

ALFRED RIEDL
ANDREAS SCHELLEN

Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung

Pädagogik

Franz Steiner Verlag

UNTERRICHT
FACHWISSEN
EVALUATION
KOMPETENZ
MODELLE

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

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2013

Druck: AZ Druck und Datentechnik, Kempten

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-10313-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Advance Organizer.....	11
2. Allgemeindidaktische Modelle	14
3. Arbeitspädagogik	16
4. Artikulation des Unterrichts.....	18
5. Aufgaben einer Lehrkraft.....	19
6. Aufgabentypen im Unterricht	20
7. Beratung	22
8. Bereichsdidaktik.....	24
9. Berufliche Weiterbildung.....	25
10. Berufs- und Wirtschaftspädagogik	28
11. Berufsbildung und Allgemeinbildung.....	31
12. Berufsbildungssystem	33
13. Berufskompetenz.....	35
14. Berufsmotorisches Lernen	37
15. Bildung.....	40
16. Bildungsauftrag der Berufsschule.....	44
17. Bildungsstandards und Kerncurriculum	47
18. Bildungstheoretische Didaktik.....	49
19. Deutscher Qualifikationsrahmen – DQR	53
20. Didaktik.....	58
21. Didaktische Prinzipien	60
22. Didaktische Strukturmomente des Unterrichts	62
23. Differenzierung und Individualisierung im Unterricht.....	64
24. Duales System der Berufsausbildung	67
25. E-Learning.....	70

26. Entdeckendes Lernen	75
27. Ergebnissicherung	77
28. Erziehung	78
29. Europäischer Qualifikationsrahmen – EQR.....	81
30. Evaluation im Bildungsbereich.....	84
31. Fachdidaktik.....	85
32. Fachgespräche im beruflichen Unterricht.....	87
33. Fachwissen und seine Bedeutung	92
34. Fallstudie	94
35. Gruppenunterricht	95
36. Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation.....	99
37. Handlungsorientierter Unterricht	101
38. Handlungssystematische Unterrichtsplanung	105
39. Herausforderungen für die berufliche Bildung.....	107
40. Implementation von Innovationen im Bildungsbereich.....	113
41. Implizites Wissen.....	115
42. Individualisiertes Lernen.....	117
43. Inklusive Berufsbildung.....	118
44. Integrierter Fachunterrichtsraum.....	120
45. Interkulturelle Bildung und Erziehung	121
46. Kognitivistische und behavioristische Lernauffassung	123
47. Kommunikationsfähigkeit.....	125
48. Kompetenz	127
49. Kompetenzen einer Lehrkraft in der beruflichen Bildung.....	131
50. Konstruktivismus als Erkenntnistheorie	133

51. Konstruktivistischer Unterricht.....	134
52. Kooperatives Lernen	137
53. Lehr-Lern-Paradigmen.....	140
54. Lehrplan	141
55. Leistungsbeurteilung.....	144
56. Leittextmethode.....	148
57. Lernaufgaben.....	151
58. Lernfeldkonzept	154
59. Lernkompetenz.....	160
60. Lernmotivation.....	163
61. Lernsituationen entwickeln und gestalten.....	167
62. Lerntheoretische Didaktik.....	171
63. Lernvoraussetzungen von Lernenden	175
64. Lernzielorientierte Didaktik.....	178
65. Lernzirkelmethode	180
66. Medien im Unterricht.....	184
67. Medienerziehung.....	187
68. Methodische Entscheidungsbereiche der Unterrichtsplanung....	190
69. Modellversuche	193
70. Modularisierung	196
71. Nicht-formales und informelles Lernen.....	201
72. Objektivistisches und konstruktivistisches Lernen.....	203
73. Pädagogik.....	206
74. Planspiel	211
75. Problemlösendes Lernen	215

76. Projektmethode	219
77. Qualifikation	222
78. Qualität von Unterricht	223
79. Qualitätsmanagement im Bildungswesen.....	225
80. Reformpädagogik.....	227
81. Rollenspiel.....	230
82. Schlüsselqualifikationen	232
83. Selbstgesteuertes Lernen.....	235
84. Situiertes Lernen	238
85. Sozialkompetenz	239
86. Teamfähigkeit	241
87. Träges Wissen	243
88. Üben und Wiederholen	245
89. Unterrichtseinstieg	247
90. Unterrichtsmethoden.....	250
91. Unterrichtsplanung.....	252
92. Wandel der Arbeitswelt	254
93. Wissensarten	257
94. Zukunftswerkstatt und Szenario.....	261
Literaturverzeichnis.....	266
Verzeichnis der Übersichten	278
Stichwortverzeichnis	280

Vorwort

Das Lehr- und Studienbuch „Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung“ wendet sich an Studierende für ein Lehramt an beruflichen Schulen, an Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, allgemein an Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit Vertiefungen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der Praxis.

In diesem Lehr- und Studienbuch ist eine Zusammenstellung pädagogischer und didaktischer Grundbegriffe mit Bezug auf die berufliche Bildung erfolgt. Auf Fragestellungen der Fachdidaktik einzelner beruflicher Fachrichtungen gehen die Grundbegriffe nicht ein. Beispiele deuten punktuell Bezüge aus einzelnen beruflichen Fachrichtungen an. Die grundsätzliche Intention ist, die Ausführungen zu den Begriffen möglichst kurz zu halten. Nur wichtige Differenzierungen sind aufgenommen.

Die ausgewählten Grundbegriffe sind im Zusammenhang mit den Lehrbüchern der Autoren zu sehen (Riedl 2010, Riedl 2011, Schelten 2005, Schelten 2009, Schelten 2010). Die Auswahl der Grundbegriffe erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie allein aus Sicht der Autoren vorgenommen wurde. Bedeutung, Aktualität sowie Arbeitsgebiete der Autoren im Bereich der Berufspädagogik an der Technischen Universität München waren für die Zusammenstellung leitend.

Bei den Grundbegriffen nehmen die Autoren eine Positionsbestimmung vor. Sie soll dazu anregen, dass die Leserin bzw. der Leser eigene Sichtweisen entwickelt. Das vorliegende Lehr- und Studienbuch will diesen Prozess unterstützen. Gleichzeitig lassen sich anhand der Grundbegriffe Studieninhalte reflektieren, was auch zu einer Prüfungsvorbereitung genutzt werden kann.

Die ausgewählten Grundbegriffe sind alphabetisch angeordnet. Verweise innerhalb der Grundbegriffe zeigen Vernetzungen auf. Hinzu kommt ein detailliertes Stichwortverzeichnis.

München, im Oktober 2012

Alfred Riedl und Andreas Schelten

3. Arbeitspädagogik

Arbeitspädagogik kann als eine Unterdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesehen werden. Die →Berufs- und Wirtschaftspädagogik betont besonders den Zusammenhang von Beruf und Lernen. In der Arbeitspädagogik steht vorrangig der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen im Vordergrund.

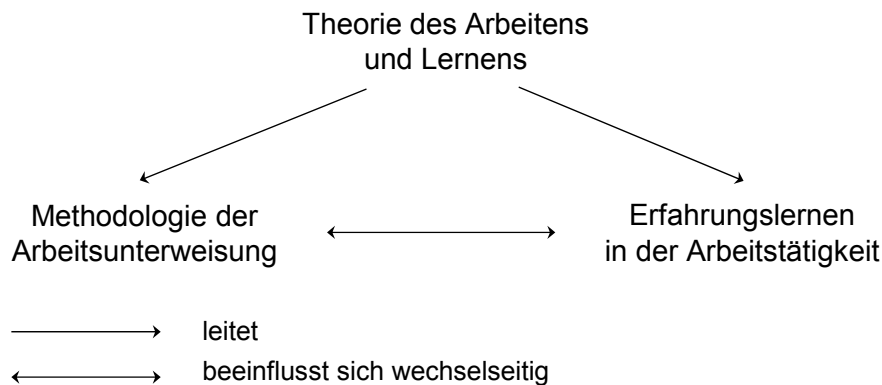
Da Arbeiten und Lernen zumeist in einem Betrieb stattfinden, kann bei der Arbeitspädagogik auch von der Pädagogik des Lernortes Betrieb gesprochen werden. Vom Wort des Lernortes Betrieb bietet sich dafür auch der Begriff der Betriebspädagogik an. Welcher Begriff – Arbeitspädagogik oder Betriebspädagogik – verwendet wird, dürfte mehr eine Frage der Herkunft desjenigen sein, der den Begriff verwendet. Mit der Herkunft verbindet sich auch der Zugang zu den pädagogischen Fragestellungen im Lernort Betrieb. Von Betriebspädagogik spricht eher der Wirtschaftspädagoge, der aus einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium mit betriebswirtschaftlichen Studieninhalten kommt. Der Berufspädagoge, der aus einem natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium kommt, neigt eher dazu, von Arbeitspädagogik zu sprechen. Eine Zuweisung der Betriebspädagogik mehr zu pädagogischen Bezügen von Führungsfragen im Betrieb und eine Zuordnung der Arbeitspädagogik mehr zu Qualifizierungsaufgaben außerhalb einer anerkannten Berufsausbildung wird hier nicht vertreten.

Die Arbeitsschulpädagogik ist eine reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und wird hier aus der Arbeitspädagogik ausgeklammert und der Schulpädagogik zugeordnet. Damit wird – auch im Folgenden – Arbeitspädagogik mit betrieblicher Arbeitspädagogik gleichgesetzt, worin sich auch heute das allgemeine berufspädagogische Verständnis von Arbeitspädagogik ausdrückt.

Der Arbeitspädagogik (ausführlich Schelten 2005) geht es erziehungswissenschaftlich um die Erforschung der Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse aktuellen Arbeitslernens. Erziehungspraktisch geht es bei der Arbeitspädagogik um Qualifizierung bzw. Kompetenzförderung, die für die Bewältigung von Arbeit erforderlich wird. Ein zentraler Punkt bei Qualifizierungsprozessen kann dabei die Unterweisung sein. Sie steht für den Vorgang und die damit verbundenen Maßnahmen für den Erwerb einer Arbeitstätigkeit. Der Beherrscher der Arbeitstätigkeit vermittelt methodisch einem Anfänger die zur Ausübung einer Tätigkeit nötigen Kenntnisse, Verrichtungen und Haltungen. Mit anderen Worten, angesprochen sind bei einer Unterweisung der kognitive, psychomotorische und affektive Verhaltensbereich.

Wesentliche Bereiche einer Arbeitspädagogik (siehe Übersicht 2) sind eine Theorie des Arbeitens und Lernens, welches das Verständnis einer Methodologie der Arbeitsunterweisung sowie des Erfahrungslernens in der Arbeitstätigkeit leitet. Eine Theorie des Arbeitens und Lernens kann auf der Handlungsregulation gründen. Die Methodologie der Arbeitsunterweisung setzt vorrangig auf die intentionalen Maßnahmen der Qualifizierung. Bekannte Maßnahmen sind hier u.a. die Vier-Stufen-Methode und die →Leittextmethode. Das Erfahrungslernen in der

Arbeitstätigkeit zielt auf das funktionale Lernen am Arbeitsplatz ab. Dies wird insbesondere durch eine qualifikationsförderliche und/oder durch eine qualifizierende Arbeitsgestaltung eingelöst. Bei der qualifikationsförderlichen Arbeitsgestaltung wird der Tätigkeitsspielraum der Mitarbeiter durch die Betriebsleitung (top down) erhöht. Bei der qualifizierenden Arbeitsgestaltung wird die Arbeitsgestaltung selbst zur Aufgabe der Mitarbeiter gemacht (bottom up). Übergeordnet betrifft das Erfahrungslernen ein Lernen auf Organisationsebene. Bereiche organisationalen Lernens sind überpersönliche Erfahrungswelten, kollektive Rationalitäten, Ordnungen und Entscheidungen, die unabhängig vom Wissen des einzelnen Mitarbeiters sind.



