

Forum

GERALD A. STRAKA

Lernfelder – ein Abrichten auf die vollständige Handlung

Anmerkungen zum erschließbaren Lernfeldkonzept, zum Glossar und zur sogenannten vollständigen Handlung der neuen Handreichung der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen

Am 23.9. 2011 wurde nach gut 15 Jahren eine erneut überarbeitete Fassung der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen durch die KMK (KMK 2011¹) verabschiedet. Eine erste Durchsicht ergab, dass sie bei etwa gleichem Seitenumfang neu strukturiert, gestrafft und zugleich erweitert wurde. Des Weiteren enthält die Handreichung andere und verändert aufgebaute Lernfeldbeispiele sowie ein Glossar. Diese Neuerungen gehören nach meiner Einschätzung zu den Stärken dieses Textes. Beim näheren Hinsehen ergaben sich für mich jedoch viele Ungereimtheiten, von denen einige einer kritisch-konstruktiven Analyse und Bewertung unterzogen werden sollen.

Anlass für die Analysen ist der Eindruck des Verfassers, dass Diskurse in der bundesdeutschen Berufsbildung sich teilweise darin erschöpfen, für zentrale Gegenstände ihrer Disziplin neue Bezeichnungen zu finden. Ein Beispiel dafür ist der seit Jahrzehnten andauernde Diskussionsstrang, der sich von der Schlüsselqualifikation (MERTENS 1974) über Kompetenz, Schlüsselkompetenz und generischen Kompetenz bis hin zur Handlungskompetenz zieht. Mit diesen Bezeichnungen wurden – wie bereits andernorts erarbeitet wurde (STRAKA/MACKE 2010a) und auch hier gezeigt werden soll – nicht selten nur die „alten“ Fähigkeiten und Fertigkeiten umbenannt. Außenstehende könnten den Eindruck gewinnen, dass unsere Disziplin mehr mit Werbetextern gemeinsam hat als mit wissenschaftlich Ausgebildeten, die begrifflich geleitet arbeiten. Ein Gegenbeispiel ist der Begriff „Bruttoinlandsprodukt (BIP)“ aus einem der Studienfächer des Verfassers. BIP hat in die Tagesnachrichten Eingang gefunden – Vergleichbares ist ihm von der Berufspädagogik nicht geläufig. BIP löst bei gelernten Ökonomen weltweit weitgehend gleiche Vorstellungen aus und es existieren weltweit verwendete sowie vergleichbare Kennzahlen. Zugleich dürften Ökonomen wissen oder zumindest kennen, dass das vorherrschende Verständnis von Bruttoinlandsprodukt nicht ohne Problematik ist, wie mit folgendem Beispiel veranschaulicht werden soll: Wenn ich meine Hemden selbst wasche, leiste ich keinen Beitrag zum BIP – wohl aber, wenn ich sie in die nahe gelegene Wäscherei bringe!

Zweck solcher ans Polemische heranreichenden Formulierungen ist es, Mitglieder der Disziplin anzustacheln, sich endlich zusammenzurufen und zentrale Konzepte der Berufsbildung wenigstens vorläufig stimmig zu definieren, standardisierte Instrumente zu ihrer Erfassung zu entwickeln, die chaotisch erscheinende und vielschichtige Realität ihres

1 Seitenangaben im Text beziehen sich auf Fassung der KMK-Handreichungen von 2011, wenn nicht anders gekennzeichnet.

Gegenstands im Sinne PIAGETS begriffsgeleitet und systematisch zu assimilieren und dort, wo sich Widersprüche begrifflicher, struktureller oder empirischer Natur auftun, zu akkomodieren.

Die folgenden Analysen fokussieren auf das Lernfeldkonzept der KMK, wie es aus dem Handreichungstext² und den Lernfeldbeispielen erschließbar sein könnte, auf ausgewählte Stichworte und den Aufbau des Glossars sowie auf die Phasen der sogenannten vollständigen Handlung.

Zum erschließbaren Lernfeldkonzept

Wurde in der Handreichung vor 2011 formuliert: „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007, S. 17) sucht man in der neuen Fassung nach einer vergleichbaren Beschreibung vergebens. Stattdessen werden unter der Überschrift „Handlungsanweisungen“ über dreieinhalb Seiten 18 Aufgaben des Rahmenlehrplan-Ausschusses benannt und den daran beteiligten Ausschuss-Mitgliedern zugewiesen (S. 22 ff.). Es handelt sich überwiegend um organisatorisch-technische Vorgaben. Es schließen sich ca. eineinhalb Seiten an, auf denen Angaben zur „Strukturierung und Formulierung der Lernfelder“ gemacht werden. Dann folgen zwei Lernfeldbeispiele, an denen exemplarisch diese Vorgaben „aufgezeigt“ werden (KMK 2011, S. 25 f.). Aufgrund der Vorbildung des Verfassers als „gelernter Handelslehrer“, wird im Folgenden das Lernfeldbeispiel für den kaufmännischen Bereich untersucht. Es handelt sich um das Lernfeld 6, das an den Rahmenlehrplan Musikfachhändler/ Musikfachhändlerin „angelehnt“ ist (S. 28).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum die KMK ausgerechnet ein Lernfeld dieses Splitterberufs auswählte. In dem anerkannten Ausbildungsberuf Musikfachhändler/ Musikfachhändlerin wurden 2010 sage und schreibe 78 Personen ausgebildet (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazubi_daten.pdf, zgr. 27.1.2012). Wird damit dem „weiteren Berufebasteln“ (MEIFORT 2001) nicht eine Steilvorlage geliefert?

Wenden wir uns nun einigen Ausführungen in diesem Lernfeld und seinem Aufbau zu. Daraus ergibt sich direkt eine Folgerung für den dualen Ausbildungsort Schule.

Kompetenz – Lehrziel oder Fähigkeit?

Das hier untersuchte Lernfeld trägt die Bezeichnung „Waren beschaffen, annehmen und lagern“, mit der die „Kernkompetenz der übergeordneten beruflichen Handlung (...)“ ausgedrückt wird (KMK 2011 S 28). Es schließt sich eine generalisierende Beschreibung jener Kompetenz an: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, Beschaffungs- und Lagerungsprozesse bei unterschiedlichen Warenarten zu planen, durchzuführen und zu bewerten“ (ebd.). Danach folgen absatzweise Beschreibungen von Phasen der vollständigen Handlung wie „die Schülerinnen und Schüler **analysieren** und verfolgen die aktuellen Entwicklungen auf dem Musikmarkt und ermitteln unter Berücksichtigung der Umsatzentwicklung und der Absatzchancen den für eine erfolgreiche Sortimentsgestaltung erforderlichen *Bedarf an Musikinstrumenten, Musikalien und Tonträgern*“ (S. 28, fett und kursiv im Original).

Die Unterscheidung nach Kernkompetenz, generalisierter Beschreibung der Kernkompetenz und nach Handlungsbeschreibungen wie „die Schüler (...) analysieren und verfolgen

- 2 Wo immer es sachlich vertretbar ist, werden die Formulierungen des Handreichungstexts gewählt, die zwecks Erhöhung der Lesefreundlichkeit nicht durch Zitation kenntlich gemacht werden. Wenn zitiert wird, dann handelt es sich um Aussagen, die Gegenstand von Analysen sind. Wird im Text vom Handreichungstext gesprochen sind damit die Seiten 1–28 gemeint.

