

# Die Methodik des Arbeitslehreunterrichts

## Fachspezifische und fachtypi- sche Methoden

**Dr. Peter Pfriem**

Fachvertretung für Arbeitslehre der Universität Würzburg<sup>1</sup>

Überarbeitete Version 10.2017 unter Berücksichtigung des Lehrplan-PLUS für die bayerische Mittelschule

### ***Überarbeitungen:***

- a) Carolin Wollnik, wissenschaftliche Hilfskraft an der Fachvertretung Didaktik der Arbeitslehre, Frühjahr 2011
  - b) Mareike Bausenwein, stud. Hilfskraft an der Fachvertretung Didaktik der Arbeitslehre, Sommer 2015
  - c) Redaktion und Formatierung: Katrin Heinlein, stud. Hilfskraft an der Fachvertretung Didaktik der Arbeitslehre, Frühjahr 2016
  - d) Überarbeitung und Struktur aktuell 05.2019: Antonia Ruppert, stud. Hilfskraft an der Fach- vertretung Didaktik der Arbeitslehre
-

<sup>1</sup> Nicht zitierfähig, da nicht publiziert.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>II</b>
<b>Die Methodik des Arbeitslehreunterrichts .....</b>	<b>1</b>
<b>1.    Begründung des breiten Methodenrepertoires .....</b>	<b>1</b>
1.1    Das Fach Wirtschaft und Beruf als Leitfach im Lernfeld Berufsorientierung .....	1
1.2    Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des Faches „Wirtschaft und Beruf“ .....	1
1.3    Das Kompetenzstrukturmodell des Faches Wirtschaft und Beruf .....	2
1.4    Profilbildende Elemente der Mittelschule .....	3
1.5    Die Säulen des Bildungsangebots der Mittelschule .....	3
1.6    Die praktischen Pflicht- und die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer der Mittelschule .....	4
1.6.1    Werken und Gestalten in der 5. und 6. Klasse .....	4
1.6.2    Die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer ab der 7. Jgst. ....	5
1.6.2.1    Gesundheit und Soziales .....	5
1.6.2.2    Technik .....	5
1.6.2.3    Wirtschaft und Kommunikation .....	6
1.7    Die Lernorte der Arbeitslehre .....	7
1.7.1    Innerschulische Lernorte der Arbeitslehre .....	7
1.7.2    Außerschulische Lernorte der Arbeitslehre .....	7
1.7.3    Auftrag zur systematischen Zusammenarbeit mit externen Partnern .....	7
1.7.4    „Schule-Wirtschaft-Experten“ in jedem Schulamtsbezirk .....	8
1.8    Die Erziehung und Bildung der Schüler .....	8
<b>2.    Einteilung der Methoden des Arbeitslehreunterrichts .....</b>	<b>9</b>
2.1    Die fachspezifischen Methoden .....	9
2.1.1    Die Betriebserkundung (NICHT: Betriebsbesichtigung), die Arbeitsplatzerkundung und die Technikerkundung .....	9
2.1.2    Das Betriebspraktikum sowie .....	9
2.1.3    Die Schülerfirma .....	9
2.2    Die fachtypischen Methoden .....	9
2.2.1    Die Simulationsverfahren .....	9
2.2.2    Das Projekt .....	9
2.2.3    Offene Unterrichtsformen .....	9
2.2.4    Arbeit an weiteren außerschulischen Lernorten .....	9
2.2.5    Zukunftswerkstätten .....	9

2.2.6	Szenario .....	9
2.2.7	Pro- und Kontra – Debatte .....	9
2.2.8	Leittextmethode.....	9
2.2.9	Berufswahlpass / Portfolioarbeit / Dokumentationstechniken.....	9
<b>3.</b>	<b>Medieneinsatz im Arbeitslehreunterricht .....</b>	<b>10</b>
<b>4.</b>	<b>Grundlegende Fragen des Methodeneinsatzes.....</b>	<b>10</b>
4.1	Die Frage nach Aufwand und Wirkung .....	10
4.2	Nicht jede Methode eignet sich für jedes Vorhaben .....	10
4.2.1	Methodeneinsatz orientiert sich am Fachgebiet, am Lernzielbereich des Faches.....	10
4.2.2	Methodeneinsatz orientiert sich an Teilzielen innerhalb des Fachgebiets..	10
4.2.3	Methodeneinsatz orientiert sich an strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten vor Ort.....	10
4.3	Der Einsatz von Methoden steht in enger Beziehung zur Lehrerpersönlichkeit....	10
4.3.1	Persönliche Wesensart des Lehrers / der Lehrerin .....	10
4.3.2	Der Ausbildungsstand des Lehrers / der Lehrerin.....	10
4.4	Der Einsatz von Methoden orientiert sich an den Schülern .....	11
	<b>Fachspezifische Methoden .....</b>	<b>12</b>
<b>1.</b>	<b>Die Erkundung .....</b>	<b>12</b>
1.1	Begriffsklärung .....	12
1.2	Formen der Erkundung (Lehrplan 2004 und LehrplanPLUS f. MS in Bayern) .....	12
1.3	Funktion der Erkundung .....	14
1.4	Abgrenzung zur „Besichtigung“ .....	14
1.5	Merkmale der Erkundung .....	15
1.6	Fachdidaktische Gefahr im Zusammenhang mit Erkundungen .....	16
1.7	Aspekte, die beim unterrichtlichen Einsatz der Erkundung zu beachten sind.....	16
1.8	Zur Rezeptionsgeschichte .....	17
1.9	Verlaufsstruktur für die Durchführung von Erkundungen .....	18
1.10	Methodische Varianten der Erkundung .....	18
1.11	Voraussetzungen für den unterrichtlichen Einsatz von Erkundungen.....	19
1.12	Betriebserkundung aus der Sicht des Betriebes.....	19
1.13	Literaturauswahl.....	19
<b>2.</b>	<b>Das Betriebspraktikum.....</b>	<b>20</b>
2.1	Begriffsklärung .....	20
2.2	Kurzer historischer Abriss .....	20

2.3	Die Begründung des Betriebspraktikums aus Sicht der Berufsberatung / des berufswahlvorbereitenden Unterrichts .....	21
2.3.1	Betriebspraktikum als schulische Aufgabe .....	21
2.3.2	Betriebspraktika als Kooperationsaufgabe mit der Berufsberatung des Arbeitsamts .....	21
2.4	Der Zeitpunkt des Betriebspraktikums .....	22
2.5	Das Wesen des Praktikums mit seinen Aspekten .....	22
2.5.1	Wozu nutzen die Schüler das Praktikum? .....	22
2.5.2	Aspekte und Ziele des Praktikums.....	23
2.6	Didaktisches Strukturmodell.....	24
2.7	Alternativen zum Betriebspraktikum .....	24
2.8	Probleme, Kritikpunkte, didaktische Überlegungen .....	25
2.9	Literaturauswahl .....	25
<b>3.</b>	<b>Die Schülerfirma .....</b>	<b>26</b>
3.1	Begriffliche Eingrenzung .....	26
3.2	Bedingungen/Ursachen für die zunehmende Etablierung dieser Methode .....	27
3.3	Spezifische überfachliche Ziele der Arbeitslehre, deren Erreichung mit Schülerfirmen angebahnt werden kann: .....	28
3.4	Mögliche Projektschritte bei der Gründung einer Schülerfirma.....	28
3.5	Die Juniorprogramme der IW JUNIOR gGmbH – häufig gewählte Realisierungsform von Schülerfirmen in allen Schularten .....	29
3.6	Abschließende Begründungen für diese Methode .....	29
3.7	Lehrplanverankerung .....	30
3.8	Literaturauswahl .....	30
	<b>Fachtypische Methoden .....</b>	<b>31</b>
<b>1.</b>	<b>Das Projekt .....</b>	<b>31</b>
1.1	Historische Entwicklung der Projektmethode .....	31
1.2	Verankerung der Projektmethode im Lehrplan .....	32
1.2.1	Lehrplan für die bayerische Haupt- und Mittelschule von 2004, Kapitel I. „Grundlagen und Leitlinien“ .....	32
1.2.2	LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule, Version 2015.....	33
1.2.3	LP f.d. bayerische Mittelschule 2004.....	33
1.2.4	LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule, Version 2015:.....	34
1.3	Die Wesensmerkmale der Projektmethode .....	34
1.4	Zielsetzungen der Projektmethode.....	35
1.5	Der Projektablauf nach Karl Frey .....	36

1.6	Projektschritte nach Gudjons .....	38
1.7	Die Aufgabenstellungen, Kompetenzerwartungen und Inhalte für Projekte im Lehrplan .....	39
1.7.1	Lehrplan 2004 – Fachlehrplan AWT .....	39
1.7.2	Fachlehrpläne „Wirtschaft und Beruf“ im LehrplanPLUS von 2015 .....	39
1.8	Zusammenfassung der päd. Grundlagen des Projektcurriculums im Lehrplan „Wirtschaft und Beruf“ und Projektphasen / Themenbereiche .....	41
1.9	Literaturauswahl .....	43
<b>2.</b>	<b>Das Rollenspiel.....</b>	<b>43</b>
2.1	Einordnung des Rollenspiels ins „Methodensystem“ .....	43
2.2	Wesensmerkmale .....	43
2.3	Definitionen / Grundlagen .....	44
2.4	Zielsetzungen und Forderungen für den unterrichtlichen Einsatz.....	45
2.5	Phasen des Rollenspiels .....	45
2.6	Anforderungen an den Lehrer .....	47
2.7	Rollenspiele im LehrplanPLUS.....	47
2.8	Literaturauswahl .....	47
<b>3.</b>	<b>Das Planspiel.....</b>	<b>48</b>
3.1	Ausgangsbasis und Definition .....	48
3.2	Erstes Basismerkmal des Planspiels: Das Modell.....	48
3.3	Zweites Basismerkmal des Planspiels: Das Spiel selbst .....	49
3.4	Die Verlaufsstruktur für die Durchführung von Planspielen .....	49
3.4.1	Die Vorbereitungsphase.....	49
3.4.2	Die Spielphasen .....	50
3.4.3	Die Reflexionsphase .....	50
3.5	Die Bildungsziele des Planspiels.....	51
3.6	Die Verankerung im Lehrplan .....	51
3.7	Überlegungen für den unterrichtlichen Einsatz .....	52
3.8	Literaturauswahl .....	52
<b>4.</b>	<b>Die Fallstudie oder Fallmethode .....</b>	<b>53</b>
4.1	Einordnung in den Kreis der Unterrichtsverfahren.....	53
4.2	Definitionen .....	53
4.3	Ursprung der Fallmethode.....	53
4.4	Pädagogische Intentionen / Zielsetzungen .....	54
4.5	Organisation des Unterrichts .....	54
4.6	Anforderungen an den auszuwählenden Fall .....	54

4.7	Lehrplanverankerung.....	55
4.8	Literaturauswahl.....	56
<b>5.</b>	<b>Die Zukunftswerkstatt.....</b>	<b>56</b>
5.1	Definition.....	56
5.2	Geschichtlicher Ursprung.....	56
5.3	Zielsetzung von Zukunftswerkstätten.....	57
5.4	Die drei Phasen der Zukunftswerkstatt.....	57
5.5	Bildungstheoretische Relevanz von Zukunftswerkstätten.....	58
5.6	Zukunftswerkstätten im Unterricht.....	58
5.7	Probleme und Grenzen beim Einsatz dieser Methode im Unterricht.....	59
5.8	Literaturauswahl.....	59
<b>6.</b>	<b>Das Szenario.....</b>	<b>60</b>
6.1	Definition (bez. auf AWT-Unterricht).....	60
6.2	Extremszenarien.....	60
6.3	Trichtermodell.....	61
6.4	Verlaufsstruktur für die Durchführung von Szenarien.....	61
6.4.1	Ablauf in drei Phasen.....	61
6.4.2	Phaseneinteilung nach Methode des Battelle-Instituts in Frankfurt.....	62
6.5	Ziele.....	64
6.5.1	Allgemeine Ziele.....	64
6.5.2	Antizipation.....	64
6.5.3	Partizipation.....	64
6.6	Realisierung im Unterricht.....	64
6.6.1	Einsatz der Szenario-Methode.....	64
6.7	Voraussetzungen für den unterrichtlichen Einsatz.....	65
6.7.1	Vorbereitung.....	65
6.7.2	Durchführung.....	66
6.7.3	Nachbereitung.....	66
6.8	Abschließende Bemerkungen.....	66
6.9	Literaturverzeichnis.....	66
<b>7.</b>	<b>Der offene Unterricht / die Freiarbeit.....</b>	<b>67</b>
7.1	Definitionen.....	67
7.2	Historischer Hintergrund der beiden Begriffe.....	67
7.3	Die Ebenen der Öffnung des Unterrichts.....	68
7.4	Rechtfertigung einer Öffnung des Unterrichts.....	69
7.4.1	Durch die Vorgaben des Lehrplans.....	69

7.4.2	Aufgrund der veränderten Lern- und Lebenssituation der Schüler (Stichwort: „Veränderte Kindheit“)	71
7.5	Merkmale des Offenen Unterrichts	71
7.6	Organisationsformen des offenen Unterrichts	72
7.6.1	Freiarbeit	71
7.6.2	Wochenplanarbeit	73
7.6.3	Der Lernzirkel	74
7.6.4	Projektunterricht	76
7.7	Literaturauswahl	76
<b>8.</b>	<b>Die Leittextmethode</b>	<b>77</b>
8.1	Bestimmungsaspekte (aus der Definition abgeleitet)	77
8.2	Herkunft und ursprünglicher Einsatz der Methode	78
8.3	Phasen der Methode, für die Leittexte ausgearbeitet werden müssen	78
8.4	Elemente eines Leittextes	78
8.5	Beschreibung der Arbeit mit Leittexten	79
8.6	Anforderungen an den Lehrenden und die Lehrerrolle	80
8.7	Zielsetzungen der Methode – welche Kompetenzen werden vermittelt	80
8.8	Typische Einsatzmöglichkeiten der Methode im Lehrplan AWT und LehrplanPLUS	81
8.9	Literaturauswahl	81

# Die Methodik des Arbeitslehreunterrichts

## 1. Begründung des breiten Methodenrepertoires

Das Unterrichtsfach **AWT (Arbeit-Wirtschaft-Technik)** mit den boZ (berufsorientierenden Zweigen) **Wirtschaft, Technik und Soziales** wird im ab 2017 sukzessive eingeführten LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule durch das Unterrichtsfach **Wirtschaft und Beruf** mit berufsorientierenden Wahlpflichtfächern **Technik, Wirtschaft und Kommunikation und Ernährung und Soziales** ersetzt. Das Methodenskript im Studienfach Arbeitslehre greift diese Entwicklung bereits jetzt auf, da die Studierenden, die ab WS 2015 mit dem Lehramtsstudium beginnen, bereits im Referendariat dieses neue Fach unterrichten werden. Die Begründung des Methodenrepertoires wird somit auf der Basis des neuen berufsorientierenden Lernfelds Wirtschaft und Beruf geliefert.

### 1.1 Das Fach Wirtschaft und Beruf als Leitfach im Lernfeld Berufsorientierung

(LehrplanPLUS für die Bayerische Mittelschule, Fassung vom 19.Mai 2015):

„Das Unterrichtsfach Wirtschaft und Beruf sowie die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer *Technik, Ernährung und Soziales, Wirtschaft und Kommunikation*, sowie das Fach *Werken und Gestalten* und das Wahlfach *Buchführung* bilden in der Stundentafel für die Mittelschule das Lernfeld Berufsorientierung. Wirtschaft und Beruf hat darin die Funktion eines Leitfaches. Es wirkt mit theoretischen und praktischen Kompetenzerwartungen und Inhalten in die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer und im fächerübergreifenden Sinn auch in weitere Fächer der Mittelschule hinein.“  
(Fachprofil Wirtschaft und Beruf, LehrplanPLUS, S. 161)

### 1.2 Ziele und inhaltliche Schwerpunkte des Faches „Wirtschaft und Beruf“

„Vorrangiges Bildungsziel des Faches (...) ist es, **(die Schülerinnen und Schüler/ SuS)** auf jene von Arbeit geprägten Bereiche vorzubereiten, in denen sie in Zukunft als Erwerbstätige, als Produzenten von Gütern und Dienstleistungen, als Verbraucher und Wirtschaftsbürger leben werden“ (a.a.O.). „Dabei werden die SuS besonders in grundlegenden und fachspezifischen Methoden bzw. Arbeitstechniken wie Beobachten, Befragen, Auswerten und Erkunden geschult. **Somit legt das Fach Wirtschaft und Beruf die Basis für das Methodencurriculum an der Mittelschule** (Hervorhebung Pfriem). Der Blick auf den eigenen Lebensbereich der SuS wird geschärft und inhaltlich kontinuierlich weitergeführt“ (a.a.O.)