Übersicht 2: Wesentliche Bereiche einer Arbeitspädagogik

Die Bedeutung der Arbeitspädagogik wächst im Zuge einer Rücknahme der tayloristischen Arbeitsorganisation (hochgradigen Arbeitsteilung) bei modernen Arbeitskonzepten. Es können mehr ganzheitliche Arbeitstätigkeiten entstehen, die zu erhöhten Qualifikationsanforderungen führen. Zugleich können im Verlauf eines ökonomischen und technisch-produktiven Wandels zunehmend komplexere Arbeiten entstehen (z.B. mit höherem Regulationsaufwand auf der Ebene der Teilzielplanung und Koordination mehrerer Handlungsbereiche), die mit hohen Qualifikationsanforderungen verbunden sind. Diese Arbeiten können zudem noch einem raschen Wandel ausgesetzt sein, was zu einem steten Qualifizierungsprozess führt. Es wird auf lernende Unternehmen gesetzt, deren Organisation zwischen Mitarbeitern, Gruppen und Gesamtsystem kontinuierliche Veränderungs- und Wissensprozesse ermöglicht. Flache Hierarchien, Dezentralisierung, gruppen- und bereichsübergreifende Projektarbeit, team- und prozessorientiertes Arbeiten, flexible Automatisierung sind die Kennzeichen einer solchen Organisation, die stetig arbeitspädagogische Prozesse erfordert.

Es kommt dabei, arbeitspädagogisch gesehen, zu einer Wiederentdeckung der Rolle des Menschen innerhalb ganzheitlicher Arbeitsprozesse. Dabei werden humane Befähigungen des Menschen einverlangt, wie z.B. Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Verantwortung, → Teamfähigkeit und Problemlösefähigkeit. Diese humanen Befähigungen dienen dem Menschen selbst. Sie werden zugleich aber auch zur Rationalisierung von Arbeit eingesetzt.

7. Beratung

Professionelle Beratung orientiert sich gegenüber einer vielfach im Alltag stattfindenden informellen Beratung an rationalen Kriterien. Sie erfolgt planvoll und kontrolliert. Einzelne Schritte und Aktionen des professionellen Beraters stützen sich auf systematisch gewonnenes Wissen. Er orientiert sich dabei an wissenschaftlichen Methoden und Theorien des Bezugsfeldes. Der Beratende greift auf seinen Vorrat an Wissen und Erfahrungen zurück. Er zeigt dem Ratsuchenden Handlungsmöglichkeiten auf, schlägt geeignete vor und hilft somit, Entscheidungen anzubahnen, ohne selbst Entscheidungen für eine Problemlösung zu treffen. Erfolgreiche Beratung setzt voraus, dass zwischen Ratnehmer und Berater ein Vertrauensverhältnis entsteht.

Zunehmend gewinnen systemische Betrachtungen bei Beratungsansätzen an Bedeutung. Sie berücksichtigen, dass Verhaltensweisen von Personen die sie umgebenden sozialen Systeme beeinflussen. Gleichzeitig beeinflussen sich die Systeme wiederum gegenseitig, mit denen ein Individuum Kontakt hat. Wechselseitige Beeinflussungen erfolgen weder linear noch in eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Eine systemische Betrachtung versucht, den gesamten Kontext eines Problemfeldes, in dem lösungsrelevante Handlungen erfolgen, mit allen relevanten Einflussgrößen mit zu erfassen. Sie berücksichtigt, dass Ratsuchende Informationen zu ihrem Problem immer bezogen auf ihren individuellen Erfahrungs- und Interessenshintergrund aufnehmen und interpretieren. Die sich dadurch ausbildende subjektive Wirklichkeit kann sich erheblich von der Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation des Beraters unterscheiden.

Der Problemlöseprozess einer Beratung lässt sich idealtypisch entlang einer bestimmten Abfolge von Phasen oder Handlungsschritten beschreiben (siehe Schwarzer, Buchwald 2001, S. 572). Dies schließt nicht aus, dass sich einzelne Phasen in der Beratungspraxis vermischen oder im Sinne zyklisch verlaufender Problemlösebemühungen mehrfach durchlaufen werden.

1. *Allgemeine Orientierung*: Die erste Phase klärt subjektive Erwartungen und Haltungen von Ratsuchenden bezogen auf ihre Problemwahrnehmung. Sie klärt existierende Kenntnisse des Ratsuchenden zum vorliegenden Sachverhalt ebenso wie Annahmen über Ursachen, Gegenstand und Veränderbarkeit der Problemlage.
2. *Problemanalyse*: Zur Situations- und Zielanalyse gehören auch die Aufarbeitung bisheriger Lösungsversuche und die Reflexion der bisher daraus resultierenden Wirkungen.
3. *Sammeln von Informationen und suchen nach Lösungsalternativen*: Der Berater unterstützt den Ratsuchenden durch seine Expertise. Er vermittelt ihm Informationen und hilft bei der Suche nach Lösungsalternativen. Dabei soll der Ratsuchende seine vielfältigen Handlungsmöglichkeiten erkennen und zunehmend ein Gefühl der eigenen, aktiven Kontrolle der Problemsituation gewinnen.

19. Deutscher Qualifikationsrahmen – DQR

Der Deutsche Qualifikationsrahmen¹⁷ (DQR) ist ein Ordnungssystem, das bildungsbereichsübergreifend Qualifikationen abbildet, die im deutschen Bildungssystem erworben werden können. Der DQR bezieht sich auf den →Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und setzt diesen für Deutschland um. Der EQR will als Übersetzungsinstrument die in den einzelnen Nationen erworbenen Qualifikationen europaweit verständlich machen und zur europaweiten Anrechnung und Anerkennung von Ausbildungs- und Studienabschlüssen führen. Als nationale Umsetzung des EQR berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, in dem die berufliche Bildung so stark und vielfältig ist wie in kaum einem anderen Land und hier einen besonders hohen Stellenwert hat. Dadurch will der DQR eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU erreichen, um so die Chancen für deutsche Bewerber auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern.

Damit bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen, die innerhalb des deutschen Bildungssystems erworben werden können, angemessen bewertet und mit einem europäischen Referenzrahmen abgeglichen werden können, sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung einbezogen werden. Geplant ist weiter, auch Ergebnisse des informellen Lernens zu berücksichtigen. Federführend für die Entwicklung des DQR sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). Sie haben eine gemeinsame Koordinierungsgruppe eingesetzt und beauftragt, zusammen mit Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag für den DQR zu erarbeiten. Dieser *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR) hat nach einer Erprobungsphase im März 2011 den DQR in aktueller Fassung vorgelegt.

Entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis liegt dem DQR „ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz“ (AK DQR 2011, S. 4).

Die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR folgt einer einheitlichen Struktur (siehe ebd. S. 5). Ein Niveauindikator beschreibt auf jeder Stufe zusammenfassend die Anforderungen in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld. Zwei Kompetenzkategorien beziehen sich auf Fachkompetenz (unterschieden in Wissen hinsichtlich Tiefe und

¹⁷ Siehe hierzu auch das gemeinsame Internetportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

25. E-Learning

E-Learning bezieht sich auf alle Formen des Lernens in und außerhalb des Unterrichts, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und den Zugriff auf Lernmaterialien dienen und zur Unterstützung der Kommunikation zwischen Lernenden und Lernbetreuern zum Einsatz kommen.

Merkmale von E-Learning-Angeboten

E-Learning-Arrangements zielen auf eine Lernumgebung, die aktives, problembezogenes und kreatives Lernen ermöglicht. Durch offene Lernangebote werden Lernende zu einem selbstgesteuerten Lernen hingeführt. Didaktische Merkmale sind in Anlehnung an Schulz-Zander und Tulodziecki folgende (2009, S. 40):

- Ausgangspunkt ist eine bedeutsame Aufgabe mit angemessener Komplexität (authentische Fälle, Problemstellungen, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben). Die Aufgabenstellung soll möglichst für die Lernenden relevante Bezüge aufgreifen und an vorhandenes Wissen und Können anknüpfen.
- Bei der Verständigung über Ziele und Vorgehensweisen sind die Lernenden in angemessener Weise zu beteiligen.
- Lernen soll aktives und kooperatives Handeln bedingen, bei dem benötigte Informationen immer auch selbst beschafft und Lösungswege eigenständig entwickelt und erprobt werden müssen.
- Computergestütztes Lernen fördert durch die vielfältigen Möglichkeiten besonders die →Individualisierung und →Differenzierung von Lernprozessen.
- Individualisiertes Lernen ermöglicht unterschiedliche Lösungswege und Lösungen, die präsentiert, besprochen, systematisiert und bewertet werden sollen.
- Erworbenes Wissen soll in unterschiedlichen Kontexten bewusst zur Anwendung kommen können. Die reflektierte Einordnung von neu erworbenem Wissen in bereits vorhandenes Wissen zielt auf einen erleichterten Wissenstransfer.

Ablauf eines computerunterstützten Unterrichts

Obwohl computerbasierten Medien ein hohes Potenzial zugeschrieben wird, genügt es aber nicht, Lernorte „technisch aufzurüsten, ebenso notwendig sind Software und didaktische Konzepte, die den Einsatz von Computern im Unterricht nicht dem Selbstzweck überlassen, sondern einen tatsächlichen Mehrwert bei der Computernutzung entstehen lassen“ (Nattland, Kerres, 2006, S. 422). Formal bedingt computergestütztes Lernen in Ausbildung und Unterricht eine Individualphase für einzelne Lernende oder Lernergruppen und eine Sozialphase für den Austausch mit der Lehrperson sowie mit anderen Lernenden. Individualphase und Sozialphase wechseln sich ab. In der Individualphase betätigen sich Lernende interaktiv mit einem softwaregestützten und meist netzbasierten E-Learning-Angebot. Die Sozialphase dient der persönlichen Bestätigung der Lernenden, da der erfolgreiche Lernverlauf durch die Lehrkraft bekräftigt wird. Bei Misserfolgen wird der Lernende zur Weiterarbeit ermutigt. Einer Lernfrustration aus der Indivi-

32. Fachgespräche im beruflichen Unterricht

Fachgespräche sind kommunikative Hilfestellungen durch eine Lehrkraft. Sie finden in schülerzentrierten³³ Lernumgebungen statt, in denen Lernende über weite Strecken eigenaktiv handeln. Der individualisierte Dialog zwischen Lehrkraft und einzelnen Lernenden oder Kleingruppen zielt auf eine qualitativ hochwertige Unterrichtskommunikation, die sich sowohl auf den Lerngegenstand als auch auf den Lernprozess beziehen kann.

In schülerzentrierten Lernumgebungen haben zwei durch die Unterrichtsorganisation bestimmbare Determinanten eine Schlüsselfunktion inne, die Lernverlauf und Lernerfolg entscheidend mitbestimmen (Riedl 2005, S. 258f.). Dies sind die Selbstlernmaterialien für Lernende (z.B. →Leittexte zusammen mit der Ausstattung eines →integrierten Fachunterrichtsraumes) sowie unterstützende Eingriffe durch die Lehrkraft in Form von Fachgesprächen.