...“, erinnern an CHRISTINE MÖLLERS (1973, S. 72 ff.) Lehrzielkontinuum³ von sehr allgemeinen Lehrzielen (Richtziele), über Grobziele zu sehr konkreten Lehrzielen (Feinziele). Richt- und Grobziele entsprechen den unterschiedlich konkret beschriebenen Kompetenzen. Ein Bezug zum Beruf des Musikfachhändlers wird ausdrücklich erst auf der Ebene der Handlungsbeschreibungen bzw. der Feinziele hergestellt.

Neu ist, dass in den aktuellen Lernfeldbeispielen die Feinziele nach Phasen der vollständigen Handlung (S. 28) angeordnet sind. Dazu gehören gemäß den Hervorhebungen im Text analysieren, planen, durchführen, überwachen, überprüfen, bewerten und reflektieren. Diese Angaben werfen u. a. die Fragen auf: Warum wird hier von den zuvor benannten Phasen selbstständiges Planen, Durchführen und Beurteilen (S. 17 und S. 28) unvermittelt abgewichen? Sollte im Handreichungstext daher nicht von „den Phasen der vollständigen Handlung“ sondern nur von (beliebigen) Handlungsphasen die Rede sein, da weder die sogenannte vollständige Handlung noch ihre Phasen ausdrücklich definiert werden?

Im Zusammenhang mit den benannten Phasen Planen, Durchführen und Beurteilen ist zu fragen, warum nicht auf die begrifflich stimmigeren und untergliederten Kategorien von BLOOM et al (1956) „Analyse, Synthese und Evaluation“ oder ihre Überarbeitung durch ANDERSON und KRATHWOHL (2001) „analyse, evaluate, create“ zurückgegriffen wurde. Nach der deutschen Übersetzung der BLOOMschen „Taxonomy of Educational Objectives“ (1972, S. 221) ist *Analysieren* „das Zerlegen [eines Sachverhalts] in [seine] grundlegenden Elemente oder Teile (...)“, *Planen* das „Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen“ (ebd., S. 222) als einer Unterkategorie von *Synthese*. Planen und Durchführen können fortlaufend und abschließend *evaluiert* werden, sei es nach eigenen oder von außen gegebenen Kriterien (ebd., S. 223).

Mit einer Zielformulierung, wie „die Schüler/innen *analysieren* warenwirtschaftliche *Daten*“ (S. 28, kursiv G. S.) erfolgt zudem ein Schulterchluss mit dem Berliner Modell⁴. Nach ihm ergibt „erst die Verbindung von Intentionalität⁵ und Thematik das Unterrichtsziel“ (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965, S. 29). Darüber hinaus wird mit der Verbindung von Handeln und Mindestinhalten ein Bezug zur Ära der Lehrzielorientierung hergestellt. Spätestens mit RALPH W. TYLERS 1950 erschienenen „Basic Principles of Curriculum Instruction“ und der deutschen Übersetzung der 30sten Auflage „Curriculum und Unterricht“, KARL JOSEF KLAUERS „Revision des Erziehungsbegriffs“ (1973) sowie seiner „Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse“ (1974) und der Wiederaufnahme dieses Konzepts in KARL JOSEF KLAUERS und DETLEV LEUTNERS Monographie „Lehren und Lernen“ (2007) wird ein Lehrziel als Einheit von Verhalten und Inhalt beschrieben. Insofern ist es zu begrüßen, wenn, abweichend von den Lernfeldbeispielen früherer Handreichungen, seit 2011 Handlungsarten mit den verbindlichen Mindestinhalten (S. 28) in Beziehung gebracht werden, allerdings ohne in diesem Zusammenhang von einem Lehrziel zu sprechen!

Lehrziele geben nur an, was im Unterricht erreicht werden soll. Ob das Verhalten an diesen Inhalten realisiert oder ob ein Lehrziel zum Lernziel eines Schülers wird, steht auf einer völlig anderen Seite. Die Vorgabe, „Präsens-Formulierungen und keine „soll-Formulierungen“ (z. B. S. 28) bei der Lehrplanentwicklung zu verwenden, suggeriert insofern – wie anschließend gezeigt werden soll – einen unzutreffenden Sachverhalt.

Kommen wir noch einmal beispielhaft auf die Formulierung zurück „die Schüler/innen analysieren warenwirtschaftliche Daten“ (S. 28). Hier stellt sich die Frage, ob inhaltsbezo-

- 3 In diesem Text wird absichtlich nicht von Lernzielen gesprochen. Lehrplanentwickler können nur Lehrziele bestimmen, die zu Lernzielen der Schüler werden sollen. Auch MAGER (1965) oder BLOOM et al (1956) sprechen nicht von Lernzielen sondern von „*educational objectives*“ (differenziertere Kritik beispielsweise KLAUER (1974).
- 4 Es wird bis heute, aus für uns nicht nachvollziehbaren Gründen, als lerntheoretisches Modell bezeichnet (STRAKA/MACKE 2009, KRON (1993).
- 5 Die Intentionalität wird nach der kognitiven, emotionalen und pragmatischen Dimension unterschieden (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965, S. 25 ff.).

genes Handeln Ziel von Unterricht sein kann. Dieses ist einmalig und vergänglich. Wenn eine Person jenes inhaltbezogene Handeln zu einem späteren Zeitpunkt wieder realisiert, ist das nur deswegen möglich, weil die Person über eine entsprechende Fähigkeit verfügt. Diese aufzubauen ist Ziel von Unterricht.

Wenden wir uns der generalisierten Beschreibung der Kernkompetenz zu: Die Schülerinnen ... verfügen über die Kompetenz, Beschaffungsprozesse ... zu planen ...“ (S.28). Auch hier handelt es sich um eine Fähigkeit, Beschaffungsprozesse planen zu können.

Die Einführung der Bezeichnung Kompetenz für Sachverhalte, die eigentlich Fähigkeiten sind, ist insofern nur dann angebracht, wenn mit „Kompetenz“ mehr oder etwas Anderes als eine Fähigkeit bezeichnet wird⁶. Die Formulierungen in diesem Lernfeldbeispiel haben durchgängig Bezüge zum „alten“ Fähigkeits- und Lehrzielkonzept. Insofern ist hier in Anlehnung an GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA Roman „Der Leopard“ zu fragen: „warum muss (...) sich alles ändern, damit alles so bleibt, wie es ist“?