#### Ziele:

- grundlegendes Verständnis in den Bereichen Arbeit, Wirtschaft, Technik, Berufsorientierung und Recht
- Arbeit als „Grundphänomen menschlichen Daseins“ begreifen
- Auseinandersetzung mit wichtigen Tatsachen und Zusammenhängen der Arbeits- und Wirtschaftswelt
- Beschäftigung mit historischen und aktuellen Bedingungen in diesen Bereichen und deren Auswirkungen auf das persönliche Leben und die Gesellschaft
- Beachtung ökologischer, sozialer und politischer Gesichtspunkte

#### Überfachliche Ziele:

- Erwerb von Handlungskompetenz
- Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der SuS
- Weiterentwicklung von Fach- und Methodenkompetenz, besonders aber auch von Personal- und Sozialkompetenzen

**Sonderpädagogische Zielsetzungen:**

- Angemessene Zugänge zu Fragestellungen des Faches Wirtschaft und Beruf für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Abstimmung der Aufgabenstellungen und der Medien auf individuelle Möglichkeiten
- Berücksichtigung von Unterstützungsmöglichkeiten zur Sicherung des Rechts auf Teilhabe am Arbeitsleben

**Kooperationspartner:**

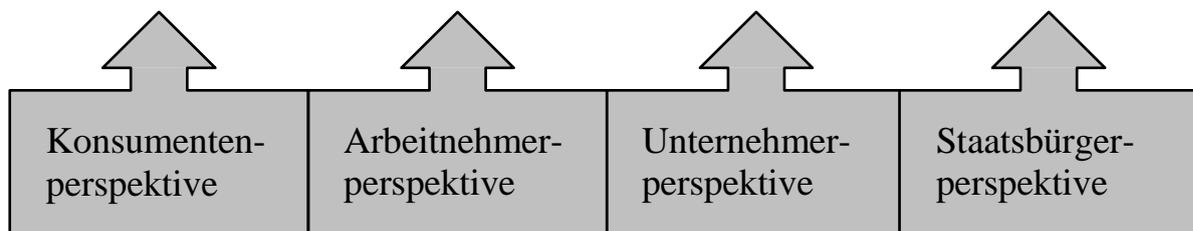
- Beratungsstellen der Agentur für Arbeit
- Dienste und Einrichtungen zur beruflichen Eingliederung (Berufsbildungswerke, Integrationsfachdienste, Berufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung)

### 1.3 Das Kompetenzstrukturmodell des Faches Wirtschaft und Beruf

**Gegenstandsbereiche:**



**Betrachtung unter verschiedenen Perspektiven:**



**Prozessbezogene Kompetenzen:**



Die **Gegenstandsbereiche** entsprechen im Jahrgangsstufenlehrplan für das Fach „Wirtschaft und Beruf“ von der 5. – 10. Jgst. für die Regel- und Mittlere-Reife-Klassen den **Lernbereichen**. Nicht in jeder Jgst. sind alle fünf Lernbereiche im Lehrplan enthalten, des Weiteren sind die Gewichtungen von Schuljahr zu Schuljahr unterschiedlich.

**Neu: in jeder Jahrgangsstufe beginnt der Klassenlehrplan mit dem Lernbereich „Projekt“.** Dieser ist additiv zu den anderen Lernbereichen wie Wirtschaft, Arbeit, Technik etc. zu sehen und verlangt die Durchführung von Projekten bzw. projektorientierten Unterrichts in jeder Jahrgangsstufe auf einer **verbindlichen** Ebene.

## 1.4 Profilbildende Elemente der Mittelschule

(Quelle: LehrplanPlus, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule, ISB Bayern 2015, S. 11)

- Die Mittelschule ist **weiterführende Pflichtschule** und stärkt die Schülerinnen und Schüler in **fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen** sowie im Bereich der **Berufsorientierung**.
- Das **Bildungsangebot** beinhaltet Regelklassen mit dem Ziel des Qualifizierenden Abschlusses, Mittlere-Reife-Klassen und Vorbereitungsklassen mit dem Ziel eines mittleren Bildungsabschlusses und Praxisklassen mit einem intensiv praxisorientierten Unterricht mit dem Ziel des erfolgreichen Abschlusses der Mittelschule (vgl. a.a.O.).
- Der **Erziehungsauftrag** der Schule (Unterstützung auf dem Weg, Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber zu übernehmen, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben als mündige Bürger ermöglichen...) wird durch das grundlegende **Klassenlehrerprinzip**, ein differenziertes **Ganztagsangebot** und **Angebote der Jugendhilfe** unterstützt.
- Die **schulische Berufsorientierung** wird begleitet vom Angebot, frühzeitig **theoretische und praktische Erfahrungen im beruflichen Umfeld** zu machen. Schwerpunkt sind **Erkundungen und Praktika**.

Somit ist das Erfordernis des Einsatzes von vielen verschiedenen Fachmethoden auch dem Profil der Mittelschule und seinen Elementen geschuldet.

## 1.5 Die Säulen des Bildungsangebots der Mittelschule

Zur Einführung des Konzepts für die bayerische Mittelschule und im Zusammenhang mit der „Hauptschulinitiative“ Bayern wurde das Bildungsangebot der Hauptschule 2009 neu definiert und beschrieben (Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums f. Unterricht und Kultus vom 07.07.2009 an Schulabteilungen der Regierungen, Staatl. Schulämter und die Hauptschulen).

Das Bildungsangebot basiert auf 3 Säulen:

1. Stark für den Beruf – Berufsorientierung, „Gesicherte Anschlüsse“
2. Stark im Wissen – Allgemeinbildung, „Differenzierte Abschlüsse“
3. Stark als Person – Soziale Kompetenz, „Gesellschaftliche Teilhabe“

Diese drei Säulen schließen neben der **Vermittlung von Allgemeinbildung** auch die **Nutzung verschiedener inner- und außerschulischer Lernorte**, die **Kooperation mit Partnern** aus Wirtschaft, Berufsbildungseinrichtungen/Berufsschulen und Bundesagentur für Arbeit, die **Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen / „Schlüsselqualifikationen“** mit ein.

→ Damit ist die Anwendung und Nutzung eines breiten Repertoires an Methoden, die den „traditionellen Unterricht“ ergänzen, erforderlich.

**Bedeutung des Faches Wirtschaft und Beruf innerhalb dieser „Säulen“:**

1. Stark für den Beruf	Arbeitslehredidaktik
<b>Berufsorientierung</b> – gesicherte Anschlüsse	Leitziel der Arbeitslehre schließt die Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung mit ein
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Praxisorientierter Unterrichtsansatz</b></li> <li>Betriebserkundungen</li> <li>Arbeitsplatzerkundungen</li> <li>Übungs- / Schülerfirmen</li> <li>Betriebspraktika</li> </ul>	Die genannten Realbegegnungs- und Simulationsverfahren sind fachspezifische Methoden der Arbeitslehre!

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Berufsorientierende Wahlpflichtfächer</b> Technik/Wirtschaft und Kommunikation/Soziales und Gesundheit</li> <li>- <b>Systematische Zusammenarbeit</b> Hauptschule – Berufsschule Hauptschule – Wirtschaft Hauptschule – Arbeitsagentur</li> </ul>	<p>Diese repräsentieren die „arbeitspraktischen Fächer“, die mit dem „Leitfach“ AWT verbunden sind</p> <p>Die Arbeitslehredidaktik begründet Integration von verschiedenen inner- und außerschulischen Lernorten und Notwendigkeit der Kooperation mit außerschulischen Partnern, sowie die Öffnung der Schule</p>
<b>2. Stark im Wissen</b>	<b>Arbeitslehredidaktik</b>
<b>Allgemeinbildung – Kernkompetenzen – gesicherte Abschlüsse</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sicherung der Kernkompetenzen</b> Mathematik, Deutsch und Englisch</li> <li>- <b>Individuelle Förderung</b></li> <li>- <b>Begabungsgerechtes Abschlussangebot</b></li> <li>- <b>Kooperation MS – RS</b></li> <li>- <b>Ökonomische Verbraucherbildung, Alltagskompetenz und Lebensökonomie</b></li> <li>- <b>Vorberufliche Bildung</b></li> </ul>	<p>Der „Nationale Pakt für Ausbildungsreife und Fachkräftenachwuchs“ fordert in seinem „<b>Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife</b>“ ausdrücklich <b>Wirtschaftliches Grundwissen</b>, das in der Mittelschule nur im Fach Wirtschaft und Beruf (WiB) gelehrt wird.</p> <p><b>Kernkompetenzen in D und Ma werden besonders effektiv in handlungsorientierten Unterrichtsverfahren wie den WiB-Projekten gefördert.</b></p>
<b>3. Stark als Person</b>	<b>Arbeitslehredidaktik</b>
<b>Soziale Kompetenz - Gesellschaftliche Teilhabe</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sicherung der Selbst- und Sozialkompetenz</b></li> <li>- Klassenlehrerprinzip, Konzept „Soziales Lernen“ des ISB</li> <li>- <b>Integration</b></li> <li>- <b>Jugendsozialarbeit</b></li> <li>- <b>Patenschaften</b></li> <li>- <b>Inklusion</b>, gemeinsamer Unterricht unter Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf</li> </ul>	<p><b>WiB ist Fach des Klassenlehrers</b>, der die Methoden der Arbeitslehre maßgeblich betreut, in denen Selbst- und Sozialkompetenz vermittelt werden können (<b>Simulationsverfahren wie Planspiele und Rollenspiele und die Realbegegnungsverfahren</b>, die gemeinsam mit außerschulischen Partnern Kompetenzen vermitteln)</p>

Weiterführende Informationen: <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/mittelschule.html>

## 1.6 Die praktischen Pflicht- und die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer der Mittelschule

Diese ersetzen das praktische Fach „Werken/Textiles Gestalten“ (WTG) in der 5./6. Klasse und die berufsorientierenden Zweige (boZ) ab der 7. Klasse stufenweise ab 2017. Das Wahlfach Buchführung bleibt in seiner „alten“ Form erhalten. Die boZ heißen im LehrplanPLUS „arbeitspraktische Wahlpflichtfächer“.

### 1.6.1 Werken und Gestalten in der 5. und 6. Klasse

(Quelle: Fachprofil „Werken und Gestalten“, LehrplanPLUS f. d. bay. Mittelschule von 2015, S. 155)

Thema ist „handwerkliches Arbeiten“ und „gestaltetes Umfeld“; das Fach ist Basis für die „berufsorientierenden Wahlfächer“ der Mittelschule ab der 7. Jgst.

Auszug aus der Zielbeschreibung: „Die SuS erwerben handwerkliche und gestalterische Kompetenzen. Sie planen und gestalten Arbeitsvorhaben und lernen dabei Zusammenarbeit schätzen“. [...] Im handelnden

Umgang mit Materialien, Werkzeugen und Geräten erwerben die Jungen und Mädchen auch überfachliche Kompetenzen...“ (a.a.O.) „Sinnvoll ist insbesondere eine Kommunikation mit dem Fach Wirtschaft und Beruf, z. B. im Bereich **projektorientierten Arbeitens** (Hervorhebung Pfriem)“, (ebd., S. 158)

**Das „Lernfeld Berufsorientierung“ umfasst somit in der 5. und 6. Jgst. eine Wochenstunde „Wirtschaft und Beruf“ (als Leitfach) und zwei Wochenstunden „Werken und Gestalten“ als praktisches Fach.**

## 1.6.2 Die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer ab der 7. Jgst.

Diese Fächer ersetzen ab 2017 sukzessive die „berufsorientierenden Zweige“ Wirtschaft, Technik und Soziales ab der 7. Jgst. in den Regel- und M-Klassen. **Die Stundentafel soll hier nicht wiedergegeben werden**, da sie sich in den nächsten Jahren noch ändern kann.

Wichtig ist, dass das **berufsorientierende Lernfeld Wirtschaft und Beruf** im LehrplanPLUS ab der 7. Jgst. aus dem **Leitfach Wirtschaft und Beruf** und den berufsorientierenden Wahlpflichtfächern **Technik, Wirtschaft und Kommunikation sowie Gesundheit und Soziales** bestehen wird.

### 1.6.2.1 Ernährung und Soziales

(Quelle: LehrplanPLUS, Fachprofil Ernährung und Soziales, Kap.1)

**Inhalte und Ziele:** Das Fach umfasst handlungsorientierte, praktische Aufgaben zur Bewältigung konkreter Alltagssituationen. Zentrales Ziel ist der „Erwerb von Kompetenzen hauswirtschaftlicher Tätigkeiten und des sozialen Miteinanders“. Berücksichtigt werden Aspekte der *Gesundheitsförderung, Verbraucherbildung und des Umweltbewusstseins*. (vgl. „Selbstverständnis des Faches [...] und sein Beitrag zur Bildung.“)

**Methodik:** Die Schüler sollen prozessorientiert und kooperativ lernen.

Das erfordert: - kompetenz- und methodenorientierte Unterrichtsgestaltung, - offene Unterrichtsformen wie Vorhaben und Projekte. SuS sollen **vollständige Handlungen** mit den Phasen **Planung, Durchführung, Präsentation und Reflexion** vollziehen.

Im Fach Gesundheit und Soziales ist zur **Vorbereitung der Projektprüfung** für QA und mittl. Bildungsabschluss **kooperative projektorientierte Unterrichtsarbeit** mit dem Fach **Wirtschaft und Beruf** erforderlich.

### 1.6.2.2 Technik

(Quelle: LehrplanPLUS, Fachprofil Technik, S. 148)

**Inhalte und Ziele:** Das Fach trägt dazu bei, bekanntes technisches Wissen und Können zu tradieren und Kompetenzen zu erwerben, die für technische Weiterentwicklung erforderlich sind. Die Neugier an technischen Fragen wird aufgegriffen und das Interesse an technischen Fragestellungen geweckt. **Handlungsformen sind** Planen, Konstruieren, Herstellen, Bewerten, Verwenden und Entsorgen.

**Methodik:** Anwendung von Fertigungsverfahren mit unterschiedlichen Werkstoffen und Materialien; Erstellen von Freihand- und technischen Zeichnungen auch mit CAD-Programmen, **projektorientiertes Arbeiten nach dem „Modell der vollständigen Handlung“**. Die Schüler lernen realitäts- und problembezogen in den Phasen der **Information, Planung und Entscheidung, Durchführung sowie Kontrolle und Auswertung**. Zunächst sind fachspezifische Aufgabenstellungen zur Schulung und Aneignung von Wissen und Können und von Praxis in Fertigungsverfahren zu bewältigen. Die Projektmethode basiert hier auf überfachlichen und realitätsnahen Lernanlässen, die dabei helfen sollen, auch soziale Verantwortung zu übernehmen und den Lernprozess zunehmend selbst zu steuern, Sozial- und Handlungskompetenz zu erwerben.