Qualität der Unterrichtskommunikation und ihre Lernwirkung

Unterrichtskommunikation ist dann besonders lernförderlich, wenn hochwertige Fragen hochwertige Antworten und damit tiefgehende Erklärungen einfordern. Fachgespräche zielen darauf, dass Lernende in qualitativ anspruchsvollen Gesprächssituationen ihr Wissen strukturieren und organisieren müssen, um es verbalisieren zu können. Dies soll die Bildung, Verstärkung und Vernetzung neuer kognitiver Konzepte unterstützen.

Verschiedene Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation³⁴ belegen den Zusammenhang zwischen der Qualität der gestellten Fragen der Lehrkraft und der Qualität der Verständnistiefe bei Lernenden. Zudem sind die Fragehäufigkeit und die Fragequalität bei Schülern von der Sozialform des Unterrichts abhängig. Unterricht in Kleingruppen fördert demnach Fragen zum Schließen von Wissenslücken. Hier stellen ängstlichere Schüler deutlich mehr Fragen als im Frontalunterricht. Insgesamt nimmt die Zahl der gestellten Fragen in dieser Sozialform erheblich zu. Gleichzeitig steigt die Fragequalität durch mehr Fragen, die über Kurzantwortfragen hinausgehen und Erklärungszusammenhänge einfordern.

Fachgespräche lassen sich hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit auch an Kategorien spiegeln, die in empirischen Studien immer wieder in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang für den Lernerfolg gestellt werden (siehe z.B. Köller 2012, der sich auf Hattie 2009 bezieht). Zwar ergeben sich für Merkmale, die für konstruktivistisches Lernen in einem handlungsorientierten Unterricht typisch sind, einige nur eher schwach bis mäßig wirksame Einflussgrößen auf die Lernleistung. Für →individualisierte Lernformen ($d = .22$), →entdeckendes Lernen ($d = .30$) oder

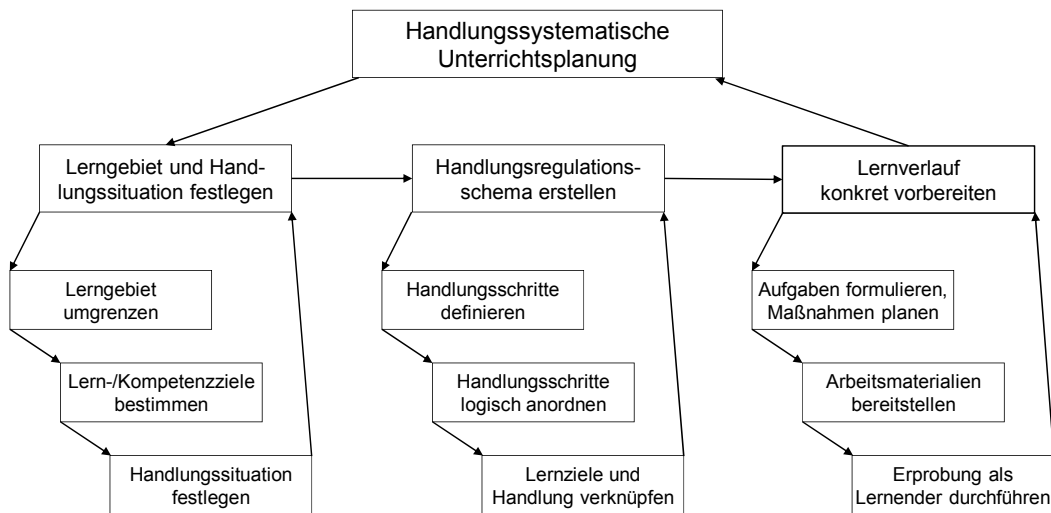
³³ Schülerzentrierter Unterricht kann handlungsorientiert sein und konstruktivistisches Lernen ermöglichen. Dies ist jedoch nicht zwingend. Der Begriff des schülerzentrierten Unterrichts ist weiter gefasst und schließt Unterrichtsformen ein, bei denen Lernprozesse längerfristig individualisiert verlaufen und den Selbstlernmaterialien sowie der Lehrer-Schüler-Kommunikation in Fachgesprächen eine sehr hohe Bedeutung zukommt.

³⁴ Vorliegende Forschungsergebnisse fasst Buchalik (2009, S. 59ff.) zusammen.

38. Handlungssystematische Unterrichtsplanung

Eine der zentralen Bestimmungsgrößen für einen →handlungsorientierten Unterricht ist die handlungssystematische Ausrichtung des Unterrichts, die auf einer handlungssystematischen Unterrichtsplanung basiert. Ihr liegt die Handlungslogik einer zugrundeliegenden berufstypischen Aufgabe oder eines Geschäftsprozesses zugrunde. Der Unterricht mit seinem Lernverlauf folgt dem voraussichtlichen Vorgehen eines Facharbeiters, der diese Aufgabe zu bewältigen hat. Die im Unterricht vorgesehenen Lernziele und -inhalte müssen sich entsprechend dem Bearbeitungsvorgehen gruppieren und sinnvoll in den Bearbeitungsablauf integrieren lassen.⁴⁶ Eine besondere Herausforderung ist dabei, berufsrelevante Handlungsvollzüge zu ermöglichen, gleichzeitig jedoch die theoretischen Lerninhalte zu betonen, die im Mittelpunkt des Unterrichts stehen müssen.

Die Sequenzierung und die Festlegung der Abfolge einzelner Lerneinheiten erfolgt in der didaktischen Jahresplanung als Strukturplanung für einen Bildungsgang. Ihr folgt die konkrete Realisierung einzelner Unterrichtsvorhaben, die für einen handlungsorientierten Unterricht wie in Übersicht 17 dargestellt erfolgen kann. Der vorgestellte Planungs- und Vorbereitungsprozess eines komplexen Unterrichts lässt sich nicht linear abarbeiten, wie dies die dargestellten Schritte in ihrer Abfolge möglicherweise vermuten lassen. Vielmehr stellen sie ein idealtypisches Gerüst von erforderlichen Schritten dar, die eng miteinander verbunden und in mehreren Zyklen unter gegenseitiger Bezugnahme zu durchlaufen sind.



Übersicht 17: Handlungssystematische Unterrichtsplanung

Lerngebiet und Handlungssituation festlegen: Eine handlungsorientierte Unterrichtseinheit bezieht sich auf ein thematisch umgrenztes Lerngebiet, das die Lern-

⁴⁶ Im Gegensatz dazu würde ein fachsystematisch gegliederter Unterricht Lernziele und Lerninhalte so anordnen, dass sie einer fachwissenschaftlichen Struktur folgen. In der Regel entspricht dies der inhaltlichen Anordnung in einem Fachbuch.

51. Konstruktivistischer Unterricht

Für eine Didaktik beruflicher Bildung sind derzeit Vorstellungen eines moderat konstruktivistischen Unterrichts leitend. Eine gemäßigte konstruktivistische Sicht interpretiert Lernen als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen. Diese kann allerdings nur dann gelingen, wenn eine ausreichende Wissensgrundlage vorhanden ist, an die neue Wissensinhalte anknüpfen können. Daraus leitet sich der Begriff des wissensbasierten Konstruktivismus ab. Um eine erforderliche Wissensbasis zu schaffen, kann demnach auf eine instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden.

Der Begriff *konstruktivistischer Unterricht* entstammt der nordamerikanischen Pädagogik. Er ist Anfang der 1990er Jahre in der deutschen Pädagogik aufgenommen worden. In der Umsetzung bestehen hohe Ähnlichkeiten zum →handlungsorientierten Unterricht, dem ebenfalls eine konstruktivistische Lernauffassung mit hohen Anteilen an →selbstgesteuerten Lernphasen zugrunde liegt.

Merkmale eines konstruktivistischen Unterrichts

Angelehnt an Dubs (1995, S. 890f.) lässt sich konstruktivistischer Unterricht in seiner allgemeinen Form anhand von sieben Merkmalen beschreiben:

- Inhaltlich ist die Realität unstrukturierter Probleme zugrunde zu legen, die nicht reduktionistisch vereinfacht sind. Lebens- und berufsnahe, ganzheitlich zu betrachtende Problembereiche bilden „eine komplexe (starke) Lernumgebung“ (ebd., S. 890), in der Lernende in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven individuelle Erfahrungen gewinnen und in ihr Vorwissen einbauen können.
- Lernen ist ein aktiver Prozess, der auf individuell vorhandenes Wissen und Können zurückgreift. Neues Wissen entsteht über Konstruktionsprozesse, die auf das eigene Interpretieren und Verstehen neuer Erfahrungen ausgerichtet sind und diese durch anspruchsvolles Denken verarbeiten.
- Kollektives Lernen führt zur Diskussion individueller Interpretationen, bei der die eigene Sinngebung überdacht wird. Dadurch lassen sich gewonnene Erkenntnisse anders und somit besser strukturieren. Die Lernenden regulieren ihr Lernen und halten es selbst in Gang.
- Fehler sind bedeutsam. Sie müssen besprochen und korrigiert werden, da Auseinandersetzungen mit Fehlerüberlegungen verständnisfördernd wirken und zur besseren Konstruktion von Wissen beitragen.
- Die Lernbereiche müssen sich an Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden ausrichten, da Lerninhalte dann am herausforderndsten sind, wenn sie sich „auf den realen Erfahrungsschatz“ (ebd., S. 891) der Lernenden beziehen.
- Neben kognitiven Aspekten des Lernens sind Gefühle wie Freude und Angst sowie die persönliche Identifikation mit dem Lerngegenstand bedeutsam.

58. Lernfeldkonzept

Aktuelle Lehrpläne für den beruflichen Unterricht der Berufsschule sind nach Lernfeldern strukturiert. Sie basieren auf der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, die 1996 eingeführt und 2011 zuletzt aktualisiert wurde.

Curricularer Perspektivenwechsel

Mit dem Lernfeldkonzept ist ein weitreichender curricularer Perspektivenwechsel verbunden. Zentrale Veränderungskonstellationen betreffen die mit dem Lernfeldkonzept neu definierte Struktur curricularer Vorgaben, die Beteiligung der Schulen mit ihren Lehrkräften bei ihrer Einführung sowie die Implementationsbedingungen (siehe Riedl 2011, S. 144ff.). Besonders augenfällig war zunächst, dass Lerninhalte nicht mehr fachsystematisch nach Lerngebieten und Fächern geordnet sind, wie durch die wissenschaftlichen Disziplinen gemäß der Systematik der jeweiligen Fachwissenschaft vorgegeben. Die zugrundeliegende Struktur für das Lernfeldkonzept liefert das Situationsprinzip, nach dem sich Lernfelder an konkreten beruflichen Handlungsbezügen ausrichten. Weiter geben lernfeldorientierte Curricula detaillierte Lernziel- und Inhaltsangaben der früheren, an wissenschaftlichen Disziplinen ausgerichteten Curricula zugunsten von Ziel- und Inhaltsangaben mit einem höheren Abstraktionsniveau auf. Zielformulierungen beziehen sich auf →Kompetenzen, über die Lernende am Ende des schulischen Lernvorganges verfügen sollen. Inhaltsangaben beschränkten sich ohne einen Anspruch fachsystematischer Vollständigkeit auf einen Mindestumfang.