Übungsfirmen am dualen Ausbildungsort Schule

Die dogmatische Festlegung auf, wie auch immer angegebene Phasen der vollständigen Handlung (S. 26f.; STRAKA/MACKE 2010b), lässt eine Problematik deutlicher zum Vorschein kommen als in den Handreichungen von vor 2011. Sie ergibt sich aus der Frage, wie und ob die hier gekürzt wiedergegebenen Ziele am Ausbildungsort Schule umgesetzt werden können: Die Schülerinnen und Schüler „ermitteln den für eine erfolgreiche Sortimentsgestaltung erforderlichen Bedarf an Musikinstrumenten ...“, „ermitteln geeignete Bezugsquellen“, „schließen Kaufverträge ab“, „kommunizieren mit ihren Geschäftspartnern“, „dokumentieren den Wareneingang und veranlassen die Bezahlung der gelieferten Waren“, „wirken bei Inventuren mit“, „leiten betriebsübliche Maßnahmen ein, um Inventurdifferenzen künftig zu vermeiden“ (S. 28). Sollen diese Ziele annähernd authentisch realisiert werden, *ist das Lernen in einer Übungsfirma am dualen Ausbildungsort Schule unabdingbar!*

Die „fröhlichen Lernfeldschnitzer“ scheinen diese Problematik erkannt zu haben. Welchen Zweck hätte sonst die folgende Formulierung „*keine methodischen Vorgaben*“ z. B. „*Sie kommunizieren in Rollenspielen ...*“ und *keine Vorgaben, die indirekt die Sachausstattung der Schulen betreffen (z. B. Modellunternehmen*“ (S. 28, im Original kursiv)? Werden die zuvor genannten Ziele ohne Übungsfirma realisiert, liegt ein Schwerpunkt des Unterrichtsprozesses bei „der gedanklichen Durchdringung (...) aller Phasen einer beruflichen Handlung (...)“ (S. 17) oder bei ihrem „zumindest gedanklichen“ Nachvollziehen (ebd.). Der Schwerpunkt eines derartigen Lehr-Lern-Prozesses liegt dann auf dem Aufbau von berufsbezogenem „korrespondierendem Wissen [und] zugehörigen Kenntnissen“ (S. 26). Der Aufbau von bereichsbezogenem, begrifflichem, verstandenem und wohl geordnetem Wissen war aber immer schon ein Bestandteil des Bildungsauftrags der Berufsschule, der heute allerdings weniger goutiert wird.

Aufbau und Stichworte des Glossars

Mit dem Glossar hat die Praxis aus Brüssel – beispielsweise beim EQF (2008) – ihren Niederschlag in die bundesdeutsche Berufsbildung gefunden. Aus Sicht der KMK umfasst das Glossar die wesentlichen Begriffe und es soll als Minimalnachschatzgewerk Hilfe und

6 Ausführlicher Straka/Macke (2010a) oder wie die KMK (1996 ff.) mit der Formulierung „individuell und sozial verantwortlich“ (KMK 2011, S. 15) bei der Bestimmung des Pleonasmus „Handlungskompetenz“ zum Ausdruck bringt und somit zeigt, dass Kompetenz mehr als eine Fähigkeit ist. Bei einer Fähigkeit kommt vornehmlich das Kriterium „sachgerecht“ (ebenda) zur Geltung.

Unterstützung bieten (S. 29). Dieser Anspruch und sein Aufbau werden aufgegriffen sowie die ausgewählten Stichworte Kenntnisse/Wissen, Handlungskompetenz, Kompetenz/Performanz und Handlungsorientierung kritisch-konstruktiv analysiert.

Aufbau

Das Glossar umfasst 22 Stichworte. Von ihnen lassen sich 11 berufsbildenden und 9 verfahrensregelnden Gesichtspunkten zuordnen; „Entsprechungsliste“ und „Lernortkooperation“ sind beiden Kategorien zuordenbar. Wird vom Glossar und den Anlagen abgesehen, sind die Stichworte „Entsprechungsliste“, „Federführung“, „Performanz“ und „Lernortkooperation“ im Handreichungstext nicht zu finden. Dagegen fehlen Stichworte, wie für „Bildungsauftrag der Berufsschule“, „Handeln“ und „Spiralcurriculum“, die im Handreichungstext teilweise häufig genannt werden.

Kenntnisse/Wissen

Wissen wird im Handreichungstext sieben Mal verwendet, Kenntnis einmal. Unter dem Gesichtspunkt der Häufigkeit des Auftretens dieser Wörter wäre das Gleichsetzen von Kenntnis und Wissen einerseits vertretbar, zumal im Glossar zutreffend darauf hingewiesen wird, dass diese Begriffe häufig gleichbedeutend verwendet werden (S. 32) (vgl. beispielsweise auch DUDEN 1989, oder STRUBE 1996). Andererseits unterscheidet die Alltagssprache zwischen „Ich *kenne* dich“ beziehungsweise „ich *weiß* Etwas über dich“ sowie nicht „ich *kenne* Etwas über dich“. Im Glossar ist von „Wissen anzuwenden und Kenntnissen einzusetzen“ (S. 31) die Rede. Könnte es sein, dass mit den Worten „Kenntnis“ und „Wissen“ zumindest tendenziell Unterschiedliches bezeichnet wird?

Ein Grund für das begriffliche Gleichsetzen von „Kenntnis“ und „Wissen“ sowie „kennen“ und „wissen“ könnte eine Folge der zunehmenden Anglisierung des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs in Deutschland und der Zuweisung nicht zutreffender Bedeutungen zu englischen Worten sein⁷: Das Angelsächsische hat die Worte „knowledge“ sowie „meaning“ und das Deutsche die Worte „Kenntnis“, „Wissen“ sowie „Bedeutung“. Der Wortinhalt von „knowledge“ entspricht bei uns dem von „Kenntnis“ (LANGENSCHIEDT 1999, S. 556⁸). Die angelsächsische Wortinhalt von „meaning“ entspricht im Deutschen „Sinn, Bedeutung“ (LANGENSCHIEDT 1999, S. 618). Insofern ist die Gleichsetzung von „knowledge“ mit „Wissen“ nicht ganz angebracht. Vielleicht kann für die Abgrenzung der Wortinhalte von „Kenntnis“ und „Wissen“ die unterschiedliche Zuweisung (kognitiven) Verhaltens zu „knowledge“ und „meaning“ bei ANDERSON und KRATHWOHL (2001)⁹ weiter helfen.

„Kowledge“ wird mit „to remember (sich entsinnen, sich erinnern, LANGENSCHIEDT 1999, S. 826) und „to retrieve“ (zurückrufen [ins Gedächtnis], ebenda S. 837) in Beziehung gebracht. Unterkategorien von „remembering“ sind „recognizing“ ((wieder)erkennen, ebenda, S. 814) und „recalling“ (zurückrufen, ebenda S. 812)¹⁰. Demgegenüber wird „meaning“ mit „to understand“ (verstehen, ebenda, S. 1049) in Beziehung gebracht. Für die Kategorie „to understand“ werden sieben Subkategorien kognitiven Verhaltens – von interpretieren bis erklären – angegeben. Daraus folgt, dass die deutsche Übersetzung von „knowledge“, das

7 Insofern ist der Forderung des Arbeitskreises Deutsch als Wissenschaftssprache e.V. (ADAWiS) durchaus Beachtung zu schenken (<http://www.adawis.de/>).

8 Es werden in der Regel die Übersetzungen genommen, die an erster Stelle angegeben sind.

9 Verweise auf ANDERSON/KRATHWOHL (2001) beziehen sich auf die jeweils zwei Seiten der beiden Innenseiten der beiden Buchdeckel, wenn kein anderer Hinweis erfolgt.