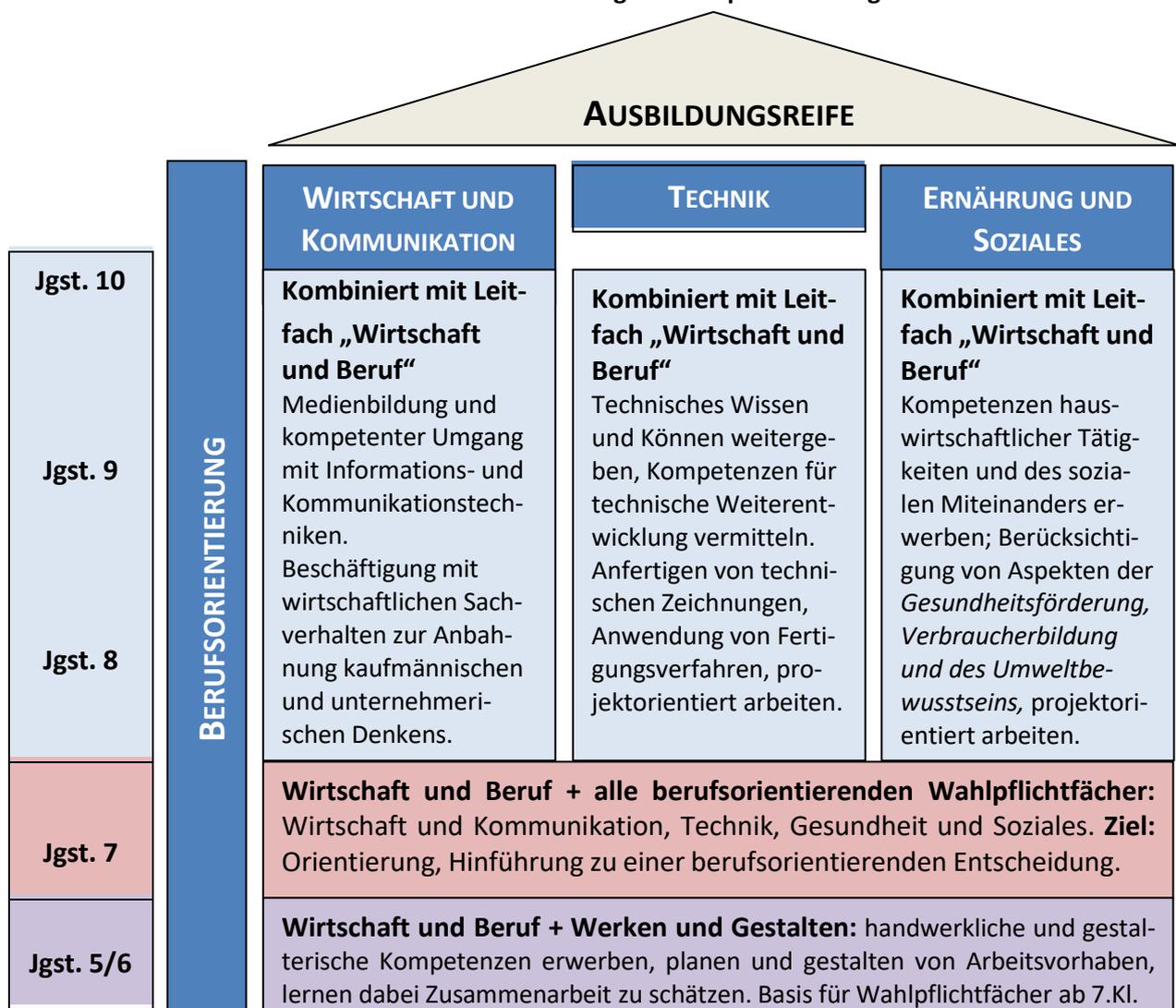
### 1.6.2.3 Wirtschaft und Kommunikation

(Quelle: LehrplanPLUS, Fachprofil Wirtschaft und Kommunikation, S. 169)

**Inhalte und Ziele:** Das Fach vermittelt umfassende Medienbildung und kompetenten Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken. Die SuS sollen Medienkompetenz erwerben und auf die „medialen Anforderungen“ im privaten wie im beruflichen Bereich vorbereitet werden. Es werden zudem wirtschaftliche Sachverhalte strukturiert, analysiert und rechnerisch erfasst, dabei soll kaufmännisches und unternehmerisches Denken angebahnt werden. **Das 10-Finger-Tastschreiben** wird als durchgängiges Prinzip aus der 5./6. Jgst. ausgebaut und weitergeführt.

**Methodik:** Projekt- und handlungsorientierter Unterricht mit fachspezifisch und überfachlich angelegten Lernanlässen soll Beiträge zur Lebens- und Berufsvorbereitung leisten.

Der Aufbau der Mittelschule stellt sich nach Einführung des LehrplanPLUS folgendermaßen dar:



Weitere **Wahlfächer** sind für die 9. und 10. Jgst. **Buchführung**. Je nach Schulkapazität wird **Informatik** angeboten. Das 10-Finger-Tastschreiben wird ab der 5. Jgst. in allen praktischen Fächern ausgebaut.

## 1.7 Die Lernorte der Arbeitslehre

Die der Arbeitslehre gestellte komplexe Aufgabe erfordert die Einbeziehung von verschiedenen schulischen und außerschulischen Lernorten.

### 1.7.1 Innerschulische Lernorte der Arbeitslehre

Im Lehrplan von 2004 ist AWT Leitfach in den berufsorientierten Zweigen der bayerischen Mittelschule. **Der LehrplanPLUS löst diesen als ein „kompetenzorientierter Lehrplan“ mit der neuen Fachbezeichnung „Wirtschaft und Beruf“ ab. Dieses kooperiert in einem „berufsorientierenden Lernfeld“ mit den Wahlpflichtfächern Technik, Wirtschaft und Kommunikation sowie Gesundheit und Soziales.** Vorausgehend wird das Fach Wirtschaft und Beruf in der 5. und 6. Jgst. mit dem praktischen Fach „Werken und Gestalten“ in einem Lernfeld kombiniert. Wirtschaft und Beruf nimmt wie bisher AWT im Lernfeld die Rolle des Leitfachs ein.

Arbeitslehre – in Form der Schulfächer AWT und zukünftig „Wirtschaft und Beruf“ - greift Anlässe des Schullebens auf zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben.

**Innerschulische Lernorte sind somit Klassenzimmer und Fachräume, aber auch:**

- Experten von außen in der Schule
- Arbeitsplätze in der Schule (Hausmeister, Sekretärin, Schulleitung)
- Beratungslehrer/in (Büro...)
- Schulsozialarbeit mit Schwerpunkt Berufswahl

### 1.7.2 Außerschulische Lernorte der Arbeitslehre

Berufswahlvorbereitung, ökonomische Verbraucherbildung, technische Bildung (und teilw. auch die Einführung in rechtliche Bestimmungen) erfordern **„Realbegegnung“**, die in den Kontext des Klassenlehrplans einzubetten und im schulischen Unterricht vor- und nachzubereiten ist. Die wichtigsten **Realbegegnungsverfahren sind allgemeine Erkundung, Arbeitsplatzerkundung, Betriebserkundung und Betriebspraktikum.** Weiterhin ermöglichen auch Projekte und die Schülerfirma Realbegegnung mit der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

**Außerschulische Lernorte können sein:**

- Betriebe
- Banken und Versicherungen
- Bundesagentur für Arbeit (BIZ)
- Überbetriebliche Unterweisungsstätten der Kammern und Innungen
- Ausstellungen, Messen und Kongresse
- Berufsschule

### 1.7.3 Auftrag zur systematischen Zusammenarbeit mit externen Partnern

(vgl. [www.isb-hauptschulinitiative.de](http://www.isb-hauptschulinitiative.de)) mit

- **der Berufsschule** (seit 2009 verstärkte Vernetzung und Partnerschaft zwischen Mittel- und Berufsschule, auch der Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung). Die „zielgerichtete und nachhaltige Zuordnung“ (Clusterbildung) wird durch die Staatlichen Schulämter gefordert und gefördert.
- **der Bundesagentur für Arbeit** (vgl. KMBek vom 18.07.2006, einsehbar unter [www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/skripten/basismodul\\_didaktik\\_arbeitslehre/entwicklung\\_der\\_al/](http://www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/skripten/basismodul_didaktik_arbeitslehre/entwicklung_der_al/))  
Die Zusammenarbeit mit der Bundesagentur wird in Form von Projekten zur „vertieften Berufsorientierung“ nach SGB III weiter ausgebaut.
- **Betrieben, Kammern und Innungen**

- Sog. „Drittfinanzierer“ wie Fördervereine, Bildungsträger, Sponsoren, welche die Kofinanzierung von Projekten der „vertieften Berufsorientierung“ übernehmen.

### 1.7.4 „Schule-Wirtschaft-Experten“ in jedem Schulamtsbezirk

bieten Unterstützung bei der Berufsorientierung

**Aufgaben** sind u.a.

- Auf- und Ausbau der Kontakte zu Betrieben
- Unterstützung bei Bereitstellung von Praktikums- (ggf. auch Ausbildungs-) plätzen
- Aufbau von regionalen Netzwerken Schule-Wirtschaft (Mittelschulen - Berufsschulen – Betriebe – Kammern – Innungen – Arbeitsagentur – Patenschaftsorganisationen - Einrichtungen der Jugendhilfe - Integrationsfachdienste...)

## 1.8 Die Erziehung und Bildung der Schüler

(Quelle: LehrplanPLUS, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule, S. 10 ff.)

„Die Mittelschule unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg, Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen zu übernehmen, um als mündige Bürgerinnen bzw. Bürger am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (a.a.O., S. 11). „Die Schülerinnen und Schüler denken überwiegend anschaulich und lernen in konkreten Handlungszusammenhängen. [...] Der Unterricht und die Erziehung tragen diesem Aspekt Rechnung“ (S. 12).

Die **Rolle der Lehrerinnen und Lehrer** wird präzise beschrieben; sie haben die Aufgabe, die SuS beim Kompetenzerwerb zu begleiten. Gegenseitige Wertschätzung, Rücksichtnahme, aber auch Berücksichtigung des individuellen Förderbedarfs und individueller Stärken, Anleitung zur Reflexion und Selbstbewertung, Erarbeitung, Anwendung und Übung sind wichtige Prinzipien (vgl. a.a.O., S. 14). Diese werden unter dem **Sammelbegriff „Unterrichtsprinzipien“ oder „Unterrichtsgrundsätze“ zusammengefasst und haben mehrere Bezügebenen:**

Bezugsebene: Gesellschaft und ihre Erwartungen an Unterricht	Bezugsebene: Inhalte und Ziele und ihre Adaption für den Lernprozess	Bezugsebene: Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erziehender Unterricht</li> <li>- Mündigkeit</li> <li>- Solidarität</li> <li>- Wertorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktualität</li> <li>- Differenzierung</li> <li>- Elementarisierung</li> <li>- Fächerübergreifender Unterricht</li> <li>- Individualisierung</li> <li>- Lebensnähe</li> <li>- Realitätsbezogenheit</li> <li>- Veranschaulichung</li> <li>- Wissenschaftsorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivierung</li> <li>- Erfolgsbestätigung</li> <li>- Erfolgssicherung</li> <li>- Schülerorientierung</li> <li>- Handlungsorientierung</li> <li>- Selbsttätigkeit</li> <li>- Ganzheitlichkeit</li> </ul>

## 2. Einteilung der Methoden des Arbeitslehreunterrichts

### 2.1 Die fachspezifischen Methoden

Methoden, die **ausschließlich zum Repertoire der Arbeitslehre gehören** (auch wenn sich teilweise andere Fächer dieser Methoden bedienen können).

Es sind die **Realbegegnungsverfahren**:

**2.1.1 Die Betriebserkundung** (NICHT: Betriebsbesichtigung), **die Arbeitsplatzerkundung und die Technikerkundung**  
(LehrplanPLUS, Stand Sommer 2015)

**2.1.2 Das Betriebspraktikum** sowie

**2.1.3 Die Schülerfirma**

(umfasst Elemente der Simulation, des Offenen Unterrichts und der Handlungsorientierung / des projektorientierten Unterrichts)

### 2.2 Die fachtypischen Methoden

Methoden, die **notwendig oder zumindest sinnvoll eingesetzt werden** zum Erreichen der Bildungsziele der Arbeitslehre, aber **auch in anderen Fächern verankert sind**.

**2.2.1 Die Simulationsverfahren**

(- Rollenspiel, - Planspiel, - Fallstudie)

auch: Arbeit mit dem Fallbeispiel und Simulationsspiele, die nicht dem methodischen Aufbau des Planspiels folgen.

**2.2.2 Das Projekt**

(es gilt gleichzeitig als offene Unterrichtsform und auch als Simulationsverfahren; es ist die **Hochform handlungsorientierten Unterrichts!**)

**2.2.3 Offene Unterrichtsformen**

(Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernzirkel)

**2.2.4 Arbeit an weiteren außerschulischen Lernorten**

(z.B. durch „allgemeine Erkundungen“; Schulung und Einübung von Dokumentationsmethoden, Techniken zur Informationsbeschaffung, Medieneinsatz ...)

**2.2.5 Zukunftswerkstätten**

**2.2.6 Szenario**

**2.2.7 Pro- und Kontra – Debatte**

**2.2.8 Leittextmethode**

**2.2.9 Berufswahlpass / Portfolioarbeit / Dokumentationstechniken**

### 3. Medieneinsatz im Arbeitslehreunterricht

Der **Medieneinsatz** im Arbeitslehreunterricht erfolgt im Rahmen verschiedenster Unterrichtsformen und wird integriert in die fachspezifischen und fachtypischen Methoden

Hierdurch finden vor allem folgende **Unterrichtsprinzipien** Berücksichtigung:

- Lebensnähe
- Lebensweltbezug
- Aktualität
- Motivierung
- Sicherung
- Veranschaulichung

**Medieneinsatz und Medienbildung im LehrplanPLUS** (LehrplanPLUS, Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele, S. 24; [www.lehrplanplus.bayern.de](http://www.lehrplanplus.bayern.de), S. 24)

**Ziele** der Medienbildung:

- Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, **um sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsvoll** in einer multimedial geprägten Gesellschaft **zu handeln**
- Vorzüge und Gefahren von Medien beurteilen
- **bewusste und reflektierte Nutzung** für private und schulische Zwecke
- kriteriengeleitete Abwägung des Umgangs mit sozialen Netzwerken

### 4. Grundlegende Fragen des Methodeneinsatzes

#### 4.1 Die Frage nach Aufwand und Wirkung

nicht nur eine Frage des Zeitbedarfs, sondern **von didaktischen Grundfragen abhängig**:

Der Lehrer / die Lehrerin hat bei der Auswahl der Methoden die ganzheitliche Bildung der Schüler im Blick!

#### 4.2 Nicht jede Methode eignet sich für jedes Vorhaben

##### 4.2.1 Methodeneinsatz orientiert sich am Fachgebiet, am Lernzielbereich des Faches

##### 4.2.2 Methodeneinsatz orientiert sich an Teilzielen innerhalb des Fachgebiets

##### 4.2.3 Methodeneinsatz orientiert sich an strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten vor Ort

#### 4.3 Der Einsatz von Methoden steht in enger Beziehung zur Lehrerpersönlichkeit

##### 4.3.1 Persönliche Wesensart des Lehrers / der Lehrerin

##### 4.3.2 Der Ausbildungsstand des Lehrers / der Lehrerin

#### **4.4 Der Einsatz von Methoden orientiert sich an den Schülern**

- Leistungsstand
- Grad der Einschulung Arbeits- und Sozialformen, Methoden
- Leistungsfähigkeit und -bereitschaft.

