zeigt in empirischen Studien positive Auswirkungen u.a. auf die Zufriedenheit, das Vertrauen oder die Arbeitsleistung (Kauffeld, Ianiro-Dahm & Sauer, 2019, 116 f.).

➲ **#Transformationale Führung (#transformational leadership):** Transformationale Führung ist eine Beziehung zwischen einer Führungsperson und einer geführten Person, die als Führung im und für den Wandel verstanden wird. Sie beruht auf dem Charisma der Führungskraft, ihrer inspirierenden und intellektuell stimulierenden Kraft sowie auf der individuellen Berücksichtigung der Belange der Geführten.

11.4.3 Digital leadership als Variante transformationaler Führung

„Digitale Führung“ (digital leadership) meint ein noch unscharfes Konzept von Führung, das auf die Besonderheiten digitaler Transformation der Institution abhebt (Creusen, Gall & Hackl, 2017). Kane u. a. betonen dabei die erhöhte Rolle transformativer Visionen und einer vorausschauenden Perspektive, d. h. einer langfristigen Richtungsgebung als Teil der Führung, aber auch ein allgemeines Verständnis

von Digitaltechnik (digital literacy) der Führungskraft sowie einer hohen Anpassungsfähigkeit, verstanden als Innovationsfähigkeit und Offenheit (Kane, Phillips, Copulsky & Andrus, 2019).

➲ **#Digital leadership (#digital leadership):** Digital Leadership ist ein transformationales Führungskonzept, das auf die Führung in und für die digitale Transformation von Unternehmen fokussiert.

11.4.4 OKR als moderne Variante der Zielvereinbarung

Als Alternative zur klassischen Zielvereinbarung hat sich die OKR-Methode entwickelt. Diese Methode ist im Silicon Valley entstanden und bekannt geworden durch die Anwendung bei Google. „OKR“ ist dabei die Abkürzung für „Objective“ und „Key results“. „Ein Objective [dt. Ziel] … ist schlicht das WAS, dass es zu erreichen gilt. Nicht mehr und nicht weniger. Objectives sind bedeutend, konkret, aktionsorientiert und (idealerweise) inspirierend“ (Doerr, 2018, S. 22). Ein Objective ist beispielsweise „Objective: Alle Kunden haben einen aktiven Account für das digitale Kunden-Center“ (Teipel & Alberti, 2019).

Der zweite zentrale Begriff kann wie folgt präzisiert werden: „Keyresults [dt. Schlüsselergebnisse] geben einen Maßstab vor und überwachen gleichzeitig, WIE wir zum Objective kommen. Wirksame Key Results sind spezifisch und zeitgebunden, aggressiv und dennoch realistisch. Allem voran sind sie messbar und überprüfbar“ (Doerr, 2018, S. 22). Keyresults zum oben genannten Objective sind zum Beispiel: „1. Die Neukundenquote mit E-Mail-Adressen steigt von 93 Prozent auf 100 Prozent. 2. Es werden 500.000 Opt-ins von Bestandskunden mit valider E-Mail-Adresse generiert. 3. 120.000 Analogkunden sind auf Digitalverträge umgestellt“ (Teipel & Alberti, 2019).

➲ **#OKR bzw. Objectices and Keyresults (#OKR):** Die OKR-Methode ist eine Zielvereinbarungstechnik, die gewünschte Aussagen zum Was und zum Wie im Team aufstellt. OKRs werden nicht kaskadiert, sind zahlenmäßig begrenzt und nicht für eine 100%-Zielvereinbarung entworfen.

Im Gegensatz zur verbreiteten klassischen Zielvereinbarung werden ORKs im Team aufgestellt. Dabei findet keine Kaskadierung statt. Die Führungskräfte machen ihre eigenen OKRs transparent, aber ohne daraus Ziele für die Mitarbeitenden abzuleiten. Nur die Teams selbst formulieren ihre OKRs. Bei der Methode werden maximal 5 Ziele mit je maximal 4 Key Results formuliert. OKRs werden kurzfristig, meist quartalsweise und nicht als Jahresziele entworfen. Sie werden nicht verknüpft mit individueller Honorierung. Im Gegensatz zur klassischen Zielvereinbarung wird von vorneherein ein Zielerreichungsgrad von 60-70% und nicht 100% vorgesehen.