10 „Alternative names“ für „recalling“ sind „identifying“ (gleichsetzen, erkennen, ebenda, S. 496); für „recalling“ ist es „retrieving“ (zurückrufen, ebenda, S. 837).

erinnert oder zurückgerufen wird unserem Wortinhalt von „Kenntnis“ näher kommt als dem von „Wissen“, da sein Wortinhalt mehr als erinnern und zurückrufen umfasst.

Insofern sollte zwischen Kenntnis und Wissen unterschieden werden. Diese beiden psychischen Zustände sind untrennbar an die lebendige Existenz eines Menschen gebunden; eines Menschen deswegen, weil „Wissen“ individuell geprägte bzw. idiosynkratische, erlernte Bedeutung ist (AUSUBEL 1968). Demgegenüber ist Kenntnis – so die These – nicht verstehensbedürftig und damit nicht auslegbar. Beispielsweise ist die Kenntnis des aktuellen Leitzinssatzes der Europäischen Zentralbank ein Gedächtnisinhalte, der keiner Auslegungen oder Erklärungen bedarf und insofern einfach gemerkt bzw. erinnert wird. Demgegenüber steht der Begriff „Leitzins“ für verstandene Bedeutung. Indikatoren dafür, dass dieser Begriff von einer Person verstanden sein könnte ist, wenn sie den Leitzins interpretiert, durch Beispiele veranschaulicht und mit anderen Begriffen bedeutungsvoll verknüpft, wie das mit dem Konzept der kognitiven Struktur von AUSUBEL (1968) entfaltet wurde.

Kenntnisse können nachgeschlagen oder im WWW abgerufen werden. Das gilt auch für die Bezeichnung eines Begriffs; seine Bedeutung muss aber von jeder Person mittels aktiver, bewusster, gedanklicher Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt selbst erarbeitet werden¹¹. Zudem kann je nach vorhandener kognitiver Struktur die Bedeutung individuell zumindest aber graduell unterschiedlich ausfallen.

An diesen Beispielen soll veranschaulicht werden, dass *Kenntnis* in ihres Wortes wahrer Bedeutung *nicht* Verstehensbedürftiges und *nicht* Bewusst-Seiendes umfasst. Kenntnis wird erinnert, erkannt und zurückgerufen. *Wissen* ist bewusst Verstandenes. Dabei kann sich die Person durchaus im subjektiven Glauben (wenn auch als begründeter Glauben) befinden, dieses oder jenes zu verstehen bzw. davon Verständnis zu haben (STRUBE/SCHLIEDER 1996, S. 799).

Die Unterscheidung der Bedeutung von Kenntnis und Wissen ist keineswegs eine Haarspalterei. So gibt es keine Wissensgesellschaft, sondern nur eine Gesellschaft von Wissenden, da Wissen und Kenntnis immer an die einzelne Person gebunden sind. Außerhalb von Personen gibt es allenfalls „potentielles Wissen“ (AUSUBEL 1968). Des Weiteren könnte es sich beim Konzept des sogenannten „trägen Wissens (tacit knowledge)“ um einen Übersetzungsfehler handeln. Kenntnis nicht verstanden und bewusstseinspflichtig sein. Allerdings kann beobachtbarem Verhalten Kenntnis unterlegt sein, der „sich die Person aber nicht bewusst ist, und über [die] sie keinerlei Auskunft geben kann (z.B. [Kenntnis, G.S.] über die Grammatik der Muttersprache (...).“ STRUBE/SCHLIEDER 1996, S. 800f.).

Unter handlungs- und lerntheoretischen sowie didaktischen Gesichtspunkten folgt aus diesem Verständnis von Kenntnis, dass individuell aktivierte Kenntnis nur in völlig gleichen Situationen wirksam werden kann. Ihre Übertragung auf andere Situationen ist nicht möglich. Das können auch unsere programmgesteuerten Aggregate. Sie können auch auf eine bestimmte Bandbreite von Stimuli oder Impulsen eingestellt werden, vergleichbar der Frequenzbreite der Klingel, die zur Speichelabsonderung des Pawlow'schen Hundes führte. In diesem Fall kann jedoch bedingt von Anwenden, nach den bei BLOOM et al (1956) sowie ANDERSON und KRATHWOHL (2001) beschriebenen Indikatoren, gesprochen werden. Insofern ist eine Gleichsetzung von Wissen und Kenntnis aus „lerntheoretischen und didaktischen Gesichtspunkten zumindest problematisch.

Wissen als Bewusstes und Verstandenes ist allerdings kein Garant, dass es angewendet werden kann. Wissen ist eine notwendige aber keinesfalls hinreichende Bedingung oder anders formuliert: Personen mit klarem, vielfältig verknüpftem und wohl geordnetem Wissen (AUSUBEL 1968) werden dieses allerdings mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auf für sie neue Situationen übertragen oder transferieren können als jene, die weniger von jenem Wissen verfügen. Der Einfall der „richtigen“ Lösung oder an Anlehnung an BRUNER (1970)

11 Minnameier (2010) geht hier noch einen Schritt weiter indem zum Wissen im engeren Sinn nicht nur „Bewusstheit“ sondern auch „Gewissheit“ gehört.

die Intuition, kommt oder kommt nicht. Aber auch bei BRUNER gilt „intuitives Denken beruht gewöhnlich auf einer Vertrautheit mit dem fraglichen [Sachbereich statt Wissensbereich G. S.] und seiner Struktur, und dies ermöglicht es dem Denkenden, herumszuspringen, Stufen auszulassen und Abkürzungen zu gehen“ (BRUNER 1970, S. 66).

Handlungskompetenz, Kompetenz/Performanz und Handlungsorientierung

Der Verfasser dieses Beitrags war auf den ersten Blick davon angetan, dass im Glossar der Begriff „Kompetenz“ zu finden war. Erhoffte er doch, dass damit der „Pleonasmus Handlungskompetenz“ (STRAKA/MACKE 2010b) überwunden wurde. Einerseits ist für den Begriff Kompetenz als Disposition Handeln zu können oder zumindest die Bereitschaft dafür konstitutiv (FRÖHLICH 2010, S. 141). Andererseits hätte mit der Einschränkung auf „Kompetenz“ und nicht „Handlungskompetenz“ das definiert werden können, was die KMK eigentlich meinen dürfte: Kompetenz als psychische Disposition ermöglicht *Handeln* und nicht „nur“ Verhalten. Vermutlich sollte mit „Verhalten“ die Tautologie „Handlungskompetenz ermöglicht Handeln“ umschifft werden – Skinner dürfte an diesem Verständnis seine Freude gehabt haben!

Kompetenz „befähigt eine Person, konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen“ (S. 32). Nach dieser Definition ist Kompetenz allerdings eine schlichte Fähigkeit, wie das die Glossarianer/innen mit „befähigt“ zum Ausdruck bringen. Insofern wurde ein Sachverhalt nur umetikettiert. Eine Verwendung des Begriffs Kompetenz ist allerdings nur angebracht, wenn er mehr umfasst als eine kontextspezifische Leistungsdisposition, wie das mit „individuell und sozial verantwortlich“ (S. 31) dem Pleonasmus Handlungskompetenz zugeschrieben wird (STRAKA/MACKE 2010b). Oder, könnte hier der Kompetenzbegriff nur eingeführt worden sein, um ihn von dem der Performanz abzugrenzen? Das ist begrüßenswert. Allerdings kommt die Bezeichnung Performanz im Handreichungstext nicht vor!