Die Entscheidung für das Lernfeldkonzept war eine bildungspolitische Entscheidung, die während des Generierungsprozesses auf eine wissenschaftliche Begleitung verzichtete und vielmehr auf eine nachträglich zu leistende wissenschaftliche Legitimierung setzte. Bereits kurz nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurde von Seiten der Erziehungswissenschaft Kritik an diesem Ansatz laut. Diese richtete sich auf die mangelnde konzeptionelle Stringenz, die fehlende begriffliche Klarheit sowie auf eine ungenügende theoretische Fundierung. Aber auch wenn es keine vorausgehende Lernfeldtheorie gegeben hat, ist festzustellen, „dass diese Initiative der KMK natürlich nicht im luftleeren Raum entstanden ist, sondern theoretische und normative Entwicklungen aufgreift und widerspiegelt, die die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und Diskussion seit Anfang der 1980er Jahre geprägt haben. Ohne Zweifel steht der Lernfeldansatz in der Traditionslinie der jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Reformbewegung“ (Tramm 2003, S. 2), die durch Schlagworte wie Handlungsorientierung, Schlüsselqualifikationen, Kompetenzorientierung, situiertes Lernen oder komplexe Lehr-Lern-Arrangements gekennzeichnet ist. Damit ist das von der KMK vorgegebene Lernfeldkonzept die curriculare Grundlage für einen →handlungs- und →problemorientierten beruflichen Unterricht in komplexen Lehr-Lern-Arrangements.

67. Medienerziehung

In der heutigen Zeit prägen Medien die Gesellschaft und Kultur grundlegend. Ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung wächst kontinuierlich. Medien nehmen zentrale Funktionen in der Arbeitswelt und im Privatleben aber auch im Bildungswesen ein. Informationsgewinnung und Informationsübermittlung erfolgen durch sogenannte Massenmedien. Diese Informationen sind immer in irgendeiner Weise selektiert und oft auch mit Wertungen versehen. Sie können daher die Meinungsbildung in einer Gesellschaft stark beeinflussen. Aber auch die persönliche Informationsbeschaffung und personenbezogene Kommunikation erfolgt heute zu großen Teilen mediengestützt. Internetnutzung, Mobiltelefon, E-Mail oder die Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken (z.B. Facebook) sind heute nahezu selbstverständlich. Deshalb ist ein reflektierter Umgang mit Medien sowohl im Beruf als auch in der Freizeit zur verantwortungsvollen Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben unverzichtbar. Medienkompetenz ist gekennzeichnet durch das Wissen und die Fähigkeiten zu einem selbstbestimmten, selbstreflexiven, sozial verantwortungsvollen und kreativen Umgang in der Mediennutzung.

Grundanliegen der Medienerziehung

Die Medienerziehung⁷⁷ am Lernort Schule sieht sich verpflichtet, junge Menschen bei der Einübung in die Mediennutzung zu begleiten. Da sich das Medienangebot und die Medienvielfalt in vielen Lebensbereichen vor allem durch technische Entwicklungen und Darstellungsmöglichkeiten drastisch ausweiten, leiten sich daraus mehrere Zielperspektiven ab. Stetige qualitative und quantitative Erweiterungen des medialen Informationsangebotes bedingen eine *systematische Wahrnehmungsschulung und Informationsselektion*. Hierzu gehören z.B. die rasche Erfassung und Deutung von Bildern und Symbolen, die treffsichere Selektion zwischen wesentlichen und eher randständigen Informationsinhalten sowie das Erkennen weiterführender Informationspfade. Ein weiteres Ziel muss die *Urteilskompetenz* für medial angebotene Informationen hinsichtlich ihrer inhaltlichen aber auch ethisch-moralischen Güte sein. Zur kompetenten Mediennutzung gehört aber auch die *praktische Handhabungsfertigkeit* medialer Techniken (bei der Bedienung einer Medienhardware ist zwar in erster Linie an technische Medien zu denken, aber auch das Erstellen eines anschaulichen Plakates oder eigener Aufzeichnungen gehören dazu). Darüber hinaus richtet sich dieser Aspekt aber auch auf *Kenntnisse zur Machart von Medien* mit der ihnen eigenen Sprache und Wirklichkeitsrepräsentation.

Konzepte für die Medienerziehung

Für die Medienerziehung in der Schule liegen unterschiedliche Konzepte vor (siehe Sacher 2005, S. 400f., nachfolgend nur kurz angedeutet): Der *bewahrpädagogische Ansatz* zielt auf die Abschirmung junger Menschen vor schädlichen Medi-

⁷⁷ Einen erweiterten Einblick in das Gebiet der Medienerziehung gibt z.B. Vollbrecht 2006 oder ausführlicher Spanhel 2006.

74. Planspiel

Ein Planspiel ist ein modellierter Ausschnitt aus einer komplexen Realität. Planspiele gehen in der Regel von Konflikt- oder Dilemma-Situationen der Alltagswelt aus. Lernende übernehmen im Planspiel vordefinierte Rollen. Sie sollen während des Spielverlaufs festgelegte Ziele meist in Konkurrenz mit anderen Interessensgruppen erreichen. Das Planspiel ist ein dynamisch simuliertes Mehrperioden-Modell. Eingriffe in einer Periode wirken sich auf nachfolgende Spielrunden aus. Die Spielgruppen müssen ihr taktisches Vorgehen planen und in mehreren periodischen Spielrunden an veränderte Gegebenheiten anpassen. Planspiele beziehen verschiedene Methodenkonzepte ein:

- Als *Simulation* bilden sie reale Vorgänge in reduzierter Komplexität in einem Modell nach. Dadurch wird ein begrenzter Realitätsausschnitt operativ manipulierbar. Verhaltensweisen und Entscheidungen basieren auf Planungsüberlegungen und Hypothesen. Gegenüber der Realsituation haben Fehlentscheidungen keine gravierenden Auswirkungen.
- Für ein *Regelspiel* bestehen formale Spielregeln und definierte Rahmenbedingungen. Spiele basieren auf einer Wettbewerbssituation verschiedener Spieler oder Interessensgruppen.
- In einem \rightarrow *Rollenspiel* legen die Teilnehmer ihre angestammte soziale Identität ab und übernehmen die zugewiesene Rolle einer hypothetischen oder realen Person. In dieser Rolle bewegen sie sich aus einer für sie veränderten Perspektive in einer angenommenen Handlungs- und Lebenswelt (siehe Thomas 2009).
- In einer \rightarrow *Fallstudie* werden Lernende mit einer realitätsgetreu abgebildeten Situation aus einem alltäglichen oder beruflichen Handlungsfeld konfrontiert. Für die Fallbearbeitung sind Entscheidungen erforderlich, die begründet zu treffen sind (siehe Brettschneider 2009).

Spiel nach Plan

Planspiele charakterisieren zwei zentrale Komponenten: Spiel und Plan. „Das *Spiel* ist eine der ursprünglichsten und ältesten Kommunikationsformen des Menschen, die zudem vermutlich die effizienteste Art zu lernen ist. Dies liegt darin begründet, dass am Spiel der ganze Organismus (nicht nur die Kognition) beteiligt ist und dass Spiele die Wirklichkeit nicht zerfächern, sondern sie in ihren Wechselwirkungen erfassen“ (Fürstenau 2009, S. 240, Hervorhebung im Original). Der ganzheitliche Charakter von Spielsituationen ist bedingt durch das kognitiv anregende Durchlaufen einer Problemsituation. Hinzu kommen emotionale Aspekte wie das meist positive Erleben einer Spielsituation in einem weitgehend entspannend agierenden Sozialverbund. „Der Begriff *Plan* geht ursprünglich darauf zurück, dass auf einer modellhaft gedachten Umwelt (einem Plan, z.B. einem Spielbrett) gespielt wurde. Im Rahmen des Plans bzw. des Modells geht es um die zielgerichtete Bewältigung eines Konflikts oder eines Problems aus der Realität“ (ebd. S. 240).

79. Qualitätsmanagement im Bildungswesen

Ein Qualitätsmanagement (QM) strebt mit organisierten und aufeinander abgestimmten Maßnahmen die bestmögliche Qualität einer Organisation an, was ihre ablaufenden Prozesse, Produkte und Dienstleistungen umschließt. Damit verbindet sich das Bestreben nach einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP), der ein gesamtes Unternehmen betrifft. Dieser KVP orientiert sich vorrangig am Kunden, bezieht aber auch im hohen Maße die Strategie einer Organisation sowie deren Mitarbeiter, Partner und Ressourcen mit ein. Um diesen übergreifenden Verbesserungsprozess zu erreichen, bedient sich das Qualitätsmanagement komplexer Instrumentarien wie z.B. dem europäisch ausgerichteten Qualitätsmanagementmodell EFQM (European Foundation for Quality Management). Zentrales Anliegen dieses Modells ist die stetige Verbesserung durch Innovationen und kontinuierlichem Lernen in allen Unternehmensteilen.

Der kontinuierliche Verbesserungsprozess im EFQM-Ansatz basiert auf einem immer wieder zu durchlaufenden Zyklus, der mit der Erhebung des IST-Zustandes beginnt. Es folgt die Feststellung von eigenen Stärken sowie Verbesserungsbereichen. Daraus leiten sich Schwerpunktsetzungen für geplante Maßnahmen einschließlich der Entscheidung für ihre Realisierung ab. Der Durchführung der Maßnahmen folgt ihre →Evaluation anhand von Qualitätskriterien. Damit ist der aktuelle IST-Zustand nach einer erfolgten Maßnahme wieder erhoben und dieser Regelkreis beginnt erneut.

Qualitätskriterien für den Bildungsbereich

Der Bildungsbereich entzieht sich jedoch einfachen, klaren und leicht objektivierbaren Qualitätskriterien. Die dort ablaufenden Prozesse sind je nach Lehrperson und Lernenden divergent und lassen einfache Kriterien zur Qualitätsmessung kaum zu.⁹⁵ Der Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht ist aufgrund seiner Situationsvarianz und Individualität genauso wenig konkret greifbar wie das Produkt Unterricht mit seinen vor allem langfristigen Ergebnissen und Wirkungen. Schulische wie betriebliche Bildungsmaßnahmen werden jedoch trotzdem der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement unterzogen.

Einführung eines Qualitätsmanagements an Schulen

Im schulischen Bereich ermöglicht die Einführung eines Qualitätsmanagements, die geleistete Arbeit kritisch zu reflektieren und nach Verbesserung zu streben. Damit lassen sich eher zufällige und sporadische →Evaluierungen systematisieren und beziehen das gesamte System Schule mit ein (siehe Müller 2011, S. 33ff.). Dafür muss jedoch berücksichtigt werden, dass Lehrkräfte ein hohes Selbstbestimmungs- und Mitsprachebedürfnis haben, sie bereits mit einer Fülle von Auf-

⁹⁵ Trotzdem lässt sich die →Qualität von Unterricht anhand verschiedener Merkmale erfassen (für einen Gesamtüberblick siehe Helmke 2009).