**Basis des begründeten Methodeneinsatzes:**

***Grundsätzliche Eignung von Methoden zur Erreichung von Lernzielen beurteilen und individuell -  
situationsbezogene Grenzen und Probleme erkennen!***

## Fachspezifische Methoden

### 1. Die Erkundung

#### 1.1 Begriffsklärung:

**Erkunden** = „unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich Informationen einzuholen, um anschließend mit Hilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen beantworten und in Teilantworten in einem Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können“

(KLAFFKI in: KAISER / KAMINSKI<sup>3</sup>1999, 295)

Es geht also um folgendes:

„Während der Erkundung verlassen die Lernenden den Lernort Schule, um sich durch eigene Anschauung und im unmittelbaren Kontakt über ökonomische Sachverhalte zu informieren, die in der Regel außerhalb ihres Lebens- und Erfahrungsraumes liegen. Solches Lernen außerhalb der Schule intendiert, schulische Lernprozesse durch sinnlich konkrete Wahrnehmung, sozialen Kontakt und praktische Erfahrung zu ergänzen.“

(KAISER / KAMINSKI<sup>3</sup>1999, 295)

#### 1.2 Formen der Erkundung (Lehrplan 2004 und LehrplanPLUS f. MS in Bayern)

Die Lehrpläne differenzieren zwischen:

- **Betriebserkundung** (Betriebe aus verschiedenen Wirtschaftsbereichen unter verschiedenen Aspekten in verschiedenen Organisationsformen erkunden)
- **Arbeitsplatzerkundung** (sie findet im Betrieb, im privaten Haushalt und in der Schule statt)
- **Erkundung allgemein** (Ausstellungen, Messen (→ Markt), Museen, Bildungseinrichtungen, Behörden, Ämter; bewusstes Nutzen von Angeboten in der Region (*im weitesten Sinne eigentlich eine fachtypische Methode!*))
- **Technikerkundung** (im Museum oder am Arbeitsplatz), Erkundungsart explizit erwähnt im LehrplanPLUS

#### Erkundungen in den einzelnen Klassen (LehrplanPLUS und LPI. 2004):

##### 5. Klasse:

- *Arbeitsplatzerkundung (Schule)*
  - 5.1 Arbeit im persönlichen Umfeld (LPI. 2004)
  - Lernbereich 2: Arbeit (LehrplanPLUS)

##### 6. Klasse:

- *Arbeitsplatzerkundung (Haushalt)*
  - 6.1 Arbeit im persönlichen Umfeld (LPI. 2004)
  - Lernbereich 2: Arbeit (LehrplanPLUS)
- *allgemeine Erkundung (Museum) oder Technikerkundung am Arbeitsplatz*
  - 6.3 Mensch und Technik im Arbeitsprozess (bspw. Technikmuseum) (LPI. 2004)
  - Lernbereich 6: Technik (LehrplanPLUS)

**7. Klasse:**

- *Arbeitsplatzerkundung: erste Zugangserkundung im Betrieb*
  - ➔ 7.1 Erster Zugang zu betrieblicher Erwerbsarbeit und Beruf (LPI. 2004)
  - ➔ Lernbereich 2: Arbeit (LehrplanPLUS R7 und M7)
- *allgemeine Erkundung (Markt)*
  - ➔ 7.2 Wirtschaften im privaten Haushalt (LPI. 2004)
  - ➔ Lernbereich 4: Wirtschaft (LehrplanPLUS R7 und M7)

**8. Klasse:**

- *Betriebserkundung*
  - ➔ 8.1 Der Betrieb als Ort des Arbeitens und Wirtschaftens (mindestens 2 Betriebserkundungen in verschiedenen Wirtschaftsbereichen: Urproduktion; Handwerk/Industrie; Dienstleistung unter Fragestellung zu betrieblichen Organisationsbereichen Beschaffung, Produktion, Absatz)
  - ➔ Lernbereich 3: Wirtschaft (LehrplanPLUS R8 und M8, hier auch Aspekte „ökologisches Handeln“, „Mensch am Arbeitsplatz“ möglich)
  - ➔ Lernbereich 5: Technik (LehrplanPLUS R8 und M8, hier Aspekte „technische Verfahren und Mittel bei der Produktion“ und „Wirkungen des Technikeinsatzes auf den Menschen am betrieblichen Arbeitsplatz, auf Arbeitsprozesse und Qualifikationsanforderungen“ möglich)

**9. Klasse:**

- *Betriebserkundung als Gruppenerkundung*
  - ➔ 9.2 Der Betrieb als Ort des Arbeitens und Wirtschaftens (Gruppenerkundung zu Fragen der Personalpolitik und/oder zu Mensch und Ökologie im Betrieb)
  - ➔ Lernbereich 4: Wirtschaft (LehrplanPLUS R9 und M9, „Betriebliche Grundfunktion Verwaltung“, „personalpolitische Fragen eines Betriebes“, „soziale, ökologische Verantwortung eines Betriebes“ als mögliche Aspekte).

**10. Klasse:**

- *allgemeine Erkundung (Ausstellungen, Messen)*
  - ➔ die SchülerInnen nutzen berufskundliche Angebote in der Region, besuchen Ausstellungen und Messen (LPI. 2004)
- *keine Erkundung* (Lehrplan PLUS, M10)

### 1.3 Funktion der Erkundung

Im Rahmen der ökonomischen Bildung	Im Rahmen der Berufswahlvorbereitung	Im Rahmen der technischen Grundbildung
<p>Erkundung als didaktisch – methodisches Instrumentarium in der Arbeits- und Wirtschaftslehre</p>	<p>Zielsetzung: <b>Konfrontation der Schüler mit der betrieblichen Realität in konkreten komplexen Arbeitssituationen</b> (hier auch: Gespräche mit „Berufsvertretern“) und Informationen „vor Ort“ über Berufsanforderungen, Vielfalt der Berufe, Bedingungen bei der Berufsausbildung (vgl. Schulte in: Beinke 1980, 88).</p> <p>Gleichzeitig im Rahmen der Methode der Betriebserkundung: <b>Ausbildung und Training von Kompetenzen, die berufsrelevant sind</b> (diese sind identisch mit den Erkundungstechniken, siehe hierzu S. 19 „1.11 Voraussetzungen für den unterrichtlichen Einsatz von Erkundungen“)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realbegegnung mit Technikeinsatz bei der Produktion von Gütern und Dienstleistungen</li> <li>- Beobachtung der ökonomischen und ökologischen Auswirkungen / Folgen von Technikeinsatz</li> <li>- Erleben technikgeschichtlicher Zusammenhänge bei der Konfrontation mit unterschiedlich weit entwickelten technischen Verfahren</li> <li>- Reflexion über die Bedeutung von Technik durch technikgeschichtliche Betrachtungen: Technik im Museum – Technik im gegenwärtigen, realen Einsatz</li> </ul>

### 1.4 Abgrenzung zur „Besichtigung“

**Erkundung ≠ Besichtigung;** diese

- dient der Gewinnung eines Einblicks
- ist vom Unternehmen gesteuerte Veranstaltung
- hat folgende didaktische Nachteile:
  - undifferenzierte Oberflächlichkeit
  - passive Rolle: Lehrer und Schüler
  - Überforderung durch Eindrücke und Fülle
  - geringe Effizienz: Unterrichtsfolg
  - i.d.R. nicht in den unterrichtlichen Zusammenhang eingebettet (vgl. Kaiser/Kaminski 31999, 295f)

**Betriebsbesichtigungen sind als Fachmethode für die Arbeitslehre nicht automatische abzulehnen; Begründungen und Bedingungen:**

- teilweise lassen Betriebe, die als außerschulischer Lernort für eine Realbegegnung für den Unterricht durchaus relevant sind, keine Erkundungen zu und verlangen die Übernahme eines Besichtigungskonzepts, bzw. die Teilnahme an einer Betriebsführung, die vom Unternehmen vorbereitet wird (z.B. große Industriebetriebe wie Kfz-Produktion...)
- die Schüler sind mit den Intentionen von solchen Besichtigungen/Führungen vertraut zu machen wie beispielsweise mit der werbewirksamen Präsentation von Unternehmen für die Besucher. **Diese sind in einer Vorbereitungsphase zu thematisieren.**

- Die Lehrkraft sollte die geplante Führung/Besichtigung selbst vorher durchgeführt haben, dann ist eine gezielte Vorbereitung möglich und es ist bekannt, was die Veranstaltung leisten kann, bzw. was nicht...
- Besichtigungen können durchaus durch die Anmutung des Lernorts und durch das Erlebnis beispielsweise von Produktionstechniken wesentlich effizienter sein als beispielsweise ausschließlicher Medieneinsatz im Unterricht.
- Durch die engagierte Vorarbeit, die Beurteilung der Maßnahme und die gemeinsame Nachbereitung und Reflexion können auch Besichtigungen einen Bildungswert im Sinne des Erkundungscurriculums haben; teilweise sind es die einzigen Möglichkeiten einer originalen Begegnung mit industrieller Produktion.

### 1.5 Merkmale der Erkundung

- methodisches Mittel, **Fragen und Probleme, die aus Unterrichtsarbeit erwachsen, durch unmittelbare Begegnung** zu veranschaulichen und zu erklären
  - **Vorbereitung im Unterricht**
  - **Beschränkung auf Teilbereiche (Aspekte!)**, die sich als Veranschaulichung oder Informationsquelle für ein im Unterricht behandeltes Thema anbieten
  - Schüler/innen gehen mit **konkreten Fragestellungen und Beobachtungsaufgaben**, die im Unterricht erarbeitet worden sind, in den jeweiligen Erkundungsbereich
  - zusammengetragenes Informationsmaterial wird im **nachbereitenden Unterricht** ausgewertet
  - **Begegnung mit der Lebenswirklichkeit:**
    - Räumliche Öffnung des Unterrichts (= Form offenen Unterrichts)
    - Ermöglichung einer Realitätsbegegnung außerhalb der Alltags- und Umgebungswelt der Lernenden  
(vgl. Kaiser/Kaminski 31999, 296f)
  - **Lernen vor Ort:** interaktive, kommunikative, planerische und produktive Anstrengungen (→ Handlungs- und Produktorientierung)
  - **Subjekt- und Prozessorientierung:** Mitbestimmung der Schüler bei Festlegung unterrichtlichen Vorgehens und anzustrebender Ergebnisse
  - **Erfahrungsorientierung:** Erfahrungslernen geht über sinnliche Wahrnehmung hinaus; Intellektuelle Reflexion: In der Auswertungsphase erfolgt „produktive Verarbeitung“
  - **Forschendes Lernen:** planmäßige Untersuchung eines Sachverhaltes nach bestimmten Regeln, Veröffentlichung d. Vorgehens und Ergebnisses
- Vorteile
- unmittelbare Begegnung mit der Realität
  - Tätigwerden der Schüler in Form von Planung und Durchführung von Erkundungsaufträgen  
(vgl. Schiller 2001, 232f)

## 1.6 Fachdidaktische Gefahr im Zusammenhang mit Erkundungen

„Praxisbezug“ wird häufig bereits als ausreichendes Ziel der Erkundung angesehen  $\leftrightarrow$  ungenügende Einbindung in unterrichtlichen Kontext und die Orientierung der Methode an Erkundungsaspekten;

**Alleine der Besuch eines Betriebes, die Begegnung mit der betrieblichen Realität wirkt noch nicht bildend im Sinne des Erkundungscurriculums!**

## 1.7 Aspekte, die beim unterrichtlichen Einsatz der Erkundung zu beachten sind

(vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 297-299):

### (1) Modellproblematik

- Lernende erleben nicht Realität, sondern ein Modell, da sie von einer umfangreichen schulischen Vorbereitungsphase beeinflusst und auf starre Erkundungsaufträge festgelegt sind
- ↳ Theorie – Praxis – Problem:
  - Modellebene I:  
Modell des produktwirtschaftlichen Bereichs mit den Aufgaben Programmgestaltung, Potentialgestaltung, Prozessgestaltung, das eingeordnet und eingebunden ist in das Modell betrieblicher Grundfunktionen
  - Realitätsebene:  
Betriebliche Realität, in der bei unterschiedlichen Betrieben unterschiedliche Lösungen dieser Aufgabestellungen vorliegen, die aus der Anschauung allein für einen Betrachter nicht erkenn- und unterscheidbar sind.
  - Problem beim Übergang Modell – Realitätsebene:  
Untersuchung der betrieblichen Realität mit den Analyse kategorien des Modells, um die komplexe betriebliche Realität befragbar und analysierbar und bezogen auf die Erkundungsaspekte erkennbar zu machen. Das ist besonders für die Hauptschüler nur unter großen Vorbehalten leistbar!
- **Das Verhältnis von Schule und Erkundungsbereich am Beispiel Betrieb:**
- **Betrieb**  
= Institution, die nicht primär die Funktion hat, unterrichtlichen Zwecken zu dienen
  - Erkundung von außerschulischen und betrieblichen Bedingungsfaktoren abhängig
  - Gestaltung der Erkundung basiert auf Vereinbarungen zwischen Schule und Betrieb

### (2) Defizite der Methode Erkundung gegenüber anderen Methoden

Sie ist nicht für jedes Ziel geeignet: Wo es um ökonomische und soziale Probleme geht, um soziale Verhaltensweisen und Konfliktsituationen, **zusammengefasst um das Verstehen komplexer Zusammenhänge jenseits der materiellen Dimension**, muss die Erkundung durch andere Methoden oder Medien ergänzt werden!

## 1.8 Zur Rezeptionsgeschichte

### (1) Grundlegende Beschlüsse

- **2. Mai 1946:** Empfehlung des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“: Erkundung der heimatischen Arbeitswelt im Rahmen der AL als hauptsächlich elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten und deren gedankliche Vorbereitung und Auswertung  
→ Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für Bildung und Erziehung **1964:** Notwendigkeit der Einführung eines Faches Arbeitslehre, das für die „zukünftigen Anforderungen der Arbeitswelt qualifiziert“.
- **3. Juli 1966:** Empfehlung von Erkundung und Praktika zur Einführung in die Berufswahl  
→ Beschluss der KMK zur Hauptschule (1969): Die Volksschule wurde in die Grundschule (Kl. 1 – 4) und die Hauptschule (5 – 9, wobei die 9. Klasse 1969 als Modellversuch erstmals eingeführt wurde)
- **5. September 1990:** in der AL sollen Erkundung und Praktika enthalten sein  
→ Enquete – Kommission „zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“

### → Standardrepertoire der Lehrpläne:

Erweiterung der ursprünglichen didaktischen Intention:

**Die Betriebserkundung ist in Zusammenhang mit Berufswahl, der Berufsorientierung und Berufswahlunterricht zu stellen und Erkundungen als Methode zur Vermittlung von Berufskennnissen und zur Vorbereitung auf die Berufswahl zu verstehen.**

### (2) Entwicklung der Erkundungsdidaktik

- Schüler sollen Betrieb unter bestimmten **Aspekten** erkunden (**im Unterschied zur „Besichtigung“ werden die Aspekte im Unterricht festgelegt und nicht vorgegeben**):
  - a) betrieblich-funktionaler Aspekt (berufskundlich, technisch, ökonomisch)
  - b) technologischer Aspekt (Rationalisierung, Mechanisierung, Automatisierung, Ökologie)
  - c) ökonomischer Aspekt (betr. Grundfunktionen: Beschaffung, Produktion, Absatz...)
  - d) berufs- und arbeitskundlicher Aspekt (technisch, personalpolitisch, sozial)
- **Ziel: Lernen, praktisch – organisatorische Arbeit zu systematisieren**

### (3) weitere Ausdifferenzierungen

- Diskussion um **Defiziterkundungen**  
**In der Defiziterkundung werden nur solche Inhalte / Teilbereiche erfahrbar gemacht, die im übrigen Bereich der Unterrichtseinheit nicht demonstriert werden können.**
- integrierte Erkundung  
G. GERDSMEIER (in: Beinke 1980, 16 ff.): Einbau des Erkundungsteils in Planung;  
Integration der Erkundung in größere Handlungseinheiten

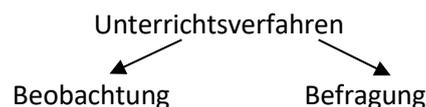
Es ergibt sich die Frage nach dem Wert des Besuchs außerschulischer Lernorte an sich und nach der generellen Frage nach den Vor- und Nachteilen von Erkundungen gegenüber der medialen Präsen-

tation und der auf Unterrichtsmaterial basierenden Erarbeitung von Inhalten, die Thema einer Erkundung sein könnten. Dabei ist auch die von den regionalen Standortbedingungen der Schule abhängige Abwägung von Aufwand und Nutzen bedeutsam und führt zur didaktischen Entscheidung.

#### **(4) Frage nach der Verallgemeinerbarkeit**

- Gewinnung nachhaltiger Erkenntnisse, die auch verallgemeinerbar sind
- GERDSMEIER (a.a.O.):
  - keine Gängelung (Raum für Eindrücke und Interessen)
  - intensive und sorgfältige Planung
  - muss neugierig machen
  - Bereichseingrenzung: nicht aspekthafte Eingrenzung
  - Nachbereitung: Strukturierung der Wahrnehmung; Beschreibung der Beobachtungen, Empfindungen, Vermutungen, Informationen, Wertungen

### **1.9 Verlaufsstruktur für die Durchführung von Erkundungen**



#### **(1) Planungs- und Orientierungsphase des Lehrers**

#### **(2) Vorbereitungsphase**

#### **(3) Durchführung**

#### **(4) Auswertung**

didaktischer Bezugsrahmen:

- Methodenkompetenz bezogen auf Inhalt, explizite Legitimation der Methode, Begründung der Lernwirksamkeit
- Ökonomische Realität kann insgesamt Erkundungsobjekt sein (keine Beschränkung auf Betriebserkundung)

### **1.10 Methodische Varianten der Erkundung**

- **Zuordnung zu Funktionen** (HÜBNER, M.):
  - Vororientierung (Zugangs- und Erarbeitungserkundung)  
Einführung in neuen Problembereich
  - Praxisanalyse/ -test (Überprüfungserkundung)
- **Formen:**
  - gemeinsame Klassenerkundung: Gruppen- oder Klassenverband (arbeitsteilig / nicht arbeitsteilig)
  - Klassenerkundung mit Erkundungsaufträgen einzelner Gruppen
  - Gruppenerkundung: während der Unterrichtszeit
  - Alleinerkundung: eventuell als Hausaufgabe; kleinere Beobachtungsaufträge

→ Funktion im Blick auf Organisation, Stellung und Einbettung in den Unterricht

### 1.11 Voraussetzungen für den unterrichtlichen Einsatz von Erkundungen

Erkundungen sind abhängig von **Fähigkeiten im Bereich der Erkundungstechniken** (aktives und möglichst selbstständiges Mittun der Schüler in Vor- und Nachbereitung, Auswahl der Erkundungsobjekte, -aspekte, -themen, und bei der Gestaltung der Erkundung)

<b>1. Schreibtechniken</b>	<b>4. Strukturierungstechniken</b>
<b>2. Fragetechniken</b>	<b>5. Ordnungstechniken</b>
<b>3. Planungstechniken</b>	<b>6. Präsentationstechniken</b>

- Techniken sollen durch die Erkundung selbst erlernt, erprobt und beherrscht werden
- „Erkundungsaufgaben sind immer mit bestimmten Techniken verbunden. Insbesondere sind dies Beobachten, Befragen, Protokollieren, Skizzieren, Fotografieren usw. Dabei sind diese Techniken, die zusammengefasst als Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung bezeichnet werden können, gleichermaßen Lernziel, als auch Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Erkundungen.“ (Kaiser/Kaminski31999, 307)
- **Das Beherrschen der Erkundungstechniken**, die Fähigkeit, diese zielgerichtet und erfolgreich einzusetzen, **ist ein wesentliches Element der Methodenkompetenz**. Diese zu vermitteln ist Ziel des Unterrichts.