Im Handreichungsteil ist von Handeln, vollständigem und beruflichem Handeln, mehrdimensionalen Handlungen, Handlungskompetenz, Handlungssystematik, Handlungsbezug, Handlungsfeldern, Handlungsspielraum, Denkhandlungen oder von handlungsorientiert die Rede. Allerdings wird für dieses Wörterpotpourri weder im Handreichungstext noch im Glossar, zumindest nach dem Anspruch der Glossarianer/innen, arbeitsbegrifflich bestimmt, was Handeln sein könnte.

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich unterschiedliche Handlungsverständnisse im Handreichungstext einschleichen. Beispiele dafür sind Formulierungen wie „die Mehrdimensionalität, die *Handeln* kennzeichnet (z.B. ökonomische, rechtliche, mathematische, kommunikative, soziale Aspekte) (...)“ (S. 10), „Lernen vollzieht sich in vollständigen *Handlungen*, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich vollzogen“ (S. 17) oder den „Phasen der vollständigen *Handlung*“ (S. 26; kursiv G.S).

Beim ersten Beispiel ergibt sich die Mehrdimensionalität des Handelns aus seiner Verbindung mit unterschiedlichen Sachverhalten. Das sind völlig andere Gesichtspunkte als die in der Lehr-Lern-Forschung unterschiedenen Dimensionen, wie der motorischen, kognitiven, motivationalen oder emotionalen. Beispiel zwei steht für den „Eiertanz“, der um eine Präzisierung von „vollständiger Handlung“ vollzogen wird. Im Handreichungstext wird nirgends beschrieben, was eine vollständige Handlung ist. Sie ist allenfalls erschließbar aus dem „selbständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgabe“ (KMK 2011, S. 17), oder aus dem Glossar, wo diese Formulierung unter dem Stichwort „Handlungsorientierung“ zu finden ist sowie dem Lernfeldbeispiel „Waren beschaffen, annehmen und lagern“ in dem ausdrücklich und hervorgehoben auf die Phasen der vollständigen Handlung verwiesen wird.

Vielleicht steht hinter diesen Formulierungen eine Absicht, denn im Lernfeldbeispiel werden die Phasen Planen, Durchführen und Beurteilen unvermittelt um die des Analysierens, Überwachens, Überprüfens und des Reflektierens ergänzt. Unter diesem Gesichtspunkt bekommt die folgende Formulierung: „Im dritten Schritt werden die *differenzierten* beruflichen Handlungen gegliedert nach den Phasen der vollständigen Handlung beschrieben“ (S. 26,

kursiv G. S.) einen anderen Stellenwert. Sollte mit „differenziert“ die klammheimliche Abkehr vom Dogma der vollständigen Handlung (STRAKA/MACKE 2010b) vollzogen werden?

Wenden wir uns noch einmal Stichwort „Handlungsorientierung“ zu. Nach seiner Definition im Glossar soll sie zu Verschiedenem *befähigen* (S. 32; kursiv G. S.). Das erlernte und durch Lernen veränderbare Ergebnis von Handlungsorientierung soll demnach doch eine Fähigkeit sein. Dieser Begriff wird im Glossar gelinde ausgedrückt doppelbödig bestimmt: „Fertigkeiten bezeichnen die *Fähigkeit*, Wissen anzuwenden und Kenntnisse einzusetzen (...)“¹² (S. 31, kursiv G. S.). Diese Windungen sind eine Folge der sachlich nicht zu rechtfertigenden Vorgabe keine „soll-Formulierungen“ zu verwenden. Stattdessen hätte sachlich richtig und ohne die Einführung des Wortes „Fähigkeit“ definiert werden können „Fertigkeiten ermöglichen Wissen anzuwenden und Kenntnisse einzusetzen“. Positiv zu bewerten ist, dass mit dieser Wortakrobatik die KMK zu erkennen gibt, was sie unter Handlungsorientierung meint: Die *Fähigkeit*, Wissen anzuwenden und Kenntnisse einzusetzen“ (S. 31) können – GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA lässt wieder grüßen!

Vor dem Hintergrund dieser sich als kritisch-konstruktiv verstehenden Kritik erfolgt nun eine zusammenfassende Bewertung, der sich kurze Überlegungen anschließen, was mit der neuen Handreichung geschehen sollte.

Ein Glossar, das keines ist

Ein Glossar kann definiert werden als „*selbständig od. als Anhang eines bestimmten Textes erscheinendes Wörterverzeichnis [mit Erklärungen]*: jeder Band enthält eine nützliches G. seiner Hauptbegriffe“ (DUDEN 1989, S. 619; kursiv im Original). Wie zuvor dargestellt fehlen im Glossar der KMK 2011 zentrale Begriffe und darüber hinaus tauchen dort Begriffe auf, die im Handreichungstext nicht zu finden sind. Des Weiteren sind die hier analysierten Begriffe bedingt stimmig und sie entsprechen stellenweise nicht dem Erkenntnisstand ihrer Bezugsdisziplin.

Das scheinen die Verfasser dieses Papiers selbst erkannt zu haben. Warum wird in der Vorbemerkung zum Glossar abschwächend von einem „Minimalnachschatzwerk“ und von **Arbeitsdefinitionen** gesprochen? (S. 29, Anführungsstriche und fett im Original) Wie die Analyse von Stichworten des Glossars und von Begriffen des Handreichungstextes ergab, darf man sich nicht wundern, dass bei ihrer Unbestimmtheit ROBERT MAGERS (1971) These auf der Titelseite seiner „Lernziele¹³ und Programmierter Unterricht“ nach 40 Jahren Lernzielsdiskurs hier immer noch zutrifft: „Wer nicht weiß, wohin der will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt“. Einen Indikator dafür liefert die Anlage 4 der Handreichung (S. 39f.). Sie trägt die Überschrift „Anregungen zur Umsetzung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz“. In der Anlage wird unter anderem das Abhalten von Workshops zum Thema Rahmenlehrpläne empfohlen – und das zum 15jährigen Geburtstag der Handreichungen!

Abriichten auf Phasen der sogenannten vollständigen Handlung

Die sogenannte vollständige Handlung war erstmals Bestandteil der Verordnung vom 15.1.1987 für die neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufe. Seitdem sind in Verordnungen für anerkannte Ausbildungsberufe Formulierungen zu finden, wie den Auszubildenden zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeiten zu befähigen, „die insbesondere

12 Hier zeigt sich übrigens, dass mit Wissen und Kenntnis anderes kognitives Verhalten in Beziehung gebracht wird, wie das auch bei der Unterscheidung von Wissen und Kenntnis gemacht wurde.

13 Vgl. Fußnote 3.

selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“ (§ 2 Abs. 2 der VERORDNUNG INDUSTRIELLE METALLBERUFE 1987, kursiv G. S.). Diese Phasen gingen mit der Bezeichnung *vollständige Handlung* in die Theorie und Praxis der Berufsbildung ein.