✵ **John Doerr on OKRs and Measuring What Matters:** In a conversation with MIT’s Donald Sull, John Doerr explains the key advantages of developing OKRs and why companies must turn their focus to setting the right objectives.

https://youtu.be/HiQ3Ofcmo50

11.5 Pyramide und Selbstführung: Ein Widerspruch?

Schematisch wurden hier zwei Welten gegenübergestellt. Diesen ließen sich die in dieser Lerneinheit dargestellten Führungsverständnisse zuordnen.

	Prä-4.0-Betrieb	4.0-Betrieb
Umwelt	▶ Non-VUCA	▶ VUCA
Organisationsbild	▶ Pyramidale Organisation	▶ Selbstgeführte Organisation
Erscheinungsformen	▶ Konformistische Organisation ▶ Moderne leistungsorientierte Organisation	▶ Selbstgeführter Betrieb mit selbstgeführten Teams (z.B. Scrum, DevOps, Squads)
Dominantes Führungsinstrument	▶ Individuelles MbO mit Zielkaskadierung	▶ Führung als Beratung und Begleitung ▶ Allenfalls agile Zielvereinbarung, z.B. mittels Objectives and Key Results (OKR)
Führung	▶ Patriarchalische Führung ▶ Transaktionale Führung	▶ Transformationale Führung ▶ Verteilte Führung ▶ Laterale Führung
Personalentwicklung	▶ Traditionelle Personalentwicklung (PE)	▶ Agile Personalentwicklung (PE)
Einbettung Personalentwicklung	▶ Personalentwicklung als eigene (Support-)Abteilung	▶ Personalentwicklungsfunktion übernimmt das selbstgeführte Team, z.B. als Lerncoach
Dominante PE-Methoden	▶ Traditionelle PE-Methoden: Zum Beispiel Seminare, Tagungen oder klassische Methoden des Lernens am Arbeitsplatz	▶ Neuere PE-Methoden: Zum Beispiel Lernen am Arbeitsplatz als Communities of practice oder barcamps als moderne größere Methoden

Übersicht 3: Prä-4.0-Betrieb und 4.0-Betrieb

Die hier vorgebrachten Unterscheidungen folgen in weiten Teilen den Grundgedanken bei Laloux (Laloux, 2015, 2017). Laloux geht dabei davon aus, dass in einer konkreten Organisation diese Organisationsmodelle koexistieren (2015, 35 f.), d. h. in jeder realen Organisation finden sich Facetten dieser Organisationsmodelle, die mehr oder weniger stark ausgeprägt sind.

Diese Ambivalenz spiegelt sich auch in der Führung, und zwar im Konzept des zweihändigen Führens (Ambidextrous Leadership). Die Praxis in modernen Unternehmen ist nämlich für viele Führungskräfte mit einer doppelten Anforderung verbunden.

- **Ausnutzung (Exploitation)**: Einerseits müssen bestehende Produkte und Prozesse optimiert werden, d. h. das Bewährte ist mit Blick auf den Erfolg der Institution weiter auszunutzen. Dies wird in der Managementliteratur „Exploitation“ vom englischen Wort für „Ausnutzung“ genannt. So sind deutsche Automobilhersteller noch darauf angewiesen, weiter Autos als Verbrenner zu optimieren und zu vertreiben.
- **Erkundung (Exploration)**: Andererseits müssen neue Produkte und Prozesse erkundet werden, die in Zukunft das Geschäft prägen könnten. So müssen deutsche Automobilhersteller mit Blick auf einen möglichen Verlust des Kerngeschäfts „Verbrenner“ mögliche Alternativen erkunden und dort erheblich investieren.

Einer Führungskraft mag – so wie Menschen Rechtshänder oder Linkshänder sind – eine dieser Seiten bevorzugen, also stärker in der Ausnutzung oder aber in der Erkundung sein. In dieser Situation ist jedoch eine zweihändige Führung notwendig: Ambidextrous Leadership. Das ist jedoch schwierig. So wird ein Rechtshänder ungelenk, wenn er mit der linken Hand schreiben soll.

James G. March (1991) hat diese Zweihändigkeit früh mit dem Wandel von Institutionen verbunden: "Exploitation includes such things as refinement, choice, production, efficiency, selection, implementation, execution" (S. 71). „Exploration includes things captured by terms such as search, variation, risk taking, experimentation, play, flexibility, discovery, innovation" (S. 71). Dahinter stehen zwei verschiedene Innovationsverständnisse, nämlich einerseits die fortschreitende, kleinschrittige Innovation – die sog. inkrementelle Innovation – und andererseits die radikale, mit gewohnten Prozessen brechende Innovation – die sog. diskontinuierliche Innovation (Tushman & O'Reilly, 1996, S. 24).