### 1.12 Betriebserkundung aus der Sicht des Betriebes:

#### **Aufgeschlossenheit der Wirtschaft für die pädagogischen Zielvorstellungen als Grundannahme**

- Gewinnung der Betriebe für diese Erkundungsform
  - Schule soll ein Erkundungskonzept vorlegen (Absprache und Weiterentwicklung mit Betrieb)
  - Nennung der Erkundungsschwerpunkte, um festzustellen ob diese realisierbar sind
  - Rückmeldung der Schule stärkt die Motivation der Betriebe
- Kooperation Betrieb und Schule als permanente Aufgabe

### 1.13 Literaturlauswahl

- KAISER, F.-J. / KAMINSKI, H.: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn/Obb. 31999, 295-315
- SCHILLER, G.: Didaktik der Ökonomie. Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth 2001, 223-233

#### **Speziell bezüglich Betriebserkundung:**

- BEINKE, L.: Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1980
- HORNER, A. / KLEBEL, H.: Die Betriebserkundung im Unterricht der Hauptschule. Eine didaktische Grundlegung. Donauwörth 1972

## 2. Das Betriebspraktikum

### 2.1 Begriffsklärung

„Das Schülerpraktikum ist eine schulische Veranstaltung, die außerhalb des Lernorts Schule durchgeführt wird“ (KAISER/KAMINSKI 1999, 316).

Das Praktikum ist methodisches Element der ökonomischen Bildung und der schulischen Berufswahlvorbereitung.

„Das Praktikum ist eine über längere Zeit dauernde Tätigkeit des Lernenden in der ökonomischen Wirklichkeit, während der er die Realität beobachtet, sein Wissen überprüft und vor allem Erfahrungen sammelt.“

(SCHILLER 2001, 234).

Praktika können entweder im außerschulischen Lernort „Betrieb“ („Betriebspraktikum“) oder (als sonstige Schülerpraktika) auch in Einrichtungen der beruflichen Bildung absolviert werden; hierbei sind von Bedeutung Berufsbildungswerke (zur beruflichen Erstausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen), Einrichtungen der überbetrieblichen Ausbildung der Kammern oder auch der fachpraktische Unterricht in Berufsschulen („duales System“).

Der Schwerpunkt der Betrachtungen in der Ausbildung von Hauptschullehrern/Lehrerinnen liegt auf dem Bereich „Betriebspraktikum“ als der am häufigsten praktizierten Form.

### 2.2 Kurzer historischer Abriss

- Betriebspraktika wurden durch engagierte Pädagogen auf lokaler Ebene als Versuche seit Anfang der 1950er Jahre durchgeführt.
- **Ursachen für dieses Engagement:**
  - wirtsch. Aufschwung und technologischer Fortschritt nach dem 2. Weltkrieg ließen neue Berufe entstehen, die neue Anforderungen und mehr Wissen von den Arbeitnehmern verlangten
- massive Kritik an der Schule von Seiten der Vertreter der Wirtschaft, sie bereite nicht gründlich genug auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt vor
- **Probleme dieser frühen Phase:**

Es gab keine Richtlinien, Erlasse und Handreichungen zu dieser Methode
- **Erste Institutionalisierung:**

1964 institutionalisierte der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen den Arbeitslehreunterricht, der die o.g. Wissenslücken füllen sollte. Dabei wurde auch das BP als ein „fachspezifisches Verfahren der Arbeitslehre“ eingeführt. (vgl. Kaiser/Kaminski 1999, 318)
- **Das Betriebspraktikum in der bayerischen Hauptschule:**

Es wurde mit dem Lehrplan von 1985 erstmals als verbindliche Unterrichtsmaßnahme eingeführt.

In einer **Übergangsphase („freiwilliges Betriebspraktikum“)** wurden die Lehrkräfte der 8. Klassen mit 14-tägigen Lehrerpraktika (1 Woche in Berufsbildungszentren der Kammern zur überbetrieblichen Ausbildung zur Gewinnung eines Überblicks über verschiedene Berufsfelder, eine zweite Woche in einem selbst gewählten Betrieb aus einem der volkswirtschaftlichen Sektoren) ausgebildet ...

... damit dann ab 1987 die Betriebspraktika verbindlich in der bayerischen Hauptschule durchgeführt werden konnten. Seither sind Betriebspraktika eine der verbindlichen fachspezifischen Methoden der Arbeitslehre.

## 2.3 Die Begründung des Betriebspraktikums aus Sicht der Berufsberatung / des berufswahlvorbereitenden Unterrichts

### 2.3.1 Betriebspraktikum als schulische Aufgabe

- Durch die Vielfalt der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten und die Veränderungen im System der beruflichen Bildung / im Bereich der Zugangsqualifikationen wird die Entscheidung für einen Beruf immer schwieriger.

→ Schüler, insbesondere Mittelschüler, werden schon während der Schulzeit auf die Berufswahl vorbereitet, wobei hier dem Betriebspraktikum eine tragende Rolle zufällt.

- Schule muss optimal auf das BP vorbereiten, **da die Berufsberatung sich bei ihren berufswahlvorbereitenden Maßnahmen auf die durch die Schule geleistete Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt stützt.**
- So sollte beispielsweise durch eine Analyse der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen der Schüler vor der Beratung und vor dem Praktikum eine Vorauswahl bei den Wunschberufen getroffen werden, um die Entscheidung des möglichen „Praktikumsberufes“ nicht erst im Gebäude des Arbeitsagentur treffen zu müssen.
- Zudem sollten sich die Schüler bereits Fragen an den Berufsberater überlegt haben und wissen, welche Informationen das BIZ bereithält und wie diese sinnvoll genutzt werden können.

→ Je besser diese Vorbereitungen realisiert werden, desto aufgeschlossener und befähigter sind die Jugendlichen für die Nutzung der Entscheidungshilfen der Berufsberatung und desto häufiger werden diese Angebote genutzt.

### 2.3.2 Betriebspraktika als Kooperationsaufgabe mit der Berufsberatung des Arbeitsamts

- **Berufsberatung ist gesetzlich verpflichtet, mit den Schulen zusammenzuarbeiten**

**1971:** Ständige Konferenz d. Kultusminister d. Länder beschloss „Rahmenbedingungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ + „Übereinkommen zur Verbesserung der Berufswahlvorbereitung“

- **BB stellt ein integriertes Online-Programm zur Unterstützung bereit: planet-beruf.de ([www.planet-beruf.de/index.php?](http://www.planet-beruf.de/index.php?))**
  - Dieses Online-Angebot gliedert sich zunächst in Seiten für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern
  - Zur Auswahl stehen die Elemente **Veranstaltungen, Bewerbungstraining, Berufsberatung, BIZ-Berufsinformationszentrum, Fahrplan, Berufe-Universum und Berufe von A-Z.**

- Jedes dieser Elemente ist noch einmal untergliedert und bietet Arbeits- und Informationsmöglichkeiten sowie auch Hilfen zur Selbsteinschätzung.
- Im Detail können Rubriken ausgewählt werden wie
  - Mein Fahrplan
  - Mein Beruf
  - Meine Bewerbung
  - Ausbildung – so läuft’s
  - Zwischenstationen etc.
- Die meisten Informationen werden auch durch praktische Beispiele veranschaulicht und schülergemäß präsentiert (**Beispiel** bei „meine Talente“: Schule und Praktikum – Das Kassenbuch immer fest im Blick: Bao Tran ist Mitarbeiterin der Schülerfirma „Stones Bar“ und verrät euch, was ihre Aufgaben sind und was sie bei ihrer Arbeit gelernt hat...) So werden auch Querverbindungen zwischen Methoden hergestellt – Welche Beiträge leistet eine Schülerfirma zur Planung eines Praktikums, zur Auswahl des richtigen Praktikumsplatzes?

## 2.4 Der Zeitpunkt des Betriebspraktikums

(Quelle: LehrplanPLUS R8, M8, R9, M9)

Die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung in der Erprobungsphase der Methode schlugen sich in der Zuordnung des BPr. in die Klassenlehrpläne nieder.

Das Betriebspraktikum ist in den Regelklassen **obligatorisch in der 8. Klasse durchzuführen. Vorgabe:** „... zwei jeweils mindestens einwöchige Betriebspraktika“; dies bedeutet, dass die Praktikumsdauer mindestens zwei Schulwochen beträgt, aber auch bedeutend ausgedehnt werden kann (LehrplanPLUS, R8, S. 804). Für die M8 ist ein „...mindestens einwöchiges Betriebspraktikum“ vorgesehen (Lernbereich 2: Berufsorientierung, S. 807).

**Bei Bedarf / Notwendigkeit besteht die Möglichkeit, weitere freiwillige Praktika mit 14 Tagen Dauer in der 9. Klasse durchzuführen (Lehrplan 2004, im LehrplanPLUS keine Verankerung von Betriebspraktika in der R9).** Dieser sieht für die M9 ein „...mindestens einwöchiges Betriebspraktikum“ vor (Lernbereich 2: Berufsorientierung, S. 813).

Inzwischen wurden aufgrund erfolgreicher Schulversuche die Möglichkeiten für freiwillige Praktika erweitert. Es sind inzwischen auch Betriebspraktika (beispielsweise als unterrichtsbegleitende Tagespraktika) ab der 7. Jgst. und freiwillige Praktika auch für Einzelschüler oder kleine Gruppen von Schülern während der Unterrichtszeit möglich.

**Weitere Informationen unter**

**<http://www.sprungbrett-bayern.de/Fuer-Lehrkraefte/Haupt--Mittelschule/Die-Arten-des-Praktikums/>**

## 2.5 Das Wesen des Praktikums mit seinen Aspekten

### 2.5.1 Wozu nutzen die Schüler das Praktikum?

Die Praktika können zwischen 7. und 9., (in Ausnahmefälle auch 10.) Jahrgangsstufe verpflichtend (nach Lehrplan 14 Tage) und freiwillig (in der Regel vier Wochen, maximal bis 20% der Unterrichtszeit) durchgeführt werden und sind **somit in verschiedenen Phasen des Berufswahlprozesses** verortet.

Das **erste** Praktikum dient in der Regel der **Orientierung („Orientierungspraktikum“)**, die weiteren Praktika können zur **Erprobung** eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Analyse des eigenen Berufswahlprozesses und letztlich zur **Überprüfung** der schon getroffenen Berufswahl dienen.

Eine wichtige **Variante** ist das **Kontrastpraktikum**, das entweder im gleichen Beruf, aber in einem anders strukturierten Betrieb, oder aber in einem **Beruf, der (bisher) nicht zu den Wunschberufen gehörte**, zu absolvieren.

Praktika können auch der Information über volkswirtschaftliche Sektoren und Berufsgruppen dienen, die in der Regel den Mittelschülern wenig bekannt sind. **So finden auch „Sozialpraktika“ statt**, in denen eine ganze Klasse verpflichtend in sozialen Berufen/Einrichtungen praktiziert, um dieses Berufsfeld kennen zu lernen, und vor allem diese Arbeit zu würdigen und deren gesellschaftliche Bedeutung zu erfassen.

Das Betriebspraktikum gehört zu den Realbegegnungsverfahren und ist eine offene Unterrichtsmethode. Daraus ergeben sich Besonderheiten außerschulischer Lernorte und der organisatorischen, räumlichen und methodischen Öffnung des Unterrichts (B.Praktika sind „Unterricht“!)

### 2.5.2 Aspekte und Ziele des Praktikums

Zum Wesen des Praktikums gehören drei Aspekte, die geeignet sind, die Komplexität der Arbeitswelt für Schüler überschaubarer zu machen:

- (1) berufsorientierter Aspekt**
- (2) betrieblich-funktionaler (ökonomisch-technologischer Aspekt)**
- (3) sozialer Aspekt**

→ daraus lassen sich folgende Ziele ableiten:

Berufsorientierter Aspekt	Betrieblich- funktionaler Aspekt	Sozialer Aspekt
Die Schüler sollen ...  ... sich mit Gegebenheiten der Berufswahlsituation auseinandersetzen  ... Beruhsanforderungen kennenlernen  ... Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten kennenlernen  ... ihre eigene Neigung und Eignung feststellen und zur Selbstbeurteilung angeregt werden  ... eigene Fertigkeiten und Fähigkeiten erproben	Kennenlernen ...  ... der regionalen Wirtschaftsstruktur  ... der funktionalen Organisation eines Betriebes (Aufbau und Zusammenwirken)  ... des Weges von Produkten, Leistungen oder Waren  ... der Auswirkungen von Rationalisierungsmaßnahmen  ... verschiedener betrieblicher Organisationsformen	Kennenlernen...  ... verschiedener Positionen und Rollen in der Betriebshierarchie  ... der Notwendigkeit verschiedener Formen der Kooperation im Betrieb  ... möglicher Konflikte und Wege ihrer Beilegung oder Austragung  ... Einblick gewinnen in das Verhältnis Arbeitnehmer-Arbeitgeber  ... Erleben der betrieblichen Atmosphäre und unterschiedlicher Arbeitsbedingungen

## 2.6 Didaktisches Strukturmodell

Vorbereitung	
Vorplanung	Planung in Schule und Betrieb
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielfestlegung nach Lehrplan</li> <li>- Auswahl geeigneter Betriebe in Zusammenarbeit mit den örtlichen Arbeitskreisen Schule/ Wirtschaft oder Schule/ Gewerkschaft</li> <li>- Kontaktaufnahme Schule/ Betrieb               <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhaltliche und</li> <li>• organisatorische Absprachen</li> </ul> </li> <li>- Elternbrief</li> </ul>	<p><b>Schule:</b> Versicherung, ggf. ärztliche Untersuchung, Elternabend Berufswünsche, Auswahl der Praktikantenplätze, Vorbereitung der Schüler Hilfe bei der Vorbereitung einer Praktikumsmappe/eines Praktikumstagebuchs (formale und inhaltliche Kriterien)</p> <p><b>Betrieb:</b> Benennen und Einweisen betrieblicher Betreuer, Einsatzplätze</p>

Durchführung	
<p><b>Variante "A":</b> Blockpraktikum (ein- bis dreiwöchig)</p>	<p><b>Variante "B":</b> Wechsel des Betriebes nach z. B. fünf Praktikums- tagen</p>

Kooperation zwischen dem Lehrer und den Betreuern in den Betrieben; regelmäßige Besuche durch den Lehrer im Betrieb; Erreichbarkeit des Lehrers für die Praktikanten, die Eltern und die Betriebe muss gewährleistet sein; Überwachung der Führung eines Praktikumstagebuchs / einer Mappe; eventuell Integration der Ergebnisse und der dokumentierten Beobachtungen in einen **Berufswahl-ordner/Berufswahlpass/ein Portfolio...**

Auswertung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berichte und Referate (Erfahrungsaustausch)</li> <li>- Analyse der Ergebnisse und Informationsmaterialien</li> <li>- Visualisierung gewonnener Erkenntnisse (z. B. Berichtshefte, -mappen, Wandzeitung, Ausstellung, Schülerzeitung)</li> <li>- Aufzeigen von arbeits- und wirtschaftsweltspezifischen Gesamtzusammenhängen</li> <li>- Elternabend mit Betriebsvertretern, Berufsberatern, Lehrern und Schülern</li> <li>- Expertengespräche und weitere Betriebserkundungen</li> </ul>

## 2.7 Alternativen zum Betriebspraktikum

- mehrfache Betriebserkundungen in verschiedenen Bereichen/Betrieben (von der Schule organisiert, so dass die Erkundung strukturiert abläuft)
  - es werden alle Bereiche einer Firma / eines Betriebs / eines Geschäfts vorher besprochen und anschließend ausführlich erkundet, so dass der Schüler auf diesem Weg ebenfalls (und vielleicht sogar mehr) Eindrücke und Informationen sammeln kann, die ihm bei seiner Berufswahlentscheidung helfen können. Zudem werden den zukünftigen Arbeitnehmern mehrere verschiedene Berufsbilder vorgestellt. Darunter könnte auch ein Beruf sein, für den sich der ein oder andere Jugendliche von selbst aus nicht interessiert hätte.