Mit der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ der Kultusministerkonferenz (KMK 1991) wurde diese Weichenstellung nachvollzogen. Ihr zufolge „*muss* die Berufsschule den Unterricht an einer für ihre Aufgaben spezifische Pädagogik ausrichten, die „*Handlungsorientierung* betont“ (KMK 1991, S. 3, kursiv G. S.¹⁴). Unter dem Stichwort „Handlungsorientierung“ wird im untersuchten Glossar an der Denkfigur, zum selbständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben zu befähigen, festgehalten (KMK 2011, S. 32). Auch im Handreichungstext wird unter Verweis auf lerntheoretische und didaktische Erkenntnisse auf vollständige Handlungen verwiesen (ebenda, S. 17), ohne diesbezüglich nähere Ausführungen zu machen. Um welche Erkenntnisse könnte es sich dabei handeln?

Im Lichte handlungstheoretischer Ansätze wird Handeln bewusst oder unbewusst reguliert. Diesen Sachverhalt beschreiben das Modell vom „*Test-Operate-Test-Exit*“ bzw. die TOTE-Einheit (MILLER/GALANTER/PRIEBRAM 1973) oder das Modell vom „*Vergleichen-Verändern-Rückkoppeln*“ bzw. die VVR-Einheit“ HACKERS (1978, 1998)¹⁵. Durchführen ist konstitutiv für Handeln, da sonst Handeln nicht stattfindet. Insofern sind die Phasen des Durchführens und Kontrollieren einer Handlung immer gegeben. Wann ergibt sich die Notwendigkeit zum „*Planen (...) von Arbeitsaufgaben*“ (S. 32, kursiv G. S.)?

(Arbeits-)Aufgaben bestehen allgemein aus einem Anfangs- und Endzustand sowie einer Handlung, die den Eingangs- in den Endzustand überführt oder überführen soll. Je nach Art und Umfang des Anfangs- und Endzustands können mehrere Handlungen und Zwischenzustände bei der Aufgabenlösung erforderlich sein. In diesem Zusammenhang, stellt sich nun die Frage, warum gerade 1987 das selbständige *Planen* in Verordnungen für industrielle Ausbildungsberufe aufgenommen wurde? Eine Antwort soll die knappe Rückschau in die Entstehungsgeschichte der sogenannten vollständigen Handlung liefern.

Jene Zeit war durch das Vordringen von Informationstechnologien in die industrielle Arbeitswelt gekennzeichnet (vgl. beispielsweise FRACKMANN u.a. 1987 zur Begründungen der Notwendigkeit einer neuen Fachdidaktik). Einfache und sich wiederholende Verhaltensarten, Prüf- und Rechenvorgänge wurden zunehmend von diesen neuen Technologien übernommen. Produktionsprozesse wurden anders organisiert. Das hatte eine andere und umfangreichere Schneidung von Arbeitsaufgaben zur Folge. Insofern ist die sogenannte vollständige Handlung keine psychische Gesetzmäßigkeit vergleichbar mit der TOTE- oder VVR-Einheit. Es sind einerseits auch keine „lerntheoretischen Erkenntnisse“ (KMK, S. 17) sondern Folgen einer Umorganisation der Produktion. Andererseits sind es auch keine „didaktischen Erkenntnisse“ (S. 17). Vielmehr ist es eine didaktische Setzung oder Norm, Handeln um die Phase des Planens zu erweitern. Unter diesen Gesichtspunkten ist handlungsorientierter Unterricht in Anlehnung an eine Formulierung LUDWIG WITTGENSTEINS (1952) ein *Abrichten auf die, wie auch immer phasierte vollständige Handlung*.

Handlungsorientierung – eine Verschleierung des Bildungsauftrags der Berufsschule?

Seit Menschen existieren analysieren, synthetisieren und beurteilen sie sich und ihre Umgebung. Der Unterschied zu früher liegt heute vor allem im inhaltlichen Bezug ihres Handelns. Bei Urmenschen war der Bezug vermutlich die Welt der konkreten Dinge und Ereignisse, heute sind das über weite Strecken Zeichenfolgen mit potentieller und nicht selten abstrakter

14 Die Handreichungen der KMK seit 1996 beziehen sich ausdrücklich auf diese Rahmenvereinbarung.

15 Auf die Konzepte dieser Autoren wird sich in diesem Zusammenhang häufig bezogen (beispielsweise BOCKELBRINK/JUNGNICKEL/KOCH (1988).

Bedeutung (AUSUBEL 1968; vgl. ferner BRUNERS et al (1971) eaktive, ikonische und symbolische Repräsentationsformen von Wissen).

Wir müssen jedoch nicht auf längst Vergangenes zurück blicken. Die Bedeutsamkeit von Inhalten, auf die Handeln bezogen ist, kann auch an den Niveaustufen des DQR (2011) festgemacht werden. Beispielsweise können beim *Herstellen elementarer Zusammenhänge* auf der Niveaustufe 1 und beim *tätigkeitsfeldübergreifenden Konzipieren, Durchführen, Steuern, Reflektieren und Beurteilen innovativer Prozesse* auf der Niveaustufe 8 (DQR 2011) durchaus Analyse, Synthese und Evaluation stattfinden. Des Weiteren kann auch auf der Niveaustufe 1 konzipiert oder reflektiert werden, – nur – und das ist der entscheidende Unterschied, werden die Bezüge jenes Handelns tendenziell weniger inhaltsübergreifend und vermutlich weniger innovativ sein. Allerdings ist nicht ausgeschlossen, dass ein Handelnder auf jeder der beiden Niveaustufen für sich selbst neue elementare Zusammenhänge herstellt.

Im Einklang mit unserer These, dass Handeln nur an Inhalten stattfinden kann (STRAKA/MACKE 2009¹⁶, STRAKA/MACKE 2011) und Lehrziele aus der Angabe von Verhalten und Inhalt bestehen, ist es nicht das Verhalten sondern der Inhalt und/oder das inhaltliche Ergebnis, die den Ausschlag für ihre gesellschaftliche Wertschätzung ergeben (HEID 2011). Beispielsweise sind das auf Niveaustufe 1 die Inhalte „elementare Zusammenhänge“ und auf Niveaustufe 8 „innovative Prozesse (...)“, die gesellschaftlich unterschiedliche bewertet werden¹⁷. Insofern findet mit der Leitidee Handlungsorientierung eine Verschleierung dessen statt, was im Kern unterrichtet und beurteilt wird¹⁸. Oder handelt es sich beim „neuen“ Bildungsauftrag Handlungsorientierung nur um das *Anwenden Können* des erlernten und verstandenen Wissens? Wenn ja, dann wurde ein „alter“ Begriff nur umetikettiert – GIUSEPPE TOMASI DI LAMPEDUSA lässt wieder grüssen!