85. Sozialkompetenz

Sozialkompetenz ist die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen. Dazu gehört, soziale Beziehungen zu entwickeln und zu gestalten, sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie Emotionen¹⁰⁴ (Zuwendung aber auch Spannungen) zu erkennen und zu verstehen. Sozialkompetenz umschließt ferner die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität und äußert sich in Eigenschaften wie Toleranz, Gemeinschaftssinn oder Hilfsbereitschaft. Sie zeigt sich in der Arbeitswelt durch →Teamfähigkeit als gruppenorientiertes Verhalten in Arbeitsgemeinschaften. Dies erfordert eine Kontakt-, →Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Bei der Bereitschaft zur Kontaktaufnahme und Kooperation mit anderen Menschen geht es um Rücksicht auf sie und ihre Umwelt, die Fähigkeit zu Empathie, d.h. sich in andere hineinzusetzen und einzufühlen sowie um ein ehrliches und verlässliches Auftreten und Handeln. Soziale Kompetenz drückt sich auch darin aus, wie weit jemand in der Lage ist, Feedback und vor allem Kritik anzunehmen, aber auch selbst konstruktives Feedback zu geben.

Soziales Lernen greift auf Lernerfahrungen aus der gesamten Lebensbiografie eines Menschen zurück und führt zu relativ stabilen Verhaltenskonzepten. Lernhandlungen, die soziales Lernen intendieren, können daher nur zeitlich langfristig angelegt sein. Soziales Lernen kann als eine Form des Handlungslernens aufgefasst werden. Aus →konstruktivistischer Sicht ist Lernen generell subjektabhängig und in einen sozial-kooperativen Kontext eingebettet, was ein Lernen von und mit anderen erfordert.

Für soziales Lernen sind zehn Lernschritte denkbar, über die sich die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern lässt (siehe Euler, Hahn 2004, S. 445ff.).

- *Auseinandersetzung mit problemhaltigen Handlungssituationen in einem sozialen Bezugsfeld.* Ausgangspunkt ist die Konfrontation mit einer möglichst authentischen und berufsrelevanten, kommunikativ herausfordernden Problemsituation.
- *Geeignete Handlungsmodelle beobachten.* Lernende richten ihre Aufmerksamkeit auf Beispiele (positive wie negative) für ein mögliches Verhalten in relevanten Handlungssituationen, wobei besonders die als problematisch empfundenen Handlungsanforderungen erkannt werden sollen.
- *Beobachtungserfahrungen auswerten.* Lernende machen sich das erfolgreiche Verhalten beobachteter Modelle bewusst und bauen ein situationsbezogenes Wissen über Interaktionsprozesse auf, das sie hinsichtlich des Nutzens für das eigene Handeln reflektieren.

¹⁰⁴ Zu Emotionen in ihrer Bedeutung als Auslöser und Begleiter individuellen und sozialen Handelns siehe Sembill 2010.

90. Unterrichtsmethoden

Die Methodik des Unterrichts ist die Wissenschaft und Lehre vom planmäßigen Vorgehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Sie widmet sich der Unterrichtsgestaltung mit Blick auf Methoden- und Medienfragen. Unterrichtsmethoden sind geplante, angebotene und genutzte Lernwege. Die Lehrperson sieht Formen und Verfahren vor, damit sich Lernende innerhalb existierender Rahmenbedingungen die vorgesehenen Lerninhalte aneignen können. Aus Sicht des Lernenden umfassen Methoden auch sein Vorgehen bei der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung einschließlich der Planung, Steuerung und Reflexion seines Lernverhaltens (→Lernkompetenz). Das methodische Handeln von Lehrkräften und Lernenden besteht somit aus zielgerichteten Lernhandlungen in sozialer Interaktion mit dem Ziel der sinnvollen Verständigung.

Die Reichweite des Methodenbegriffs

In Theorie und Praxis existiert eine Fülle von Begriffen, Beschreibungen und Auffassungen, was Unterrichtsmethoden sind und wie diese gegliedert werden können.¹¹⁰ Die mit dem Begriff Unterrichtsmethoden verbundenen Termini lassen sich je nach ihrer Reichweite und dem akzentuierten Schwerpunkt fünf unterschiedlichen Ebenen zuordnen.

Methodische Großformen wie die →Leittextmethode oder der →Lernzirkel sind komplexe Organisationsformen für eine Unterrichtseinheit. Sie bestehen aus mehreren Phasen und integrieren in der Regel unterschiedliche Sozialformen und Handlungsmuster, wobei verschiedene Medien zum Einsatz kommen.

Der Methodenbegriff bezieht sich auch auf die *Sozialform* einer Bildungsmaßnahme und kennzeichnet die äußere soziale Organisation von Lehr-Lern-Prozessen mit den damit verbundenen Interaktionsmöglichkeiten. Sozialformen charakterisieren das Beziehungsgefüge und die räumliche und personale Ordnung des Unterrichts. Nach der äußeren sozialen Lehr-Lern-Organisation erfolgt Unterricht entweder mit der gesamten Gruppe von Lernenden im Plenum, aufgeteilt in verschiedene Gruppen, deren Mitglieder miteinander kooperieren, oder die Lernenden arbeiten alleine.

Die *Abfolge der Unterrichtsschritte* als seine →Artikulation kennzeichnet seinen methodischen Gang. Damit drückt sich die zeitliche Abfolge voneinander unterscheidbarer →Unterrichtsphasen aus. Eine typische Gliederung einer Lerneinheit folgt in einem lehrergeführten Unterricht z.B. dem Grundrhythmus Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Kontrolle/Überprüfung des Lernerfolges, Wiederholung oder Überleitung zu weiteren Lernbereichen.

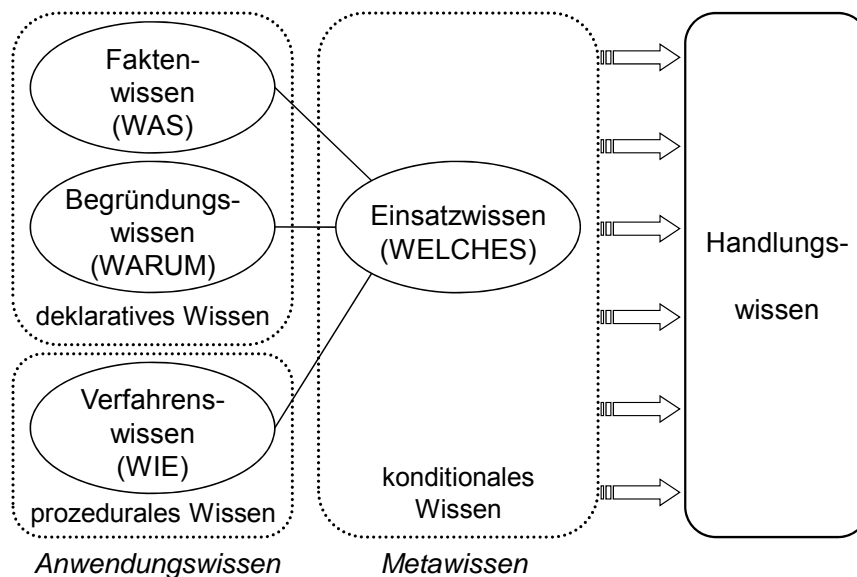
Methodische Grundformen erfassen als Handlungsmuster typische Formen und Verfahren der von Lehrkraft und Lernenden geleisteten Arbeit. Diese Grundfor-

¹¹⁰ Euler und Hahn (2007, S. 295) unterscheiden z.B. Methodengrundformen, Methodengroßformen und Methodenausprägungen. Pahl (2008, S. 46–57) unterscheidet nach ihrer didaktischen Reichweite in Makro-, Meso- und Mikromethoden.

93. Wissensarten

Modellvorstellung zu unterschiedlichen Wissensarten

Gängige Modellvorstellungen unterscheiden zwischen einem deklarativen Wissen, einem prozeduralen Wissen und einem konditionalen Wissen. Für die Bewältigung einer konkreten Anforderungssituation ist ein Handlungswissen erforderlich, das – je nach Aufgaben- oder Problemstellung – unterschiedliche Wissenskomponenten erfordert und über Abruf- und Auswahlprozesse auf das handlungsrelevante Wissen zugreift (siehe Übersicht 35, artverwandt auch Schelten 2010, S. 189).



Übersicht 35: Modellvorstellung zu Wissensarten (siehe Riedl 1998, S. 40)

Deklaratives Wissen bezieht sich auf Fakten und deren Beziehungen zueinander. Es ähnelt einem Datenspeicher, der Beschreibungen von Fakten, Begriffen, Objekten, Situationen oder Zusammenhängen enthält. Deklarative Wissensinhalte lassen sich sprachlich dokumentieren. Faktenwissen und Begründungswissen sind zwei deklarative Wissensbereiche, die sich unterscheiden lassen. Im *Faktenwissen* sind terminologische Konzepte repräsentiert, die sich auf ein ‚Was der Dinge‘ beziehen (z.B. Formeln, Kennziffern, Fachausdrücke, Definitionen, erinnerte Beispiele, Namen, Personen, Ereignisse, Zeit- oder Ortsangaben ...). Zwar lassen sich auf der Basis von Faktenwissen nur vorgefertigte und bereits gespeicherte Antworten auf bestimmte Fragestellungen liefern. Diese sind jedoch als Voraussetzung und Grundlage für das Begründungswissen und für das prozedurale Wissen zu sehen. Der zweite deklarative Wissensbereich ist das *Begründungswissen* (auch konzeptionelles oder strukturelles Wissen). Es umfasst begriffliche Ordnungen einschließlich ihrer Klassifikationen und Kategorisierungen, Prinzipien, Erklärungsmodelle, Strukturen, Kriterien oder Generalisierungen, alle damit zusammenhängenden und wechselseitig wirkenden Beziehungen sowie die kausalen

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske + Budrich
- Albers, Olaf; Broux, Arno (1999): Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim: Beltz
- Altrichter, Herbert; Eder, Ferdinand (2004): Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In: Heinz Günter Holtappels (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa, S. 195–221
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman
- Antonitsch, Michael (2012): Projekte als Lernsituationen im Lernfeldunterricht. In: Die berufsbildende Schule 64 (6), S. 200–204
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen – AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49), S. 26–38
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Bloomfield Hills: Budrich
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter
- Ausubel, David P. (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. In: Journal of Educational Psychology 51, S. 267–272
- Ausubel, David P. (1963): The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune & Stratton
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann
- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Kolb, Rüdiger; Willig, Wolfgang (2002): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim, Basel: Beltz PVU
- Bader, Reinhard (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: Die berufsbildende Schule 55 (7-8), S. 210–217
- BayEUG – Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Online verfügbar unter http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm
- Biermann, Horst; Bonz, Bernhard (2011) (Hg.): Inklusive Berufsbildung – Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Band 11 der Reihe Berufsbildung konkret. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Werner Blum, Peter Döbrich et al. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012) (Hg.): Berufsbildungsbericht. Online verfügbar unter <http://www.berufsbildungsbericht.info>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012) (Hg.): Pressemitteilung vom 31.01.2012: Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de>
- Bonz, Bernhard (1998): Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Bernhard Bonz und Bernd Ott (Hg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Steiner, S. 268–287
- Bonz, Bernhard (2009a): Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel
- Bonz, Bernhard (2009b): Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren
- Bonz, Bernhard (2012): Methodenboom – Methodeninflation. In: Die berufsbildende Schule 64(3), S. 94–97
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer
- Brettschneider, Volker (2009): Fallstudie. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 236–239
- Breuer, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: *bwpat* (8), S. 1–31. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml
- Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt
- Bruner, Jerome, S. (1961): The act of discovery. In: *Harvard Educational Review* 31 (1), S. 21–32
- Buchalik, Uwe (2009): Fachgespräche. Lehrer-Schüler-Kommunikation in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 26, hrsg. von Andreas Schelten)
- Buchalik, Uwe; Riedl, Alfred (2009): Fachgespräche zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht gewerblich-technischer Domänen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 105(2), S. 243–266
- Büchter, Karin; Meyer, Rita (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: UTB, S. 323–326
- Buschfeld, Detlef (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwpat* (4), S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clement, Ute (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: *bwpat* (4), S. 1–10. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.pdf
- Comenius, Johann Amos (2007): *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner 1954, im Original 1657. Stuttgart: Klett-Cotta