- nach Form und Inhalt neuartige „Praxiserkundungen“ verschiedener Lernorte (Betriebe, Alternativschulen, Lehrlingsgruppen, Wohnbereiche, o.ä. Sonderpädagogik: Berufsbildungswerke, Werkstätten mit Außenarbeitsplätzen....)
- Weiterentwicklung des BP zu einem Praktikums-Projekt mit Betriebserkundung, vorbereitendem und auswertendem Blockunterricht („Bielefelder Modell“)  
(vgl. Kaiser/Kaminski 31999, 317)

## 2.8 Probleme, Kritikpunkte, didaktische Überlegungen

„Die Kritik bezieht sich vor allem auf die spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Schüler im Betriebspraktikum. Sie bleiben nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen so eindeutig hinter den vorherrschenden Erwartungen an das Betriebspraktikum zurück, dass damit die pädagogische Zweckmäßigkeit dieser Praktika überhaupt in Frage steht. Hinzu kommen ungelöste theoretische Probleme und didaktische Defizite, Mängel der Praktikumsorganisation und der rechtlichen Regelungen, die zusammengenommen den Gesamteindruck einer pädagogischen Illusion vermitteln. (KAISER/KAMINSKI 31999, 317)

- Die Realität der Durchführung von Praktika leidet oft unter der unzureichenden Ausbildung der Lehrkräfte in Arbeitslehre
- Überzogene Erwartungen an das Praktikum:
  - Eltern hoffen auf Lehrstelle, planen ungerechtfertigter Weise bereits ein, der Praktikumsbetrieb könne / solle Ausbildungsbetrieb werden...
  - Betriebe sehen das Praktikum zu sehr als „Teststrecke“ für potentielle Bewerber und sind auf der anderen Seite oft konzeptlos, wenn es darum geht, was konkret dem Praktikanten gezeigt, wie er eingesetzt werden soll
  - Praktikum soll dafür herhalten, alle Versäumnisse des vorhergehenden Berufswahlunterrichts und der ökonomischen Bildung aufzuheben
- Ohne didaktische Konzeptionen wird das Praktikum oft zu einer „Schnupperlehre“ (zufällige Eindrücke über die Arbeitswelt, zusammen mit den Auszubildenden werden nur begrenzte Teile der Firma gesehen, Reduktion eines Berufsbildes auf die Arbeiten in einem schmalen Teilbereich, viele Arbeitnehmer - Erfahrungen bleiben dem Praktikanten verschlossen, Überprüfung der Berufseignung ist stark eingegrenzt)
- Das Erleben einer neuen Arbeitsrealität (Eindrücke, Erlebnisse, Informationen...) erschwert kritische Einschätzung (Alles ist neu, anders, interessant, alle Kollegen sind freundlich und hilfsbereit. → „Dieser Beruf ist mein Traumberuf.“ Dass bald der Berufsalltag einkehren wird, wird von den meisten Jugendlichen kaum beachtet...

## 2.9 Literaturauswahl

- HERDEGEN, P.: Das Betriebspraktikum. In: Schweizer, G. /Selzer, H. (Hrsg.): Methodenkompetenz lehren und lernen. Dettelbach 2001, 59-63
- KAISER, F-J./KAMINSKI, H.: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn/Obb 1999, 316-330
- SCHILLER, G.: Didaktik der Ökonomie. Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth 2001, 234-240

## 3. Die Schülerfirma

### 3.1 Begriffliche Eingrenzung

- Die Schülerfirma (gelegentlich auch „Schulfirma“) muss von der Einrichtung des „**Lernbüros**“ abgegrenzt werden. Lernbüros gelten als **Methode der beruflichen Bildung**, knüpfen an die lange Tradition der Bürosimulation in der kaufmännischen Ausbildung an und sind ausgerichtet auf die Ausbildung zu kaufmännischen Berufen, vor allem zum Bürokaufmann (zur Bürokauffrau), und vergleichbaren Berufen.
- Demzufolge ermöglichen Lernbüros die **arbeitsgleiche und arbeitsteilige Arbeit in kaufmännischen Abteilungen** (wie Einkauf, Verkauf, Personal, Rechnungswesen) und dienen gleichzeitig von der Ausstattung her der **Ausbildung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken**. (vgl. Kaiser/Kaminski 1999, 53)

→ Lernbüros gehören nicht zu den originären Methoden des Arbeitslehreunterrichts an der bayerischen Mittel- und Förderschule; allenfalls wären Elemente dieser Methode im berufsorientierenden Zweig Wirtschaft umzusetzen.

Dies erklärt sich auch aus den **Bildungszielen** der Arbeitslehre, welche **nicht „Berufsvorbereitung“ oder gar „berufliche Bildung“** zu leisten hat, **sondern** die Schüler im berufswahlvorbereitenden Unterricht zu einer **„verantworteten Wahl eines geeigneten Erstberufs“** hinführen soll.

- Des Weiteren ist eine Abgrenzung zu den in der Literatur weiterhin verwendeten Begriffen „Lernfirma“ und „Übungsfirma“ vorzunehmen. Diese Methoden wurden und werden ebenso in Teilbereichen der beruflichen Ausbildung (kaufmännischer Bereich) eingesetzt.
- Die **Gemeinsamkeiten zwischen Lernbüro, Übungsfirma, Lernfirma und Schülerfirma** bestehen ...
  - ... in der Reduktion wirtschaftlicher Vorgänge auf elementare Unternehmensstrukturen
  - ... in der Vereinfachung firmeninterner Strukturen (z. B. Lohnsystem)
  - ... in der Vereinfachung externer Strukturen (z. B. Rechtsform, Steuern, Sozialversicherungsbeiträge...) (vgl. Kociubski 2001, 138)
- So ist die Schülerfirma eine Unterrichtsmethode, die an allen Schularten möglich und sinnvoll ist.
- **Diese Methode ist**
  - **projektorientiert /handlungsorientiert**
  - **fächerübergreifend**
  - **die Realität der Arbeits- und Wirtschaftswelt simulierend**
  - **die Schule auch nach außen öffnend**, sodass sie alle Bereiche der Arbeitslehre („Vorbereitung auf das Leben als Arbeits- und Wirtschaftsbürger“) abdecken kann.
- **Kennzeichen** der Schülerfirma sind:

Die **Schülerfirma existiert real** und versucht, sich am Markt zu behaupten.  
(KOCIUBSKI 2001, 138)

Sie **produziert Waren und Dienstleistungen**, sie **wirtschaftet mit den verfügbaren Mitteln**, sie **vermarktet ihre Produkte** und wird in den Grenzen der schulischen Realität **am Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen, in Bezug auf ihre „Wirtschaftlichkeit“, überprüft und bewertet.**

- So vermittelt die Schülerfirma:
  - **Orientierungswissen über Berufe und betriebliche Abläufe**
  - **Grundwissen über wirtschaftliche Zusammenhänge**
  - **eigene Erfahrungen mit betrieblichen und wirtschaftlichen Abläufen**
  - **das Erlebnis eigener Verantwortung**
  - **die Möglichkeit zur Erprobung und Erfahrung der eigenen Leistungsfähigkeit**
  - **die Erfahrung der selbstständigen Teamarbeit und der eigenständigen Entscheidung**
- Die Schülerfirma leistet somit Beiträge zu den „Hauptsäulen“ der Arbeitslehre, zur Berufswahlvorbereitung und zur wirtschaftlichen Grundbildung, ermöglicht daneben praxisnahe Erfahrungen mit Grundlagen des Ausbildungs- und Arbeitsrechts und kann im Bereich der Produktion Beiträge zur technischen Grundbildung leisten.

**Definition:**

*Schüler arbeiten und wirtschaften in einem ihrer Altersstufe und ihren Lernvoraussetzungen angemessenen Grad an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung über einen längeren Zeitraum hinweg in einem festen organisatorischen Rahmen und nach wirtschaftlichen Grundsätzen während der Unterrichtszeit oder außerhalb der Unterrichtszeit in einer Schule für einen Markt an und/oder außerhalb dieser Schule.*

### 3.2 Bedingungen/Ursachen für die zunehmende Etablierung dieser Methode

(vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW (Hrsg.)2000, 7 ff.)

- **8.2.1:**  
Zwischen Formen und Inhalten schulischen Lernens und der technologischen / arbeitsorganisatorischen Entwicklung in den Betrieben besteht eine große Distanz. Schulisches Lernen wird in diesem Zusammenhang zunehmend wertlos. Orientierungswissen über die Berufs- und Arbeitswelt kann so zu einer neuen „Quelle der Motivation für schulisches Lernen“ (a.a.O.) werden und zu einer selbstständigeren Erschließung dieser Inhalte veranlassen.
- **8.2.2:**  
Gesamtgesellschaftliche Veränderungen verlangen andere Arbeitsweisen in der Schule.

Gründe:

- Orientierungswissen (berufliche Entwicklungen und Perspektiven) kann nicht als Schulfach vermittelt werden (auch nicht als „Arbeitslehre“!!!); Schulen müssen sich öffnen, ihre Arbeitsstrukturen erweitern
- Zur Erkundung und Erfahrung von Berufsanforderungen und Veränderungen in der Arbeitswelt reicht „einmaliger Erfahrungsaustausch“ (z. B. während eines Praktikums) nicht aus. Zum Erwerb beruflichen Orientierungswissens ist neben dem Erwerb von Faktenwissen auch die Frage nach dem persönlichen Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu stellen. Diese müssen als **Anforderung und eigene Qualifikation erfahren und entwickelt** werden. Da dies nur durch eigenes Handeln geschehen kann, ist ein geeigneter **schulischer Handlungsraum** zu konstruieren (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW (Hrsg.) 2000, 8).

- Ohne Kontakt zu außerschulischen Partnern und Kommunikation in ihrem Umfeld (Betriebe, Verbände, Kammern...) wird die Schule von wirtschaftlichen Entwicklungen abgeschottet – Schülerfirmen bedingen und ermöglichen eine solche Kommunikation, an der die Wirtschaft aus verschiedensten Gründen interessiert ist (a.a.O.)

### 3.3 Spezifische überfachliche Ziele der Arbeitslehre, deren Erreichung mit Schülerfirmen angebahnt werden kann:

(vgl. KOCIUBSKI 2001, 137f.)

- Entwicklung von personalen Qualifikationen wie Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit
- Erleben der Wichtigkeit von Arbeitstugenden als wesentliche Erkenntnisse für den späteren Alltag im Arbeitsleben
- Kennenlernen und Verstehen wirtschaftlicher Zusammenhänge in der praktischen Anwendung
- Erarbeitung von elementaren Kenntnissen und Handlungsstrategien aus den Problemfeldern Arbeiten und Wirtschaften und deren praktische Erprobung und Überprüfung in der Firma
- Kennenlernen von Bedingungen für unternehmerische Entscheidungen, Anregung von unternehmerischem Denken und Handeln

### 3.4 Mögliche Projektschritte bei der Gründung einer Schülerfirma

(nach FEIGE 1998, 21ff.)

- **Bedürfnisse erkennen und ein Projekt daraus machen**  
Hier ist bereits ein möglicher Markt zu definieren, damit von vorne herein die Art der Produkte und deren Auswahl erleichtert werden
- **Technische Umsetzbarkeit und wirtschaftliche Realisierbarkeit prüfen**  
Nach Vorauswahl von Produkten sind Prototypen herzustellen. Es werden Überlegungen in Bezug auf Materialien, Notwendigkeit und Bedingungen des Werkzeugeinsatzes, Bezugsquellen und Preise, Betriebskosten, Kalkulation von Verkaufspreisen gemacht. Nach Einschätzung der Projektinitiative in Hinblick auf die o.g. Kriterien beginnt praktische Arbeit (Prototypen).
- **Werben und Aufträge hereinholen**  
Hierzu ist die Vorab-Herstellung von Musterexemplaren oder auch die genaue Beschreibung angebotener Dienstleistungen (eventuell Referenzen!), eventuell die Präsentation von Arbeitsproben notwendig. Ergebnis ist eine erste „Auftragslage“, nach welcher Materialbedarf bestimmt, Material beschafft und die Produktion geplant werden kann.
- **Produktion und Arbeitsorganisation planen**  
Je nach Angebot / Angebotspalette der Schülerfirma geht es um die Gestaltung von Arbeitsplätzen (Werkstatt für Maschinen- und Handarbeit, Computerraum, Schulküche, Kunstraum...), um die Umsetzung der Erfahrungen mit der Herstellung der Prototypen (Zeichnung, Arbeitsschritte, Arbeitshilfen, Produktionsverfahren) und um die Aufgabenverteilung bei der Herstellung, für die Endkontrolle, Lagerung, Verpackung und den Vertrieb. Soll „außer Haus“ gearbeitet werden, sind die Fragen für den Arbeitskräftetransport und die Planung der mitzunehmenden Arbeitsgeräte wichtig.

- **Produzieren – reflektieren – optimieren**

Tägliche Verteilung der anfallenden Arbeiten, Zuordnung der jeweiligen Arbeitsplätze, Auswertung der gewonnenen Erfahrungen in Mitarbeitergesprächen, Aufgreifen von Anregungen und Kritik zur Verbesserung der Produktion und der Arbeitsorganisation.

- **Kaufmännische Aufgaben bewältigen**

Nicht alle Schüler sind in der Produktion beschäftigt. Es werden Fragen der Kundenpflege und Werbung geklärt und umgesetzt. Gleichzeitig werden entsprechend der Nachfrage nachträgliche und zusätzliche Einkäufe getätigt. Es werden Rechnungen geschrieben, Belege gesammelt, neue Verkaufsgespräche geführt, die Zahlungseingänge kontrolliert (Kontoauszüge...) und die Buchführung erledigt.

- **Vernetzungen und Lernortverbindungen**

In der unterrichtlichen Struktur der Schülerfirma entwickeln sich die Arbeitsbereiche selbstständig: Bedarfsermittlung, Produktentwicklung, Werbung und Auftragsbeschaffung, Organisation der Produktion, Lagerhaltung und Vertrieb, Preiskalkulation und Rechnungswesen. Es entwickeln sich feste Kontakte zu den Abnehmern und zu den Fachgeschäften, die als Zulieferer dienen; unter Umständen lässt sich bei geeigneten Produkten und Rahmenbedingungen im Rahmen von Betriebserkundungen ein Vergleich zwischen schulischer und „realistischer“ Produktion durchführen. Erwünscht: ideelle und finanzielle (Sponsoring...) Unterstützung der Schülerfirma von außen.

- **Außendarstellung**

Die Schülerfirmen werden fester Bestandteil des Schullebens und dienen auch der Repräsentation der Schule nach außen. Teilnahme an Wettbewerben, Pressearbeit und Publikationen ermöglichen neben einer Förderung (Preise...) auch den Informationsaustausch mit anderen Schülerfirmen, die Einbindung in ein „Netzwerk von Gleichgesinnten“ und motivieren damit zur Weiterarbeit...

### 3.5 Die Juniorprogramme der IW JUNIOR gGmbH – häufig gewählte Realisierungsform von Schülerfirmen in allen Schularten

Die IW JUNIOR gGmbH bietet für unterschiedliche Niveau- und Anforderungsstufen **drei Formen von Schülerfirmenkonzepten an:**

**JUNIOR basic** mit Rahmenbedingungen für Schüler ab Klasse 5

**JUNIOR advanced** – das Schülerfirmenprogramm für die Klassen 7-10 mit vereinfachten Rahmenbedingungen

**JUNIOR expert** – das bereits seit 1994 angebotene bundesweite Schülerfirmenprogramm ab Klasse 9  
Informationen siehe unter <http://www.junior-programme.de/de/startseite/>;

### 3.6 Abschließende Begründungen für diese Methode

**Arbeitgeberpräsident Dieter HUNDT zeigte in der „taz“ vom 1. Nov 2000**

(zitiert bei KOCIUBSKI 2001, 146) zwei gravierende Probleme von Schule auf:

„...Erstens die mangelnde Vorbereitung auf die berufliche Wirklichkeit. Die Berufsanfänger und Auszubildenden in den Betrieben klagen immer wieder, dass sie unzureichend auf die Berufswelt vorbereitet wurden.... Zweitens vermisste ich grundlegendes ökonomisches Wissen: Ohne ein tragfähiges Grundwissen über ökonomische Zusammenhänge bleibt die Welt der Wirtschaft ein Buch mit sieben Siegeln.“

KOCIUBSKI schreibt hierzu:

„Die Erfahrungen mit Schülerfirmen zeigen, dass ein solches Projekt hervorragend geeignet ist, diesen beiden Defiziten in der schulischen Ausbildung entgegenzutreten. ... Gerade die Öffnung der Schule nach außen schafft auch bei den Schülern Lernsituationen und Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung, die der traditionelle Unterricht nicht zu leisten im Stande ist. **Das Fach Arbeitslehre wird hierdurch in seinem Praxisbezug noch weiter gestärkt, die theoretischen Inhalte werden mit Leben erfüllt und so für den Lernenden begreifbar**“ (a.a.O. 146)

### 3.7 Lehrplanverankerung

Im Lehrplan von 2004 für das Fach AWT war *die Schülerfirma als Sonderform der AWT-Projekte* in der M10 verankert unter der Option, aus Projekten ab der 8 Jgst. Schülerfirmen entwickeln zu können, die langfristig an den Mittelschulen existieren.