Daraus folgt: Wenn mit der Handreichung der KMK (2011) eine Beschreibung des eigenständigen Bildungsauftrags der Berufsschule erfolgen soll, dann bedarf es – gelinde ausgedrückt – ihrer umgehenden Überarbeitung. In ihr sollten einerseits „lerntheoretische und didaktische Erkenntnisse“ nicht nur benannt sondern eingearbeitet und eine Begrifflichkeit verwendet werden, die diesen Namen verdient. Nur dann kann die besagte Handreichung für die Entwicklung von Rahmenlehrplänen und das Handeln von tausenden Lehrkräften sowie das Lernen von hunderttausenden von Schülerinnen und Schülern Orientierung geben.

Quellen

- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B.S. et al (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Co.
- BLOOM, B.S. u. a. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- BRUNER, J. S. (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann
- BRUNER, J. S./OLVER, R. R., GRENFIELD, P.M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett
- BOCKELBRINK, K. H./JUNGNIKCEL, H./KOCH, J. (1988). *Leittexte in der betrieblichen Berufsausbildung*. In BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (HRSG.). *Leittexte in der Ausbildungspraxis*. Berlin: BIBB, S. 31–78.
- DUDEN (1989²). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Duden Verlag.
- DUDEN (2000). *Das große Fremdwörterbuch*. Mannheim: Duden Verlag.

16 Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Information statt von Inhalt, was hier nicht weiter begründet und ausgeführt werden soll.

17 Offen bleibt allerdings, was Kriterien für „elementar“ oder „innovativ“ sind und wer diese festlegt.

18 Analog zu HEIDS (2011) Ausführungen zum Leistungsprinzip.

- DQR (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> /zgr. 6.2.2012.
- EQF (2008). Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 april 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm (zgr. 5.2.2012).
- FRACKMANN, M./KOCH, J./SCHILD, H./STÖCKER, F. (1987). Neue Formen des Lernens in der Berufsausbildung – ist eine neue Fachdidaktik notwendig? In *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 5, S. 138–144.
- HACKER, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- HACKER, W. (1978²). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern: Hans Huber.
- HEID, H. (2011). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit. In *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete* (per Erscheinen).
- HEIMANN, P.; OTTO, G.; SCHULZ, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung, (Auswahl Reihe B. Bd. 1/2.)*. Hannover: Schroedel.
- KLAUER, K. J. (1973). *Revision des Erziehungsbegriffs*. Düsseldorf: Schwann.
- KLAUER, K. J. (1974). *Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse*. Düsseldorf: Schwann.
- KLAUER, K. J./LEUTNER, D. (2007). *Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- KMK RAHMENVEREINBARUNG (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991*.
- KMK (1996, 1999, 2000, 2004¹⁹, 2007, 2011). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). *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*.
- KRON, F. W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: E. Reinhardt
- LAMPEDUSA GIUSEPPE TOMASI DI Der Leopard. <http://ewald-hinterdenkulissen.blogspot.com/2010/08/es-muss-sich-alles-andern-damit-alles.html> (zgr. 4.2.2012)
- LANGENSCHIEDT (1999) *Großwörterbuch Englisch-Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- MAGERS, R. (1971). *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- MEIFORT, B. (2001). Heiteres Berufe basteln in der Krankenpflege. In *Dr. med. Mabuse, Zeitschrift im Gesundheitswesen*. 130 (März /April 2001), S. 40–44.
- MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. (7, H. 1) S. 36–43.
- MILLER, G. A./GALANTER, E./PRIBRAM, K. H. (1973). *Strategien des Handelns*. Stuttgart: Klett.
- MINNAMEIER, G. (2010). *Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. In NICKOLAUS, R., PÄTZOLD, G., REINISCH, H., TRAMM, T.(2010). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, S. 65–68.
- MÖLLER, C. (1973⁴). *Technik der Lernplanung*. Weinheim: Beltz.
- STRAKA, G. A./MACKE, G. (2009). *Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz*. ITB Forschungsbericht 40. http://www.itb.uni-bremen.de/jahrgang_2009.html?L=0.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (2010a). *Kompetenz – nur eine „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition*. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (106). S. 444–451.
- STRAKA, G. A., MACKE, G. (2010b). *Sind das „Dogma vollständige Handlung“ und der „Pleonasmus Handlungskompetenz“ Sackgassen der bundesdeutschen Berufsbildung?* In BECKER, M., FISCHER M., SPÖTTL, G. (HRSG). *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen*. Frankfurt: Lang, 215–229.
- STRAKA, G.A., MACKE, G. (2011). *Handlungsorientierung in der Berufsschule – eine erfolgversprechende Unterrichtsmethode?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (107) S. 451–456.
- STRUBE, G. (1996). *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

19 Die Fassung vom 16.09.2004 ist eine vorläufige Arbeitsfassung und wird daher hier nicht berücksichtigt.

- STRUBE, G./SCHLIEDER, C. (1996). Wissen und Wissensrepräsentation. In STRUBE (1996), S. 799–814.
- TYLER, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- TYLER, R. W. (1973). Curriculum und Unterricht. Düsseldorf: Schwann.
- VERORDNUNG INDUSTRIELLE METALLBERUFE (1987). Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15.1.1987. In Bundesgesetzblatt 1987, Teil I, S. 274–395.
- WITTGENSTEIN, L. (1952). Philosophische Untersuchungen. Ludwig Wittgenstein. Werkausgabe Band 1(1993)⁹. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Anschrift des Autors: Dr. Gerald A. Straka, Dipl. Hdl., Bankkaufmann, Professor (i.R.) am Institut für Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen, straka@uni-bremen.de

Mitteilungen

Gründung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung

Am 9. Februar 2012 wurde in Frankfurt am Main die „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung e.V.“ gegründet. Diese neue Gesellschaft versammelt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die engagiert zur Empirischen Bildungsforschung in Forschung und Lehre beitragen. An der Gründungsversammlung nahmen 60 Kolleginnen und Kollegen teil, die alle die Empirische Bildungsforschung in beeindruckender Weise repräsentieren und die zugleich verschiedenen Referenzdisziplinen angehören, wie zum Beispiel der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, den zahlreichen Fachdidaktiken, der Ökonomie und der Soziologie. Die interdisziplinäre Ausrichtung und Zusammenarbeit zeichnen diese neue wissenschaftliche Gesellschaft aus, die Bildung als disziplinübergreifendes Forschungsfeld versteht und empirisch arbeitenden Kolleginnen und Kollegen in allen relevanten wissenschaftlichen Disziplinen offen steht. Ein zentrales Anliegen der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung ist es, eine Kommunikationsplattform für die verschiedenen theoretischen und methodischen Perspektiven zu bieten (www.gebf-ev.de).

Warum wurde die GEBF jetzt gegründet? Das Forschungsfeld ist stark expandierend; in den letzten Jahren ist die Anzahl der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Empirische Bildungsforschung betreiben, ebenso gestiegen wie die Zahl der durchgeführten Forschungsprojekte. In diesen Arbeiten der Empirischen Bildungsforschung haben sich spezifische wissenschaftliche Standards entwickelt (bei der Durchführung von Studien, den Auswertungsmethoden, der Veröffentlichung von Ergebnissen auf Tagungen und in Publikationen). Das wissenschaftlich gut etablierte Forschungsfeld der Empirischen Bildungsforschung soll nun auch auf der Ebene der wissenschaftlichen Gesellschaften vertreten sein. Bisher gab es kein interdisziplinäres Forum, sondern einzelne Kommissionen bzw. Sektionen in Fachgesellschaften, deren Mitglieder untereinander wenig vernetzt waren, obwohl sie zum Teil an denselben oder sehr ähnlichen Fragestellungen arbeiteten.