- Czycholl, Reinhard (2009): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: Bernhard Bonz (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 172–194
- Dann, Hanns-Dietrich; Diegritz, Theodor; Rosenbusch, Heinz S. (2003): Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen. In: Herbert Gudjons (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz, S. 90–96
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Reinhardt (UTB 947)
- Deardorff, Darla K. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Gütersloh: Bertelsmann
- Deißinger, Thomas (1996): Modularisierung der Berufsausbildung – eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: Klaus Beck, Wolfgang Müller, Thomas Deißinger, Matthias Zimmermann (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Dt. Studien-Verl. S. 189–207
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960) (Hg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett
- Deutscher Bildungsrat (1971): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“? In: Ekehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49), S. 8–14
- Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(6), S. 889–903
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
- Erbán, Tanja (2010): Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 29, hrsg. von Andreas Schelten)
- Ertelt, Bernd-Joachim; Schulz, William E. (2002): Handbuch Beratungskompetenz. Leonberg: Rosenberger
- Euler, Dieter (2011): Wirkungs- und Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107(4), S. 520–542.
- Euler, Dieter; Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt
- Euler, Dieter; Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen
- Fiebig, Edda (2010): Technikzugang, Technikhaltung und Berufsorientierung bei Schülerinnen und Schülern: Ein Berufsinformationsprojekt. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 28, hrsg. von Andreas Schelten)
- Fiebig, Edda (2012): Interkulturelle Bildung und Erziehung an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 64(3), S. 75–82
- Flehsig, Karl-Heinz (1975): Was ist ein Lernprojekt? In: Karl-Heinz Flehsig, Dieter Haller (Hg.): Einführung in didaktische Handeln. Stuttgart: Klett S. 327–352

- Frey, Karl (1996): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim: Beltz
- Frey, Karl; Frey-Eiling, Angela (2010): Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf (UTB)
- Frey-Eiling, Angela; Frey, Karl (2006): Gruppenpuzzle. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim: Beltz, S. 55–57
- Frommberger, Dietmar (2009): Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Matthias Pilz (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21–34
- Fürstenau, Bärbel (2009): Planspiel und Simulation. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–243
- Gehrlert, Berthold (2012): DQR – amputiert, aber lauffähig. In: Die berufsbildende Schule 64 (4), S. 107
- Glaserfeld, Ernst von (2005): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gonon, Philipp; Reinisch, Holger; Schütte, Friedhelm (2010): Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: UTB, S. 424–440
- Grell, Jochen; Grell, Monika (2007): Unterrichtsrezepte. Weinheim: Beltz
- Greving, Johannes; Paradies, Liane (1996): Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verl., S. 155–174
- Gudjons, Herbert (2003): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz, S. 10–40
- Gudjons, Herbert (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gugel, Günther (2011): 2.000 Methoden für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz
- Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge
- Hegele, Irmintraut (2006): Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Jürgen Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim: Beltz, S. 58–71
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, Jg. 54, S. 407–472
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Hentig, Hartmut von (2004): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz
- Hepting, Roland (2004): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herold, Martin; Landherr, Birgit (2003): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

- Hoeckel, Kathrin; Schwartz, Robert (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung – Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org>
- Hron, Aemilian; Friedrich, Helmut Felix (2006): Netzbasierte Information, Kommunikation und Kooperation im Unterricht. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 432–436
- Hudetz, Jürgen; Riedl, Alfred (2001): Lernzirkel im Berufsfeld Metall – Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Lehrern. In: VLB-akzente 10 (11), S. 22–23
- Hugenschmidt, Bettina; Technau, Anne (2005): Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Stuttgart: Klett
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, James R. Sanders (Hrsg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jürgens, Eiko; Sacher, Werner (2008): Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Kampe, Regine (1992): Zukunftswerkstatt und Szenario-Methode: Ein Methodenvergleich im Hinblick auf ökologisches Lernen in der politischen Bildung. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Band 30. Universität Bielefeld
- Kerschensteiner, Georg (1950): Begriff der Arbeitsschule. München
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 50, H. 10, S. 450–471
- Klafki, Wolfgang (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beitrag zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kleber, Eduard Werner (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa
- Klippert, Heinz (2001): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz
- Klippert, Heinz (2002): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz
- Klippert, Heinz (2004): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz
- Klippert, Heinz (2008): Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim: Beltz
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim: Beltz
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Online verfügbar unter <http://www.kmk.org>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org>

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bäcker/Bäckerin. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org>
- Köck, Peter (2005): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth: Auer
- Köller, Olaf (2012): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (59) S. 72–78
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), S. 833–845
- Kriz, Willy C. (2000): Lernziel Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Kriz, Willy C. (2004): Planspielmethoden. In: Gabi Reinmann und Heinz Mandl (Hg.): *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe, S. 359–368
- Kriz, Willy C.; Nöbauer, Brigitta (2008): *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik*. München: UTB Reinhardt
- Krone, Sirikit (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: Gerhard Bosch, Dirk Langer und Sirikit Krone (Hg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–36
- Krüger-Potratz, Marianne (2006). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann
- KVFF – Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (Hg.) (1998): *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. München: Beltz Psychologie-Verlagsunion
- Litt, Theodor (1929): *Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner
- Matthes, Wolfgang (2002): *Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlagsunion
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlagsunion
- Mertens, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft (Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung)*
- Meyer, Hilbert (1987a): *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. Frankfurt am Main: Cornelsen
- Meyer, Hilbert (1987b): *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Frankfurt am Main: Cornelsen

- Meyer, Hilbert (2003): Gruppenunterricht – Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung. In: Gudjons, Herbert (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz, S. 146–161
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Möhlenbrock, Ralf; Ploghaus, Günter (2006): Innovationen in der Berufsbildung durch BLK-Modellversuche. In: Die berufsbildende Schule 58(3/4), S. 77–82
- Möller, Christine (1986): Die curriculare Didaktik. In: Herbert Gudjons, Rainer Winkel, Wolfgang Klafki (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 75–92
- Müller, Manfred (2011): Qualitätsorientierte Schulentwicklung an der Berufsschule: Entwicklung von Unterrichtsqualität mit Lehrerklassenteams. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 30, hrsg. von Andreas Schelten)
- Münk, Dieter; Schelten, Andreas; Schmid, Andrea (2010) (Hg.): Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus Internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In: Dieter Münk und Andreas Schelten (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung – Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Berichte zur beruflichen Bildung (AGBFN, S. 7–16). Bielefeld: W. Bertelsmann
- Nattland, Axel; Kerres, Michael (2006): Computerbasierte Medien im Unterricht. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 422–432
- Nickolaus, Reinhold (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter (2010) (Hg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 25). Stuttgart: Steiner
- Nickolaus, Reinhold; Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101(4), S. 507–532
- Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (2002) (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (49). Bielefeld: Bertelsmann
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung. Paris: OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org>
- Oelkers, Jürgen (2010): Akzeptanz durch Unterstützung: Strategien zur Implementation von Lehrplänen und Bildungsstandards. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Einblicke – Ausblicke 2010. München. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de>
- Pahl, Jörg Peter (2008): Meso- und Mikromethoden im Problemzusammenhang selbstorganisierten beruflichen Lernens für Arbeit und Technik. In: Reinhold Nickolaus und Heinrich Schanz (Hg.). Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung (Diskussion Berufsbildung Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 44–57
- Pätzold, Günter (2009): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung – Potenziale und Herausforderungen. In: Die berufsbildende Schule 61(7/8), S. 222–226

- Pätzold, Günter; Lang, Martin (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld: Bertelsmann
- Pätzold, Günter; Reinisch, Holger (2010): Didaktik der beruflichen Fachrichtungen. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: UTB, S. 160–168
- Petersen, Peter (1980): Der Kleine Jena-Plan. Weinheim: Beltz
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg
- Picot, Arnold; Reichwald, Ralf; Wigand, Rolf T. (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden: Gabler
- Pilz, Matthias (2009): Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Matthias Pilz (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–20
- Prenzel, Manfred (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: Hans Gruber (Hg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern u.a.: Huber, S. 32–44
- Prenzel, Manfred; Friedrich, Anja; Stadler, Matthias (Hg.) (2009): Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Schlömer, Tobias (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tade Tramm, Detlef Sembill, Fritz Klauser und Ernst G. John (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main: Lang
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 613–658
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau (47), S. 78–92
- Riedl, Alfred (1998): Verlaufsuntersuchung eines handlungsorientierten Elektropneumatikunterrichts und Analyse einer Handlungsaufgabe. Frankfurt am Main: Lang. (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 17, hrsg. von Andreas Schelten)
- Riedl, Alfred (2005): Lehr-Lern-Konzeptionen für berufliche Grundbildung und Fachbildung – Selbstlernmaterialien und Lehrerunterstützung in konstruktivistischem Unterricht. Eine Projektskizze. In: Philipp Gonon, Richard Huisinga, Fritz Klauser und Reinhold Nickolaus (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 253–265
- Riedl, Alfred (2006): Perspektiven prozessorientierter Unterrichtsforschung in der technischen beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (3), S. 405–425
- Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Steiner
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart: Steiner

- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 179–188
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2012): Kompetenzentwicklung in Lernfeldern im Unterricht gewerblich-technischer Schulen. In: Sabine Seufert und Christoph Metzger (Hg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl, S. 130–143
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Technical discussions as supportive interventions in the process of constructivist teaching and learning. In: Klaus Beck und Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.): From Diagnostics to Learning Success – Proceedings in Vocational Education and Training. Rotterdam: Sense (im Druck)
- Röhrs, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim: Beltz
- Rost, Detlef H. (2009): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung, Weinheim: Beltz
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel
- Rottluff, Joachim (1992): Selbständig lernen. Arbeiten mit Leittexten. Weinheim: Beltz
- Sacher, Werner (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sacher, Werner (2005): Medienerziehung und didaktische Mediennutzung. In: Hans Jürgen Apel, Werner Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schelten, Andreas (1976): Lernstile im Unterricht: Contentanalytische Erfassung des kognitiven Niveaus unterrichtlicher Interaktion. Dissertation, Gießen: 1976
- Schelten, Andreas (1977): Lernstile im Unterricht. Contentanalytische Erfassung des kognitiven Niveaus unterrichtlicher Interaktion. In: Karl Josef Klauer, Hans-Joachim Kornadt (Hg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann, S. 211–254
- Schelten, Andreas (1978): Medienverbund und Lehrbuch in der Schule. In: Die berufsbildende Schule 30(10), S. 586–592
- Schelten, Andreas (1983): Motorisches Lernen in der Berufsausbildung. Frankfurt am Main: Lang. (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 4, hrsg. von Gerhard P. Bunk)
- Schelten, Andreas (2005): Grundlagen der Arbeitspädagogik. Stuttgart: Steiner
- Schelten, Andreas (2006a): Formen telekommunikativen Lernens – Wachsende Bedeutung von Teleressourcing. In: Die berufsbildende Schule 58(7-8), S.175–176
- Schelten, Andreas (2006b): Georg Kerschensteiner aus dem Blickwinkel moderner Berufspädagogik. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte. München: Utz
- Schelten, Andreas (2006c): Fachgespräche. In: Die berufsbildende Schule 58(5), S. 107–108
- Schelten, Andreas (2007): Berufliche Weiterbildung – Entwicklungslinien. In: Die berufsbildende Schule 59(2), S. 37–38
- Schelten, Andreas (2008): Lehrerkompetenzen und Lehrereignung für berufliche Schulen 60 (10), S. 275–276