Ausnutzung (exploitation)	Erkundung (exploration)
▶ Inkrementelle Innovation	▶ Radikale Innovation
▶ Optimierung von Prozessen und Produkten	▶ Neue Prozesse und Produkte
▶ Produktivität	▶ Experimente

Übersicht 4: Ausnutzung und Erkundung

March (1991) stellt heraus: "maintaining an appropriate balance between exploration and exploitation is a primary factor in system survival and prosperity" (S. 71).

➲ **#Zweihändiges Führen (#Ambidextrous Leadership):** Zweihändiges Führen meint eine Ausbalancierung zwischen Führung, die auf Ausnutzung und Erkundung zielt.

Egri und Hermann (2000) verbinden dies mit der Vorstellung transaktionaler und transformationaler Führung und sehen innerhalb dieser Pole zweihändigen Führens verschiedene Rollen, die die Führungskraft einnehmen muss.

Rollen transaktionaler Führung	Rollen transformationaler Führung
▶ Koordinator/in (Aufgabenanalyse, Koordination, Finanzielle Überwachung)	▶ Innovator/in (kreative Problemlösungen, Wandel, Adaptation)
▶ Monitoring (Informationsmanagement, kritisches Denken)	▶ Broker (Beeinflussung, Verteilung Ressourcen)
▶ Produzent/in (Produktivität, Effizienz)	▶ Facilitator (Konfliktmanagement, partizipative Entscheidungsfindung)
▶ Direktor/in (Planung, Zielsetzung)	▶ Mentor/in (Personalentwicklung)

Übersicht 5: Rollen in der transaktionalen und der transformationalen Führung nach Egri & Hermann (2000, S. 576)

In der zweihändigen Führung gibt es Zeiten für die eine und Zeiten für die andere Seite: „Particularly in times of change, these processes make evident the need to alter the firm's institutionalized learning – a task best suited to transformational leadership. In times of stability, organizational learning processes serve to refresh, reinforce, and refine current learning – a task best suited to transactional leadership" (Vera & Crossan, 2004, S. 226).

11.6 Jenseits der BWP-Treppe

Wenn Sie am Ende dieser Einführung angelangt sind, haben Sie die BWP-Treppe einmal rauf und wieder runter gelaufen. Sie sollten so einen Einblick in schulische und betriebliche Lernwelten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhalten haben.

Übersicht 6: Die BWP-Treppe

Es würde mich wirklich freuen, wenn diese Einführung Ihren Appetit auf Berufs- und Wirtschaftspädagogik im weiteren Studium angeregt hätte. Ich kenne leider kein Buch, das alle Aspekte dieser Einführung vertieft.

Die didaktischen Grundlagen werden – allerdings nur für schulische Lernwelten – in meinem Buch „Wirtschaftsunterricht gestalten“ fortgesetzt, und zwar mit der gleichen Terminologie und dem gleichen Modell, nur eben deutlich ausführlicher und ausdifferenzierter. Es wird in Nürnberg in den Masterstudiengängen eingesetzt. Wie auch diese Einführung steht das Buch unter

www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de

für den kostenlosen Download zur Verfügung.

Damit Sie die aktuelle Diskussion in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfolgen können, empfehle ich Ihnen das Online-Journal „bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online“

https://www.bwpat.de

Dieses führende Journal gibt es seit 2001, bietet unzählige Beiträge und ist das einzige Journal in Deutschland, in dem Wissenschaft und Praxis gleichberechtigt zu Worte kommen, das gleichzeitig qualitätsgesichert ist und, wie auch dieses Buch, open content ist, also kostenlos im Internet zur Verfügung steht.

11.7 Anhang

11.7.1 Anmerkungen

[1] Die Unterscheidung von direkter und indirekter Führung lässt sich konzeptionell unterschiedlich erläutern. Vgl. Kähler (2017, 41 ff.).

[2] Die Unterscheidung von Strategie, Struktur und Kultur folgt hier dem St. Galler Unternehmensmodell (Dubs, 2012; Rüegg-Stürm, 2002). Dieses Unternehmensmodell wurde von Dubs (2005) sowie schon 2005 von Seitz und Capaul (2011) auf Schulen übertragen.

11.7.2 Literaturverzeichnis

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19–31.

Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, *6*(4), 463–478.

Bierema, L. L. & Cseh, M. (2014). A Critical, Feminist Turn in HRD. In M. L. Morris, N. Chalofsky & T. S. Rocco (Eds.), *Handbook of human resource development* (pp. 125–144). Hoboken: Wiley.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York , NY: Perennial.

Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.

Creusen, U., Gall, B. & Hackl, O. (2017). *Digital Leadership*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Doerr, J. (2018). *OKR. Objectives & Key Results: Wie Sie Ziele, auf die es wirklich ankommt, entwickeln, messen und umsetzen*. München: Verlag Franz Vahlen GmbH.

Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Dubs, R. (2012). *Das St. Galler Management-Modell. Ganzheitliches unternehmerisches Denken* (Bildung). Linz: Trauner.

Egri, C. P. & Herman, S. (2000). Leadership in the North American Environmental Sector: Values, Leadership Styles, andContexts of Environmental Leaders and Their Organizations. *Academy of Management Journal*, *43*(4), 571–604.

Hofbauer, H. & Winkler, B. (2010). *Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument. Handbuch für Führungskräfte und Personalverantwortliche* (4. Aufl.). München: Carl Hanser Fachbuchverlag.

Hoffmann, C. & Pfister, A. (2019). Führen mit Zielen. In E. Lippmann, A. Pfister & U. Jörg (Hrsg.), *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (5. Aufl., S. 675–724). Berlin, Germany: Springer.

Holtbrügge, D. (2018). *Personalmanagement* (7. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.

Jones, G. R. & Bouncken, R. B. (2008). *Organisation. Theorie, Design und Wandel* (5. Aufl.). München: Pearson Studium.

Kaehler, B. (2017). *Komplementäre Führung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kane, G. C., Phillips, A. N., Copulsky, J. & Andrus, G. (2019). How digital leadership is(n't) different. *MIT Sloan Management Review*, *60*(3), 34–39.

Kauffeld, S., Ianiro-Dahm, P. M. & Sauer, N. C. (2019). Führung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, S. 105–138). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Kühl, S. (2017). *Laterales Führen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Laloux, F. (2015). *Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.

Laloux, F. (2017). *Reinventing Organizations visuell. Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Verlag Franz Vahlen.

Latham, G. P. & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, *12*(4), 290–300.

Lippmann, E., Pfister, A. & Jörg, U. (Hrsg.). (2019). *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (5. Aufl.). Berlin, Germany: Springer.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705–717.

March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, *2*(1), 71–87.

Neuberger, O. (2015). *Das Mitarbeitergespräch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D. & Bazerman, M. H. (2009). *Goals gone wild. The systematic side effects of over-prescribing goal setting* (Working papers / Harvard Business School, Division of Research): Cambridge, Mass. : Harvard Business School.

Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2010). *Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Rüegg-Stürm, J. (2002). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre: Der HSG-Ansatz*. Bern: Haupt.

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Princeton, N.J.

Schwaab, M.-O. (2010). Anwendungsfelder des Führens mit Zielen. In M.-O. Schwaab, G. Bergmann, F. Gairing & M. Kolb (Hrsg.), *Führen mit Zielen* (S. 21–40). Wiesbaden: Gabler.

Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2013). *Führen ohne Hierarchie - Laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen* (2. Aufl. 2013). Wiesbaden: Springer.

Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T. & Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *4*(1), 44–67.

Teipel, P. & Alberti, M. (2019). Vision und Strategie verwirklichen mit OKR. *Controlling & Management Review*, *63*(5), 34–39.

Tushman, M. L. & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous Organizations: Managing Evolutionary and Revolutionary Change. *California Management Review*, *38*(4), 8–29.

Vera, D. & Crossan, M. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, *29*(2), 222.

Wang, D., Waldman, D. A. & Zhang, Z. (2014). A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, *99*(2), 181–198.

Wu, Q., Cormican, K. & Chen, G.-q. (2020). A meta-analysis of shared leadership : antecedents, consequences, and moderators. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *27*(1), 49–64.

Wunderer, R. & Bruch, H. (2004). Führung von Mitarbeitenden. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre.* (Bd. 2, S. 85–109). Bern: Haupt.

Yammarino, F. J., Salas, E., Serban, A., Shirreffs, K. & Shuffler, M. L. (2012). Collectivistic Leadership Approaches: Putting the “We” in Leadership Science and Practice. *Industrial and Organizational Psychology*, *5*(4), 382–402.