*Im LehrplanPLUS ist die Schülerfirma nicht explizit verankert, sie wird als Projekt für die M10 aber weiterhin vorgeschlagen.* Ihre Einrichtung hängt von den Rahmenbedingungen und Bedürfnissen an den Schulstandorten ab und kann unter Bezug zum wirtschaftlichen, berufskundlichen, technischen und rechtlichen Lernbereich als Teil des jeweiligen „Lernbereichs 1: Projekt“ organisiert und durchgeführt werden.

### 3.8 Literaturauswahl

- KOCIUBSKI, H.: Die Juniorfirma. In: Schweizer/Selzer: Methodenkompetenz lehren und lernen. Detelbach 2001
- FEIGE, E.: Herstellen von Lernmaterialien. Produzieren und Wirtschaften in der Schülerfirma. In: a+l/Technik Nr. 29/1998, 21-23
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG IN NRW (Hrsg.): Schülerfirma. Von der Idee zur Realisierung. Soest 2000
- KRAUSE, K.: Die Schülerfirma – Fit machen fürs Berufsleben. Neurieth 22002
- HEBESTREIT, R.: Schüler unternehmen was! In: a+l/Wirtschaft Nr. 23/1996, 22

# Fachtypische Methoden

## 1. Das Projekt

### 1.1 Historische Entwicklung der Projektmethode

**Definition:**

Das Projekt ist ein selbstorganisiertes, handlungsorientiertes, interdisziplinäres Lernunternehmen, das zur Lösung von realen Problemen im gemeinsamen Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und sonstigen Beteiligten geplant, durchgeführt und nachbereitet wird mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation von Ergebnissen einen Beitrag zu vernetzendem Denken, sozialem Lernen und damit zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten. (PFRIEM in: BÖHN 1999, 123)

Bei der Suche nach den Wurzeln der Projektidee führt der Weg zurück bis zu Pädagogen, die im 18. Jh. geboren wurden. **PESTALOZZI** (1746-1826) formulierte, Kopf, Herz und Hand entsprächen Wissen, Wollen und Können; ihnen trügen intellektuelle, sittliche und körperliche Erziehung Rechnung. Er sah Arbeit als Bildungskraft, sittliche Erziehung geschehe durch „allseitige Besorgung“, sittliche Handlungserfahrung und Reflexion. **FRÖBEL** (1782-1852) gründete eine „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend“, ist einer der Väter der Spielpädagogik und regte u.a. mit Spielmaterial zur Selbsttätigkeit an; Frühförderung war eine seiner Forderungen (vgl. BÖHM, Wörterbuch der Pädagogik, 141994, 533ff. und 244 ff.). FRÖBELS und Pestalozzis Konzepte stellen frühe Ansatzpunkte zur Projektmethode dar.

Als geistige Väter des Gedankens zur Umsetzung in der Schule gelten heute die beiden New Yorker Pädagogen **DEWEY** und dessen Schüler **KILPATRICK**. (vgl. DEDERING 1994, 2)

Sie übten zu Beginn des 20.Jhd. einen großen Einfluss auf die Entwicklung und Verbreitung der **Projektidee als Unterrichtsmethode** aus und formulierten den **Grundgedanken „Learning by doing“**

- (1) **KILPATRICK**: Das Projekt ist ein „planvolles Handeln aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umwelt stattfindet“ (1935; zit. n. GMELCH in: SCHWEIZER/SELZER (Hrsg.), 2001, 182) DEWEY und KILPATRICK ordnen die Tätigkeit der Theorie über. Durch reale Handlungsabläufe und praktisches Tun sollen die Lernprozesse günstig beeinflusst werden.

**Intention:** Die Entwicklung einer politisch-philosophisch begründeten Verbesserung der Schule zur Befähigung der Schüler, demokratische Lebensverhältnisse zu praktizieren.

- (2) **MAKARENKO** (a.a.O.), ein russischer Pädagoge, entwickelte ungefähr gleichzeitig in Russland ein Konzept der so genannten Arbeitsschule mit starker sozialistischer Ausrichtung.

**Intention:** Die Schüler sind zu lehren, wie sie sich in die Gemeinschaft einordnen können, um der Gruppe den größten Nutzen zu bringen. Dabei: Keine Förderung von Aspekten der individuellen Selbstverwirklichung des Einzelnen! Persönliche Neigungen und Fähigkeiten der Schüler werden nur berücksichtigt, wenn sie der Gruppe dienlich sein können.

- (3) **KERSCHENSTEINER** integrierte in Deutschland in sein Modell der Arbeitsschule die Projektmethode.

**Intention:** Besonderer Wert liegt auf einem ganzheitlichen Lernprozess, der praktische und geistige Tätigkeiten vereint.  
„Hierbei entsteht der Begriff aus dem ‚Be-greifen‘“ (GMELCH, in: SCHWEIZER/SELZER (Hrsg.) 2001, 182).

**Wiederentdeckung des Projekts für die Schule** begann in **Deutschland ab Ende der 1950er Jahre** mit dem Ruf nach alternativen Schulmodellen.

Durch den technisch-wirtschaftlichen Fortschritt und den „**Sputnik-Schock**“ wurden **Veränderungen der Anforderungen an die Schulausbildung** gefordert (Gymnasialbildung noch weitgehend humanistisch / philologisch; math.-naturwiss. Zweige oder Wirtschaftszweige als Ausnahme; damalige Volks- und Berufsschule betonte Kulturtechniken und volkstümliche Bildung).

**Handlungsorientiertes Lernen wurde** nun zum **Paradigma** (Muster mit Vorbildcharakter) für jegliche Unterrichtsfächer und sicherte sich seinen Platz in den Lehrplänen; der Gedanke einer **"arbeitsorientierten Bildung"** wurde wieder aufgegriffen (vgl. DEDERING 1994, 2f).

Lehrplan von 1985 f. d. bayerische Hauptschule: Den Lehrern wird handlungsorientiertes Lernen im Projekt erstmals über 20 Jahre nach Beginn dieser Diskussion empfohlen; der **Lehrplan von 1997 verpflichtet die Lehrkräfte erstmals dazu, interfachlich zu kooperieren** und, wo möglich, fächerübergreifend zu unterrichten, wobei das Projekt als Methode vorgeschlagen (im Fach Arbeitslehre vorgeschrieben) wird, dies zu verwirklichen. Seit 2004 ist das Projekt im AWT-Lehrplan verbindlich.

## 1.2 Verankerung der Projektmethode im Lehrplan

In der Übergangsphase zwischen Lehrplan 2004 für das Fach AWT und dem „LehrplanPLUS“, der ab 2016 in der Mittelschule sukzessive ab der 5. Jgst. eingeführt wird, werden in den Versionen dieses Skripts **bis 2017 die Grundlagen aus beiden Lehrplänen** aufgeführt.

Studierende, die voraussichtlich 2017 oder später ihr erstes Staatsexamen ablegen und demzufolge im Referendariat mit dem LehrplanPLUS befasst sein werden, sollten sich auf dessen Inhalte konzentrieren. Wer vorher Examen macht und das Skript als eine Grundlage für Examensprüfungen nutzt, kann davon ausgehen, dass vor 2016/2017 noch die Inhalte des AWT-Lehrplans relevant sind.

### 1.2.1 Lehrplan für die bayerische Haupt- und Mittelschule von 2004, Kapitel I. „Grundlagen und Leitlinien“

4. Unterricht in der Mittelschule: „Fächerübergreifender Unterricht und fachliche Kooperation“:

4.5 „Drängende Aufgaben der Zeit, Anliegen und Probleme der Schüler sowie komplexe Unterrichtsinhalte (...) erfordern themenorientiertes Arbeiten im fächerübergreifenden Unterricht. Besondere Möglichkeiten dabei sind projektorientiertes Arbeiten und Projekte. In diesem Rahmen können auch Schülerfirmen gegründet werden. Voraussetzung dafür ist die Kooperation der Lehrer, vorausschauende Planung und Abstimmung bei der Stoffverteilung. (...)“ (LP HS 2004, Kap. I, 11).

## 1.2.2 LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule, Version 2015:

### Bedeutung der Projektmethode im Arbeitslehreunterricht

#### Teil 1: *Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule*

Kap.3.3 (LehrplanPLUS, S. 15):

„Fächerübergreifender Unterricht und projektorientiertes Arbeiten tragen zur Ganzheitlichkeit des Unterrichts der Mittelschule bei. Beim projektorientierten Arbeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler neben fachlichen Kompetenzen auch planerische, methodische und soziale Fähigkeiten. Darüber hinaus handeln sie bei der Projektarbeit flexibel und selbstständig.

Sowohl im Fachunterricht als auch in fächerverbindenden Projekten und im Schulleben werden von den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen aus den schulart- und fächerübergreifenden Bildungszielen sowie dem Bereich Alltagskompetenzen und Lebensökonomie entwickelt, die mit entsprechenden Kompetenzerwartungen in den Fachlehrplänen verbunden sind.“

## 1.2.3 LP f.d. bayerische Mittelschule 2004

### Kapitel II: Fachbezogene Unterrichts- und Erziehungsaufgaben - Fachprofil AWT“ S. 63f.:

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches kann am besten erfüllt werden, wenn ausgewählte Lerninhalte in Kooperation mit anderen Fächern, vor allem den Fächern Werken/Textiles Gestalten, Gewerblich-technischer Bereich, Hauswirtschaftlich-sozialer Bereich, Kommunikationstechnischer Bereich und Buchführung erarbeitet werden. Besonders wirksam wird die Zusammenarbeit in Form der fächergruppenspezifischen Projekte.

**Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die z.B. zwischen ökonomischen, sozialen und technischen Bereichen des Lebens bestehen, sollen von den Schülern beispielhaft aufgezeigt, nachvollzogen und reflektiert werden können.**

Durch eigenverantwortliches Tätigwerden können sie **wirtschaftliche und technische Erfahrungen sammeln und wirtschaftliches und technisches Handeln lernen**. Sie erproben dabei auch, wie sie Aufgaben und neue Situationen bewältigen können...“

Die Lehrplanautoren sprechen sich im Fall des Faches Arbeitslehre insbesondere für die **Zusammenarbeit und gemeinsame Projekte innerhalb des Lernfeldes Arbeitslehre** (= Arbeitslehre und arbeitspraktische Fächer) aus.

Aber **auch zu anderen Fächern wie Mathe, Deutsch, Geschichte,...** lassen sich während eines Projekts Verknüpfungen herstellen.

(vgl. GMELCH/DIERL 1997, 15)

## 1.2.4 LehrplanPLUS für die bayerische Mittelschule, Version 2015:

### Fachprofile – Mittelschule; Wirtschaft und Beruf (LehrplanPLUS, S. 161 ff.)

Bereich 4: Zusammenarbeit mit anderen Fächern (Hervorhebungen Pfriem):

„Die Ziele des Faches Wirtschaft und Beruf können am besten erreicht werden, wenn **ausgewählte Kompetenzerwartungen und Inhalte in Kooperation mit anderen Fächern, vor allem den berufsorientierenden Wahlpflichtfächern Technik, Gesundheit und Soziales, Wirtschaft und Kommunikation, dem Fach Werken und Gestalten, sowie den Wahlfächern Informatik und Buchführung erarbeitet werden**. Vor allem das Fach Deutsch leistet wichtige Unterstützung für das Fach Wirtschaft und Beruf, indem es Grundlagen im Bereich der Kommunikation [...] schafft und vielfältige Ansätze zur Kommunikation bietet.

**Besonders wirksam wird die Zusammenarbeit im Lernfeld Berufsorientierung in Form der fächergruppenspezifischen Projekte**. Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die z.B. zwischen ökonomischen, sozialen und technischen Bereichen des Lebens bestehen, werden von den Schülerinnen und Schülern beispielhaft aufgezeigt, nachvollzogen und reflektiert.

**Durch eigenverantwortliches Tätigwerden** können sie wirtschaftliche und technische Erfahrungen sammeln und wirtschaftliches und technisches Handeln lernen. Sie erproben dabei auch, wie sie Aufgaben und neue Situationen bewältigen können“ (a.a.O, s. 165/166)

#### Zusammenfassung:

Die Schüler sollen durch die Projektmethode **Themen in ihrer Ganzheitlichkeit erfahren, erfassen und reflektieren können**.

Sie bietet ein hohes Maß an Selbsterfahrung für die Schüler durch das selbstständige Bewältigen von Aufgaben und Situationen.

Es steht also **neben dem möglichen Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen noch die Vermittlung von personalen und sozialen Schlüsselqualifikationen** (Qualifikationen, die eine fächerübergreifende Bereicherung der Schülerpersönlichkeit durch beispielsweise Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kritikfähigkeit bewirken) im Mittelpunkt.

**Projekte: Hochform handlungsorientierten Unterrichts, offenen Unterrichts und gleichzeitig Simulationsverfahren**. Sie eignen sich zur **Vermittlung** kognitiver, instrumenteller und affektiver Inhalte – kurz **von Qualifikationen und Kompetenzen, welche das Bildungsziel der Schule** (die Lehrplansäulen/Lernbereiche der Arbeitslehre eingeschlossen) **repräsentieren**.

## 1.3 Die Wesensmerkmale der Projektmethode

(vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 280 ff.)

### (1) Produkt und Handlungsorientierung / „Gebrauchswertorientierung“

Das Ziel des Projektunterrichts ist ein (Handlungs-) Produkt; unterschiedliche Formen möglich wie z.B. Pausenverkauf, Infotafel zu einem bestimmten Thema im Schulgebäude, ein schönertes Schulgebäude...

Die Handlungsschritte hin zum fertigen Produkt sollten soweit möglich dokumentiert werden, denn der Weg ist ja bekanntlich (auch) das Ziel.

### (2) Interdisziplinarität

Für ein optimales Ergebnis sollen versch. Fachgebiete die Sachlage beleuchten und bereichern. Außerdem können außerschulische Experten aus verschiedenen Bereichen zu Rate gezogen werden (Kooperation).

**(3) Schülerorientierung**

Das Unterrichtsprojekt soll zur Förderung der Motivation aus Schülerinteressen und -bedürfnissen heraus entstehen. Ein Mensch lernt am besten, wenn sein Interesse und seine Neugierde geweckt sind.

**(4) Situations- und Gesellschaftsbezug**

Das Projekt soll ein für die Schüler sinnvolles Ziel verfolgen, einen aktuellen Bezug zur Lebenssituation der Lernenden haben, an reale Situationen anknüpfen und außerschulische Aktivitäten einschließen.

**(5) Gemeinsame Organisation von Lernprozessen**

Alle Projektteilnehmer sind an der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Reflexion beteiligt. Das bedeutet, dass die Lernenden ihren Lernprozess mitgestalten können (demokratisch!). Voraussetzung: ein gewisses „Methodenbewusstsein“ (Kaiser/Kaminski 1999, 283) bei d. Schülern.

**Wechsel der Lehrerrolle:** er ist nicht autoritäres Zentrum der Klasse, sondern er ist (Lern-)Berater und selbst auch Lernender.