- Schelten, Andreas (2009): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart: Steiner
- Schelten, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner
- Schelten, Andreas (2011): Begründungswissen – eine Aufgabe der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule 63 (1), S. 3–4
- Schermer, Franz J. (2010): Soziales Lernen. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz
- Schollweck, Susanne: Lernprozesse in einem handlungsorientierten beruflichen Unterricht aus Sicht der Schüler. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 24, hrsg. von Andreas Schelten)
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen : Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München: Urban & Schwarzenberg
- Schulz-Zander, Renate; Tulodziecki, Gerhard (2009): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Ludwig J. Issing und Paul Klimsa (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, S. 35–45
- Schwarzer, Cristine; Buchwald, Petra (2001): Beratung. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim Beltz PVU, S. 565–600
- Seifried, Jürgen; Wuttke, Eveline, Nickolaus, Reinhold; Sloane, Peter F. E. (2010) (Hg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 23). Stuttgart: Steiner
- Sembill, Detlef (2010): Emotionen – Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 80–84
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 251–264
- Sloane, Peter F. E. (1997): Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: Dieter Euler, Peter F.E. Sloane (Hg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus Verl.-Ges. S. 223–245
- Sloane, Peter F. E. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgaben. In: Bernhard Bonz (Hg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 187–203
- Sloane, Peter F. E. (2005): Innovationen in der beruflichen Bildung: von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: In: bwpat (spezial2), S. 1–18. Online verfügbar unter www.bwpat.de
- Sloane, Peter F. E. (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung und Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Gutachten und Stellungnahmen zur Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR. Online verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- Spada, Hans; Wichmann, Stefan (1996): Kognitive Determinanten der Lernleistung. In: Franz E. Weinert (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 119–152

- Spanhel, Dieter (2006): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann
- Tenberg, Ralf (2010): Lernfelddidaktik – immer noch eine Herausforderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (124), S. 3–7
- Tenberg, Ralf (2011): Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Steiner
- Tenberg, Ralf (2012): Von der Lernfeldorientierung zur Kompetenzorientierung: Inhaltliche Entwicklungsperspektiven der KMK-Rahmenlehrpläne am Beispiel eines neuen Lehrplans in Hessen. In: Die berufsbildende Schule (64)3, S. 82–86
- Thomas, Bernd (2009): Rollenspiel. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 243–246
- Tippelt, Rudolf (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? Zur Spannung von „allgemeiner Bildung“, „spezialisierender Qualifizierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Lernkompetenz“. In: Ekkehard Nuissl, Christiane Schiersmann und Horst Siebert (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld: Bertelsmann (Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49), S. 48–58
- Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwpat (4), S. 1–28. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf
- Tramm, Tade; Reetz, Lothar (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: UTB, S. 220–226
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Vollbrecht, Ralf (2006): Medienerziehung. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 436–440
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weber, Susanne (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 286–288
- Weber, Susanne; Achtenhagen, Frank (2010): Molare didaktische Ansätze zur Förderung forschungs- und evidenzbasierter Lehr-Lern-Prozesse. In: Jürgen Seifried, Eveline Wutke, Reinhold Nickolaus und Peter F.E. Sloane (Hg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 23). Stuttgart: Steiner, S. 13–26
- Weidenmann, Bernd (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Ludwig J. Issing und Paul Klimsa (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, S. 73–86
- Weinberger, Sabine (2006): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für Personen in psychosozialen Berufen. Weinheim und München: Juventa
- Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz-Verl., S. 17–31

- Weinert, Franz E. (2001b): Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz-Verl., S. 353–365
- Wellenreuther, Martin (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Wiater, Werner (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2006): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169–178
- Wilbers, Karl (2010a): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Didaktik: Teil I. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Wilbers, Karl (2010b): Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals. In: Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 31–36
- Wild, Klaus-Peter (2010): Lernstrategien und Lernstile. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 479–485

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Advance Organizer als nicht-lineare Strukturübersicht zu Elementen einer Problemstellung	11
Übersicht 2: Wesentliche Bereiche einer Arbeitspädagogik	17
Übersicht 3: Gegenüberstellung von Lern- und Leistungsaufgaben	20
Übersicht 4: Berufskompetenz: Einteilung und Überschneidungsfelder	35
Übersicht 5: Bildung: Prozess- und Ergebnischarakter	40
Übersicht 6: Grundfragen der didaktischen Analyse	50
Übersicht 7: Struktur zur Beschreibung der Niveaustufen des DQR	54
Übersicht 8: Die acht Niveaustufen des DQR	55
Übersicht 9: Ziele-Inhalte-Methoden-Relation	62
Übersicht 10: Didaktisches Sechseck	63
Übersicht 11: Ergebnissicherung im Unterricht	77
Übersicht 12: Merkreihe im Erziehungsbegriff von Brezinka	79
Übersicht 13: Kategorisierung von kognitiven Prozessen und Wissensarten in Fachgesprächen	90
Übersicht 14: Organisationsformen des Gruppenunterrichts	96
Übersicht 15: Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen	99
Übersicht 16: Bestimmungsgrößen eines handlungsorientierten Unterrichts	102
Übersicht 17: Handlungssystematische Unterrichtsplanung	105
Übersicht 18: Phasen der Implementation von Innovationen im Bildungsbereich	113
Übersicht 19: Verbale und nonverbale Elemente der Kommunikation	125
Übersicht 20: Kompetenz – Performanz – Domäne	128

Verzeichnis der Übersichten	279
Übersicht 21: Leitlinien für einen moderat konstruktivistischen Unterricht	135
Übersicht 22: Beschreibungskomponenten einer Lernsituation – didaktisch-methodische Merkmale	167
Übersicht 23: Lernfeld 5 aus dem Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bäcker/Bäckerin mit zugeordneten Lernphasen	168
Übersicht 24: Mögliche Aufgabenstellungen (Lernhandlungen) zum Lernfeld 5, Rahmenlehrplan Bäcker/Bäckerin	169
Übersicht 25: Kategorienraster zur Strukturanalyse des Unterrichts	172
Übersicht 26: Unterrichtsprozessplanung nach dem Modell der lernzielorientierten Didaktik	178
Übersicht 27: Zielvorgaben und methodische Entscheidungsebenen	190
Übersicht 28: Objektivistische und konstruktivistische Sicht auf Lernprozesse	203
Übersicht 29: Objektivistisches und konstruktivistisches Lernen	204
Übersicht 30: Führen oder wachsen lassen – die Metaphern vom Bildhauer und Gärtner	207
Übersicht 31: Drei-Phasen-Modell zum Problemlösen im Unterricht	217
Übersicht 32: Mögliche Einteilung von Schlüsselqualifikationen	233
Übersicht 33: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Autonomie und Fremdsteuerung	235
Übersicht 34: Planungsstufen im Unterricht	252
Übersicht 35: Modellvorstellung zu Wissensarten	257
Übersicht 36: Zukunftswerkstatt und Szenario	264

Stichwortverzeichnis

- Advance Organizer***11ff.**
 Aktionsform des
 Unterrichts 65, 186, 191f., 203
 Allgemeinbildung..... 31f., 44, 46,
 56f., 109
Allgemeindidaktische Modelle**14ff.**,
 24, 49ff., 59, 171ff., 178f., 252
Arbeitspädagogik **16f.**, 29
 Arbeitsschule..... 16, 31
 Arbeitstugenden 36, 234
Artikulation des Unterrichts..... **18**,
 191f., 250
Aufgaben einer Lehrkraft **19**
Aufgabentypen im Unterricht..**20f.**, 123
 Autonomie-Paritäts-Muster..... 157
- Bedeutungsvolles verbales Lernen.... 11
 Begründungswissen 45, 90, 93,
 158, 255, 257ff.
Beratung.....19, **22f.**, 131, 144, 161f.
Bereichsdidaktik..... **24**
 Berufliche Handlungsfelder 86, 99f.,
 155, 170, 211
Berufliche Weiterbildung ..19, **25ff.**, 33,
 43, 46, 53, 56, 81, 83, 86,
 107, 110, 196, 198, 200, 264
Berufs- und Wirtschafts-
pädagogik.....**28ff.**
Berufsbildung und
Allgemeinbildung **31f.**
 Berufsbildungsforschung 28f., 34,
 103, 129, 154, 193ff., 210
Berufsbildungssystem.....**33f.**
 Berufsfelder.....28f., 39, 85f., 120,
 149f., 222, 232
 Berufsgruppen..... 110, 120, 222
Berufskompetenz **35ff.**, 39, 44ff., 80,
 100, 199, 206, 229, 233, 260
 Berufskonzept68f., 197, 199f.
- Berufsmotorisches Lernen***37ff.**, 234
 Beurteilungsfehler..... 146f.
Bildung 31, **40ff.**, 49ff.
 kategoriale ~ 41, 49, 51, 234
 materiale und formale ~ 41
Bildungsauftrag der Berufsschule.....
 **44ff.**, 59, 100, 155, 190, 260
 Bildungscontrolling..... 226
 Bildungsgangkommission..... 156
Bildungsstandards und
Kerncurriculum.....**47f.**, 56,
 127, 130, 143
 Bildungssystem Deutschlands.... 53, 56,
 83, 111, 118, 127, 129f.
Bildungstheoretische Didaktik 14,
 **49ff.**, 100
 Blended Learning..... 72
 Bologna-Prozess 81f., 107, 199
- Competencies vs. Competence 155
 Computerunterstützter
 Unterricht.....70ff., 117, 185
 Curricularer Perspektiven-
 wechsel 143, 154
 Curriculum 141f., 178
- Deklaratives Wissen..... 216, 218, 257f.
 Demografische
 Entwicklung 109f., 175
 Demotivierung im Unterricht..... 166
Deutscher Qualifikations-
rahmen (DQR)32, **53ff.**, 81,
 107, 129f., 202
 Dialektik..... 28, 41, 208
Didaktik..... **58f.**
 Didaktische Analyse 50f., 141
Didaktische Prinzipien..... **60f.**
Didaktische Strukturmomente
des Unterrichts..... **62f.**