In der Satzung sind unter anderem folgende Ziele der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung verankert (www.gebf-ev.de/über-die-gebf/):

- die Förderung des Austausches von Forscherinnen/Forschern aus verschiedenen Disziplinen zu Themen, Methoden und Ergebnissen der Empirischen Bildungsforschung
- die Veranstaltung von wissenschaftlichen Tagungen, Seminaren und Vorträgen,

insbesondere die regelmäßige Durchführung eines Fachkongresses der Empirischen Bildungsforschung

- die Anregung von interdisziplinären Programmen und Forschungsprojekten der Empirischen Bildungsforschung
- die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der in Gebieten der Empirischen Bildungsforschung arbeitet (z.B. durch Vorschläge zur Gestaltung von Ausbildungsprogrammen)
- die Information der Öffentlichkeit und der Bildungspraxis über den Stand und die Entwicklung der Empirischen Bildungsforschung
- die Sicherung und Erweiterung der Empirischen Bildungsforschung an Hochschulen, in Forschungsinstituten und sonstigen wissenschaftlichen Einrichtungen

In der Gesellschaft wird dabei ein umfassendes Verständnis von Empirischer Bildungsforschung vertreten. Sie untersucht Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die gesamte Lebensspanne. Bildungsforschung thematisiert sowohl institutionalisierte bzw. formalisierte als auch informelle Bildung. Der Fokus der Forschung kann sich vom Individuum bzw. einzelnen Settings über institutionelle Analysen bis hin zur Analyse von Bildungssystemen richten. Der unterschiedliche „Auflösungsgrad“ und die Bandbreite an inhaltlichen und theoretisch fundierten Fragestellungen erfordern ein breites Spektrum empirisch-methodischer Forschungszugänge, jenseits herkömmlicher Gegenüberstellungen von qualitativer und quantitativer Forschung, aber mit dem Anspruch an hohe methodische Kompetenz. Ein wichtiges Ziel der Gesellschaft ist es, verschiedene methodische Zugänge anhand konkreter Themen kritisch zu diskutieren und sie weiterzuentwickeln.

Die Interdisziplinarität der GEBF drückt sich auch in ihren Vorstandsmitgliedern aus, die auf der Gründungsversammlung gewählt wurden:

Prof. Dr. Manfred Prenzel, Präsident
TUM School of Education, Technische Universität München

Prof. Dr. Mirjam Steffensky, 1. Vize-Präsidentin

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel

Prof. Dr. Heike Solga, 2. Vize-Präsidentin
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, 3. Vize-Präsident

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Jürgen Baumert, 4. Vize-Präsident
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Schatzmeister

Universität Stuttgart

Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Schriftführerin
Bergische Universität Wuppertal

Die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung wird vom 10.-13. März 2012 in Kiel ihren ersten wissenschaftlichen Kongress veranstalten, der von Prof. Dr. Olaf Köller, und Prof. Dr. Mirjam Steffensky (IPN) veranstaltet wird. Nähere Informationen zu diesem Kongress mit seinen Formaten und Themen finden Sie unter: www.gebf-ev.de/kongresse.

<Der Vorstand

ITB

Tagungsankündigung

Am 5.10.2012 veranstaltet das ITB an der Universität Bremen eine Tagung zum Thema „Zwischen Reformeifer und Ernüchterung: Übergänge in beruflichen Lebensläufen“. Vor rund sechs Jahren wurde im Nationalen Bildungsbericht erstmals das Übergangssystem als dritte Säule neben der betrieblichen und vollzeitschulischen Berufsausbildung ausgewiesen. Trotz zahlreicher bildungspolitischer Reformprozesse in den vergangenen Jahren scheitern nach wie vor viele Jugendliche nach dem Absolvieren einer Übergangsmaßnahme bei der Einmündung in das Ausbildungssystem. Die Tagung nimmt dies zum Anlass, Reichweite und Ansätze in der Übergangsforschung zu diskutieren. Angesichts des strukturellen Wandels der Arbeitswelt sowie des europäischen Reformprozesses des lebenslangen Lernens wird die Frage der Übergangsproblematik nicht auf die sogenannte erste Schwelle – Schule / Ausbildung – reduziert, sondern im Kontext des beruflichen Lebenslaufs thematisiert.

Kontakt:
Dr. Daniela Ahrens
Tel.: 0421/218-66277
E-Mail: dahrens@uni-bremen.de

Projekte

Modellierung und Messung von Kompetenzen der Technischen Mechanik in der Ausbildung von Maschinenbauingenieuren (KOM-ING)

Zum 1. April 2012 hat das ITB die Arbeit am Projekt zur „Modellierung und Messung von Kompetenzen der Technischen Mechanik in der Ausbildung von Maschinenbauingenieuren“ (KOM-ING) aufgenommen. Dieses wurde im Rahmen des bmbf-Programms „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs) beantragt.

Die Technische Mechanik (TM) ist ein Teilgebiet der Ingenieurwissenschaften und stellt theoretische Konzepte und Berechnungsgrundlagen für die anwendungsnahen

Ingenieurdisziplinen (u. a. den Maschinenbau) bereit. Sie ist Grundlagenfach für die etwa 370.000 deutschen Studierenden in den Ingenieurwissenschaften und wichtiger Bestandteil des international akzeptierten ingenieurwissenschaftlichen Professionswissens.

Ziel des Projekts ist die Ausdifferenzierung eines Kompetenzmodells für Technische Mechanik (TM) und dessen Validierung. Es soll beantwortet werden, ob sich das Kompetenzmodell empirisch bewährt und inwieweit sich die TM-Kompetenzen von Studierenden auf der Grundlage der postulierten Kompetenzdimensionen differenziell beschreiben lassen. Dazu werden zwei Erhebungsinstrumente entwickelt: Das erste Instrument dient der Bilanzierung von Bildungsabschnitten für die Inhaltsbereiche Statik, Festigkeitslehre und Dynamik und kann für Vergleichsarbeiten auf institutioneller Ebene genutzt werden (summatives Assessment). Das zweite Instrument liefert für den Teilbereich Statik tiefer gehende Informationen zur Differenz zwischen gefordertem Lernziel und erreichten Lernstand, die für eine Gestaltung der Lehre genutzt werden können (formatives Assessment). Für den Test zum summativen Assessment werden Kompetenzniveaus ermittelt. Anhand der Ergebnisse zum formativen Test wird geprüft, ob sich bei den Studierenden über die Dimensionskategorien typische Kompetenzprofile ermitteln lassen.

Die Studie ist auf zwei Jahre angelegt und gliedert sich grob in die Phasen Lehrstoffherhebung und Systematisierung (1), Itemkonstruktion und Qualitätskontrolle (2), Pilotierung (3), Itemüberarbeitung (4), Haupterhebung (5) sowie Datenanalyse und Ergebnissicherung (6).

Kontakt:
Dr. Frank Musekamp
Tel.: 0421/218-66275
E-Mail: musekamp@uni-bremen.de