- Didaktisches Sechseck 61
- Differenzierung und Individualisierung im Unterricht*.....20, **64ff.**, 70,
 73, 95, 102, 118, 136, 138, 143,
 165, 180f., 184, 186, 223, 229
- Diversity-Ansatz 121, 241, 265
- Domäne 15, 35, 47, 92, 103f.,
 127f., 136, 149, 216
- Duales System der Berufsausbildung* 33f., 55, **67ff.**,
107ff., 111, 132, 194, 196, 199
- ECTS 81f.
- ECVET 81ff., 107, 129
- Einsatzwissen 45, 258, 260
- Einzelarbeit 117, 180
- E-Learning* **70ff.**, 148
- Entdeckendes Lernen* **75f.**, 87
- Erfahrungslernen 16f., 25, 80,
 115, 201f.
- Erfolgskontrolle 77, 142,
 172, 176, 204
- Ergebnissicherung* 18, **77**, 180f.,
 186, 192, 223, 250
- Erwachsenenbildung 27
- Erziehung* **78ff.**
 Intentionale und funktionale ~ ... 80
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)*.....53, 57, **81ff.**,
 107, 129, 198
- Europäisierung der Berufsbildung .. 107
- Evaluation im Bildungsbereich* 19f.
 **84**, 112, 114, 135, 194, 225
- Fachdidaktik*..... 15, 24, 29, **85f.**, 252
- Fachgespräche im beruflichen Unterricht***87ff.**, 93,
 98, 103f., 126,
 150, 162, 192, 207
- Fachkompetenz 35, 53f., 57
 ~ einer Lehrkraft 13, 116, 131f.
- Fachkräftebedarf 110f., 255
- Fachsystematik / fachwissenschaftliche Systematik..... 11f., 45, 85f.,
 94, 105, 142, 154f.,
 180, 182, 204f., 223
- Fachwissen und seine Bedeutung* ..**92f.**,
 158, 216, 229
- Faktenwissen..... 45, 81, 90, 93,
 204, 257, 260
- Fallstudie* **94**, 211, 230, 251
- Fortbildung..... 28, 33, 56
- Gesamtkonzeption
 des Unterrichts 182, 186, 190ff.,
- Gesprächsregeln im Unterricht 126
- Gruppenunterricht* ...18, **95ff.**, 242, 251
- Gruppenzusammensetzung 65f., 97
- Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation*..... **99f.**
- Handlungsfeld 86, 155, 170, 211
- Handlungskompetenz..... 36, 46, 53, 92,
 101, 104, 149, 155, 175, 233
- Handlungsorientierter Unterricht* 18, 24, 27, 60, 76,
 87ff., 98, **101ff.**, 105f., 120,
 134f., 142f., 148, 150, 182,
 192, 204f., 210, 219, 221,
 229, 235, 253
- Handlungsregulationsschema..... 16,
 106, 222
- Handlungssystematik 102, 104,
 105f., 150, 155, 192,
 204f., 219, 223, 253
- Handlungssystematische Unterrichtsplanung* **105f.**
- Handlungsträger 170, 192, 221
- Handlungswissen 35, 85, 255, 257f.
- Herausforderungen für die berufliche Bildung*..... **107ff.**
- Hermeneutik..... 28, 208
- Humankompetenz 17, 36, 255

- Implementation von Innovationen im Bildungsbereich* **113f.**
- Implizites Wissen 75, **115f.**,
..... 129, 202, 253
- Individualisiertes Lernen* 12, 20,
..... 70, **117**, 148, 235ff.
- Inklusive Berufsbildung* **118f.**
- Instruktion 43, 89, 92, 104,
..... 123, 134ff., 192, 203ff.
- Integration Benachteiligter 108f.
- Integrierter Fachunterrichtsraum* 87,
..... 102, 112, **120**
- Interkulturelle Bildung und Erziehung* 53, 115,
..... **121f.**, 254f.
- Interpretatives Paradigma 140, 204
- Kognitive Dissonanz 215, 217
- Kognitivistische und behavioristische Lernauffassung* 76, **123f.**,
..... 140, 179, 244
- Kommunikationsfähigkeit* 36, 54, 95,
..... **125f.**, 162, 183, 190, 214,
..... 218, 232, 234, 239, 265
- Kompetenz* **127ff.**, 131, 163f.,
- Kompetenzen einer Lehrkraft in der beruflichen Bildung* **131f.**
- Kompetenzentwicklung
vs. Bildung
.....
- Kompetenzorientierte Wende 42
- Konditionales Wissen 257f.
- Konstruktion vs. Instruktion 104
- Konstruktivismus als Erkenntnistheorie* **133**
- Konstruktivistischer Unterricht* **134ff.**
- Konvergenzproblem 44
- Kooperatives Lernen* 88, 95ff., 102,
..... 117, 118, **137ff.**, 148f., 151,
..... 162, 164, 180, 192, 193, 241f.
- Kopenhagen-Erklärung 82, 107
- Kritisch-konstruktive
Didaktik 51f., 174
- Lebensbegleitendes Lernen 81, 111,
..... 122, 127, 232, 244
- Lehrgriff 191f., 251
- Lehr-Lern-Paradigmen* 14, **140**
- Lehrerzentrierter Unterricht 95, 139,
..... 151, 166, 181, 191, 248
- Lehrplan* 47, 49ff., 112, **141ff.**,
..... 157ff., 168ff., 174, 178, 252
Curricularer ~ 141f.,
Heimlicher ~ 157, 159
~richtlinien 142f.
- Leistungsbeurteilung* 19, 20, 66, 88,
..... 102, **144ff.**, 221, 224, 228
- Leittextmethode* 16, 18, 87, 89, 103,
..... 106, **148ff.**, 182, 191f., 250f.
- Lernaufgaben* 20, 76, 148,
..... 150, **151ff.**, 165
- Lernen am Arbeitsplatz 17, 25, 67,
..... 80, 116, 201
- Lernfeldkonzept* 45, 92, 99f., 110,
..... 112, 130, 132, 142f., 150,
..... **154ff.**, 167ff., 190, 221, 255
- Lernkompetenz* 36, 54, 72, 74,
..... 155, **160ff.**, 182,
..... 218, 224, 237, 246, 250
- Lernkontrolle 73, 102, 142, 149,
..... 179, 191, 236, 252
- Lernmotivation* 66, 71, 73f., 75,
..... 96, 98, 103, **163ff.**,
..... 176f., 215, 218, 246, 249
- Lernsituation 45, 89, 99f., 101f.,
..... 120, 149, 151, 154ff.,
..... 167ff., 192, 204, 260
- Lernsituationen entwickeln und gestalten* **167ff.**
- Lernstrategie 11, 43, 71, 135, 160ff.,
..... 186, 218, 224, 236f.
- Lerntheoretische Didaktik* 14, 51,
..... **171ff.**
- Lernvoraussetzungen von Lernenden* 62, 66, 77,
..... 91, **175ff.**, 244

- Lernziele..... 51, 58, 77, 78, 104, 105f.,
 117, 124, 127, 141ff., 149,
 154, 160, 162, 167, 174, 176,
 178f. 181, 183, 184, 186, 190,
 204f., 221, 236f., 247, 252f.,
Lernzielorientierte Didaktik..... 14, 51,
 142, **178f.**, 204
 Lernzieltaxonomie 90, 93, 179
Lernzirkelmethode..... **180ff.**, 192, 250f.
- Medien im Unterricht*..14, 51, 58, 70ff.,
 76, 85, 149f., 170, 172, 179,
 **184ff.**, 187ff., 190ff., 250, 253
Medienerziehung.....61, **187ff.**
 Methodenkompetenz..... 35f. 150, 152,
155, 160ff., 218, 224
 Methodentraining 161f., 182
*Methodische Entscheidungsbereiche
 der Unterrichtsplanung*.....**190ff.**
 Methodische Großformen 180f.,
 192, 250f.
 Mikromethoden..... 183, 250f.
Modellversuche 113, 156, **193ff.**
Modularisierung..... 68f., **196ff.**
 Multimediales Lernen 71, 148, 193
- Netzbasierendes Lernen 72f., 120,
 187f., 201
*Nicht-formales und
 informelles Lernen* 25, 35, 53,
 57, 81ff., 107, **201f.**
 Nicht-lineare Didaktik..... 11, 203
 Normatives Paradigma 123, 140, 203
- Objektivistisches Lernen 123f.,
 140, 203ff.
*Objektivistisches und
 konstruktivistisches Lernen*...**203ff.**
 Outcome, Output.....47f., 57, 83,
 127, 129, 143, 153
- Pädagogik***206ff.**
 Performanz127ff., 158
- Personalkompetenz 35f., 54, 109,
 115, 129, 231, 233f.
 Phänomenologie..... 28, 208
Planspiel**211ff.**, 230, 231, 251
 Problemlösefähigkeit ... 17, 75, 81, 162,
215ff., 232, 234, 237, 238
Problemlösendes Lernen..... 11, 61, 76,
 154, 166, **215ff.**, 248
Projektmethode61, 170, **219ff.**,
 247, 251
 Prozedurales Wissen 216, 257f.
 Prüfungen.....144ff.
 Psychomotorische Fähigkeiten 35f.,
 78, 222, 234, 247, 258
- Qualifikation* **222**
Qualität von Unterricht..... 18, 19, 57,
 67, 83, 96, 107, 150, 151,
 164, 181ff., 191, **223f.**, 225
*Qualitätsmanagement
 im Bildungswesen* 112, **225f.**
- Reformpädagogik*..... 16, 31, 120,
**227ff.**, 235, 249
Rollenspiel..... 120, 211, **230f.**, 251
- Schlüsselqualifikationen* 36, 39, 41,
 43, 47, 80, 92, 101, 121,
 127, 146, 149, 154, 215,
 222, 229, 230, **232ff.**
 Schulberufssystem 34, 69, 108
Selbstgesteuertes Lernen..... 11, 34, 70,
 72, 104, 106, 117, 118,
 134, 136, 160ff., 193,
 205, 217, 219, **235ff.**
 Simulation 71, 211, 214, 230, 239
Situiertes Lernen 27, 43, 99, 104,
 117, 135, 154, 217, **238**, 244
 Sozialform des Unterrichts..... 65, 87,
 89, 95, 117, 191f., 250
Sozialkompetenz..... 35f., 42, 54, 116,
 129, 132, 137, 155,
 218, 224, **239f.**, 241

- Systemkompetenz 214
- Szenario-Methode 262ff.
- Teamentwicklung 112, 241f.,
- Teamfähigkeit* 17, 36, 127, 162,
..... 176, 183, 214, 218, 220,
..... 232f., 239, **241f.**, 255
- Tertiärbereich 33, 69, 81f., 111
- Träges Wissen* 238, **243f.**
- Üben und Wiederholen* 20, 37ff., 60,
..... 65, 77, 96, 117, 152,
..... 182, 224, 240, **245f.**
- Umschulung 25
- Unterrichtseinstieg* 12f., 18, 60,
..... 216f., **247f.**
- Unterrichtskommunikation 70, 87ff.,
..... 93, 98, 125ff., 181,
..... 211ff., 241, 261ff.
- Unterrichtsmethoden* 13, 14, 58f.,
..... 61, 62, 85, 101, 142, 148ff.,
..... 172, 176, 179, 180ff., 190ff.,
..... 211ff., 219ff., 223f., 230f.,
..... 245f., **250f.**, 253, 261ff.
- Unterrichtsplanung* 14f., 18, 48,
..... 50ff., 102, 105f., 150, 168,
..... 171ff., 178, 185, 190ff., **252f.**
- Verfahrenswissen 45, 258f.
- Vollständige Lernhandlung 18, 102,
..... 148f., 155, 168f., 201
- Wandel der Arbeitswelt* 17, 26, 33,
..... 39, 44, 68, 79, 101,
..... 132, 232, **254ff.**
- Wissensarten* 45, 89ff., 93,
..... 216, 218, 255, **257ff.**
- Zukunftswerkstatt und Szenario* ... **261ff.**