## 1.4 Zielsetzungen der Projektmethode

Nach PETRI ist das **Leitziel des Projektunterrichts** die „Identifikation der Lernenden mit den Zielen ihres Lernhandelns durch unmittelbare Bedürfnis- und Lebensweltorientierung des Unterrichts.“ (PETRI 1991, 19)

**(1) Inhaltlich-Kognitiver Effekt**

Aneignung von anwendungsfähigem Wissen und Können in erlebten Sinnzusammenhängen

**(2) Funktional-Kognitiver Effekt**

Fähigkeit zum selbstständigen Planen und Handeln, zum Prozessdenken und vernetzten Denken

**(3) Selbstkompetenz**

Verbesserte Selbstwahrnehmung und größeres Selbstvertrauen; gestärktes Durchhaltevermögen

**(4) Sozialkompetenz**

Entwicklung und Entfaltung von Kooperationsfähigkeit, der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und der Arbeit im Team

**(5) Verbesserung des Schulklimas**

Mehr Freude am Lernen in der Schule, Verbesserung der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern (...“ (PETRI 1991, 19)

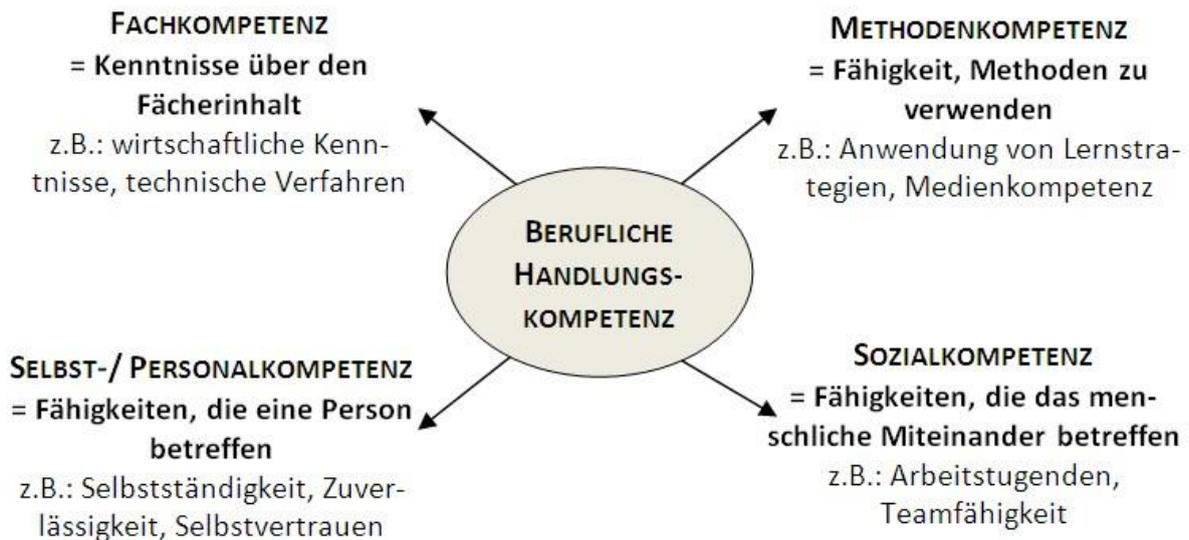
Außer den fachlichen und methodischen Kompetenzen wird die Entwicklung von **Schlüsselqualifikationen** gefördert.

Nach MERTENS sind Schlüsselqualifikationen „**solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen.**“ (zit. nach GMELCH/ DIERL 1997, 67)

**Personale und soziale Schlüsselqualifikationen kommen den Schülern in ihrer späteren Berufslaufbahn zugute.**

Sie werden in der heutigen Zeit, in der Umschulung und Weiterbildung von Arbeitskräften große Themen am Arbeitsmarkt sind, zu zwingenden Eigenschaften für jeden Bewerber auf dem Arbeitsmarkt und verdrängen langsam das reine fachspezifische Wissen bei den Einstellungskriterien.

Die **Qualifikations- und Kompetenzstruktur beruflicher Handlungsfähigkeit** beinhaltet neben der Fach- und Methodenkompetenz die Personal- und Sozialkompetenz:



Vgl. PÄTZOLD 1999, 57f. in JUNG, E.: Kompetenzerwerb. München (Oldenbourg) 2010, S. 59 und GMELCH, A.: Projektmethode. In: SCHWEIZER/SELZER: Methodenkompetenz lehren und lernen. Dettelbach (Röll) 2001, S. 186/187

## 1.5 Der Projektablauf nach Karl Frey

(vgl. FREY 2010, S. 62 ff.)

### (1) Die Projektinitiative

- Idee, Anregung, eine Aufgabe, eine besondere Stimmung, ein Problem, ein bemerkenswertes Erlebnis, einen Betätigungswunsch oder einen Gegenstand wird in eine Gruppe eingebracht.
- Jeder und alles kann zum Ausgangspunkt eines Projektes werden. **Entscheidend für die Projektmethode ist die Offenheit der Ausgangssituation und das Herstellen offener Ausgangssituation bei enger Ausgangslage:**
- **Ausweitungsfrage** (Was ließe sich in freier Zeit darüber hinaus mit diesem Thema anfangen?), **Stimulierende Hinweise** (Von Aktivitäten, Phänomenen, Problemen oder eigenen Erlebnissen erzählen), **Denkmodelle aus Kleingruppen** (Großgruppe aufteilen, um Projektgedanken weiter auszuweiten), **Ideenwettbewerb** (Projektgedanken erklären und einen Wettbewerb ausschreiben), **Brainstorming** (alles aufschreiben! während des Brainstormings keine Kritik oder Bemerkung, ungezwungen, möglichst viele Vorschläge, auch Anregungen, wie Vorschläge kombiniert werden könnten), **Sukzessive entwickeln** (Thema herkömmlich behandeln, Projektgedanken erklären, was wäre darüber hinaus möglich), **Objekte sammeln** (Schülern Material zur Verfügung stellen, das regt die Kreativität an → Lernumfeld optimieren)

## **(2) Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen** → Ergebnis = Projektskizze

Die Projektinitiative wird diskutiert. Soll sie aufgegriffen werden und zur Projektskizze (schriftlich) weiterentwickelt werden? Keine Hierarchien zulassen, jeder darf seine Wünsche, Bedenken und Vorbehalte äußern. Projektskizze ist kein Projektplan, sie umreißt nur das Gebiet, in dem die Teilnehmer künftig tätig werden wollen.

## **(3) Entwicklung der Projektinitiative zum Betätigungsgebiet → Ergebnis = Projektplan**

- Hier kommt erstmalig ein Bildungswert ins Projekt.  
Es wird geklärt:
  - a) **wer** im weiteren Verlauf des Projektes welche Art von Tätigkeiten
  - b) **wie intensiv**
  - c) für eine **längere Zeit** ausführen wird.
  
- Es werden Zeitbedarf, die benötigten Geräte und Tätigkeitsfolgen notiert. Entscheidend ist, wie dieser Plan zustande kommt (Äußern von Betätigungsabsichten, äußern von Gefühlen und Betätigungswünschen, keine Behinderung von Äußerungen, Einrichtung einer Vorbereitungsgruppe, offene Ausgangssituation)! Arbeitsteilung beschreiben, Arbeitsabläufe (organisieren, ökologische Prinzipien beachten, Alternativlösung bereithalten) der Tätigkeit herausheben.

## **(4) (Verstärkte) Aktivität im Betätigungsgebiet / Projektdurchführung**

Die Projektmitglieder führen den Projektplan aus (im Idealfall). (Die verstärkte Aktivität nimmt in der Regel den **zeitlich größten Teil des Projektes** ein. Die Projekte werden von mehreren Fixpunkten und bis zu zwei Metainteraktionen unterbrochen.)

## **(5) Beendigung des Projektes**

Es gibt drei Abschlussvarianten:

- a) **Bewusster Abschluss:**  
Wird ein Produkt hergestellt, wäre der Projektabschluss gleichzeitig das Produktionsende.
  
- b) **Rückkopplung zur Projektinitiative:**  
Rückschau und Vergleich mit der Produktinitiative. Mögliche Fragen: Wo mitgearbeitet; was hat Dir gefallen; was hat Dir nicht gefallen; wo hast Du etwas gelernt; wo hättest Du gerne mehr erfahren; was hätte noch gemacht werden sollen; welches Ziel hattet ihr gesetzt; habt ihr das Ziel erreicht; wenn nicht, woran hat es gelegen; bist Du zufrieden?
  
- c) **Auslaufen lassen:**  
Das Projektende ist offen. Die Teilnehmer werden langsam in eine nachcurriculare Phase übergeführt. Ziel ist es die Teilnehmer ohne Bruch in den Alltag zu entlassen.

## **(6) Fixpunkte (ca. eine halbe Stunde)**

- Die Teilnehmer informieren sich gegenseitig über letzte Tätigkeiten
- Notizen über letzte Phase und Anregungen für nächste Phase formulieren
- Nächste Schritte planen
- Sich anhand des Projektplanes über den Stand des Projektes bewusst werden
- Zurückziehen, um sich danach wieder zu sammeln (wie Auszeit)

**Fixpunkte sollten auch ohne konkrete Indikationen regelmäßig stattfinden!**

## **(7) Metainteraktion** (ca. eine halbe Stunde)

In der Phase der Metainteraktion hält man inne, um über das Abgelaufene oder das gerade passierende miteinander zu reden. Nicht der Projekthalt, sondern der Projektablauf wird thematisiert. (Verständigungsrahmen; Umgangsformen, Argumentieren oder Äußern von Gefühlen; Distanz zu Hauptgeschehen wird geschaffen, z.B. durch andere Betätigung, wie Zeichnen, musizieren oder anderes Verhalten; Beziehungsprobleme werden thematisiert und es kann eine Konfliktanalyse geschehen)

## **1.6 Projektschritte nach Gudjons**

(Quelle: GUDJONS 2008, S. 79 ff.)

### **Schritt 1:**

#### **Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen**

Diese „Sachlage“ oder „Situation“ ist eine Aufgabe, die umfassend, nicht auf einen Fachaspekt verengt ist. Gudjons bezeichnet sie auch als „Problem“, das eine Fülle von Aspekten umfasst.

Dieses Problem muss „**Situationsbezug**“ haben, die Fragestellung des Projekts sollte mit dem wirklichen Leben zu tun haben (Unterrichtsprinzip „Lebensweltbezug“). Ein weiteres Merkmal dieses Schrittes ist die „Orientierung an den Interessen der Beteiligten“. Diese Interessen müssen allerdings teilweise erst geweckt werden, dann erfüllt das Projekt das Prinzip der **Schülerorientierung**. Dies schließt ein, dass das Projekt auch „Interessen vermittelnd“ ist (a.a.O., 80). Projekte sollten darüber hinaus „gesellschaftliche Praxisrelevanz“ haben und damit auch der politischen Bildung im Sinne des Unterrichtsprinzips **Mündigkeit** und der Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt dienen. Projekte können durchaus in lokale Entwicklungen eingreifen, etwas verändern.

### **Schritt 2:**

#### **Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln**

Erstes Merkmal dieses Schrittes ist die „zielgerichtete Projektplanung (a.a.O., S. 83). Im Sinne der Gedanken von Dewey und KILPATRICK („planvolles Handeln aus ganzem Herzen und in einer sozialen Umgebung“, ebd.) entwickeln die Schüler mit den Lehrkräften gemeinsam einen Plan zur Lösung des Problems oder zum Erreichen eines Zieles. Das Merkmal „Selbstorganisation und Selbstverantwortung“ bedeutet, dass die Planung nicht vom Lehrer vorgegeben wird, dass die Schüler zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung ermutigt werden sollen. Die erforderliche vorausgehende Planung des Lehrers ist dazu kein Widerspruch (ebd.), es gilt, einem „Laisser-faire-Stil der Lehrenden bei der Durchführung von Projektarbeit vorzubeugen“ (ebd.). Die Planung muss offen und auch revisionsfähig sein, Erfahrungen in der Durchführung eines Projekts können als „Planungselemente“ in ein neues Projekt einfließen (a.a.O., S. 84).

### **Schritt 3:**

#### **Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen**

Das gemeinsame Tun, Praktizieren, Arbeiten folgt zunächst dem Merkmal „Einbeziehen vieler Sinne“. Dem zugrunde liegt die Forderung PESTALOZZIS nach einem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Über „Sprechhandlungen“ hinaus wird das Lernen, der Aufbau von Wissen im Projekt durch verstärkte sinnliche Erfahrungen gefördert (vgl. a.a.O., S. 85). Im Sinne Kerschensteiners erfolgt eine „Wiedervereinigung“ geistiger und körperlicher Arbeit (S. 84). Handlungsorientiertes Lernen ist auch „Soziales Lernen“, ein weiteres Merkmal dieses Schrittes. Zusammenarbeit in Gruppen, die unverzichtbare Kooperation beim gemeinsamen Handeln erfordert Kommunikation und Interaktion, Rücksichtnahme, und ermöglicht den Erwerb von „demokratischen Verkehrsformen“ bei den Schülern (GUDJONS 2008, S. 85). Das soziale Lernen ist bei allen Projektschritten gegeben, bereits beginnend mit der Auswahl des Themas und der Planung.

#### **Schritt 4:**

#### **Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen**

Ein Merkmal dieses Schrittes ist die Produktorientierung. Da die Ergebnisse eines richtig durchgeführten Projektes „Gebrauchs- und Mitteilungswert“ haben, wertvoll, sinnvoll, nützlich sind, müssen sie öffentlich gemacht werden. Dies erfordert, dass die Projektteilnehmer ihre Erkenntnisse, Einsichten und Erfahrungen dokumentieren, damit sie „kommunizierbar“ werden (a.a.O., S. 86). Damit sind Präsentationstechniken eine Fähigkeit, die für Projekte gelernt und in Projekten weiterentwickelt wird. Letztlich stellt sich zum Abschluss der Projektarbeit die Frage, ob das Ziel des Projektes aus dem ersten Schritt erreicht wurde und ob es gelungen ist, die Ergebnisse „angemessen zu vermitteln“ (a.a.O., S. 87). Gleichzeitig ist auch die Qualität des Prozesses, der zu diesem Produkt geführt hat, von Bedeutung, er dient dem Erwerb von neuen Erkenntnissen, von Wissen, von Fertigkeiten, Einstellungsveränderungen, Werten. Vor allem das hier erworbene Wissen hat eine höhere Qualität als das, welches in traditionellem Unterricht vermittelt wird (a.a.O., S. 88). Projektunterricht kann zu fachbezogenen Problemlösungen dienen, im Fachunterricht möglich sein, ist aber meist fächerübergreifend nach dem Merkmal Interdisziplinarität. Es können verschiedene Fächer „befragt“ werden, **ob etwas** und **was** sie zur Lösung des Problems beitragen können. Ein letztes Merkmal nennt GUDJONS „Grenzen des Projektunterrichts“ (a.a.O., S. 90 ff.). Alle Formen des Projektunterrichts haben Grenzen und Nachteile; exemplarisch führt GUDJONS hier **drei Formen der Informationsvermittlung in Kombination mit Projektarbeit** auf (S. 91 ff.) an denen Vorteile, Nachteile und Grenzen anschaulich dargestellt werden:

**A) Vor** dem Projektunterricht werden grundlegende inhaltliche und fachliche Kenntnisse systematisch vermittelt.

**B) Während** des Projektunterrichts werden gezielte Instruktionsphasen integriert und

**C) nach** dem Projektunterricht wird in anderen Unterrichtsformen auf der Basis dessen, was die Schüler/innen erarbeitet haben, ergänzt, verknüpft und vertieft.

**Kritik an der Projektmethode nach GUDJONS und FREY liefert WÖLL** (Lit. s. Ende des Teilkapitels)

## **1.7 Die Aufgabenstellungen, Kompetenzerwartungen und Inhalte für Projekte im Lehrplan**

### **1.7.1 Lehrplan 2004 – Fachlehrplan AWT**

- 7.3 Schüler arbeiten und wirtschaften für einen Markt
- 8.2 Schüler stellen mit technischen Verfahren Produkte für einen Markt her
- 9.3 Wohnen – Wunsch und Wirklichkeit  
oder wahlweise
- 9.4 Schüler testen Dienstleistungen oder Waren
- 10.2 Schüler gründen eine Schülerfirma

### **1.7.2 Fachlehrpläne „Wirtschaft und Beruf“ im LehrplanPLUS von 2015**

Dieser Lehrplan weist als Lernbereiche aus: **Arbeit, Wirtschaft, Technik, Recht, und Berufsorientierung**.

In jedem Klassenlehrplan von 5. – 10 Jgst. – sowohl in den Regel- wie auch in den „Mittlere-Reife-Klassen“ wird den fachlichen Lernbereichen jeweils **der „Lernbereich 1: Projekt“ vorangestellt**.

Von der 5. – 10. Jgst. steigen jeweils die Kompetenzerwartungen für die Projektarbeit an (**vgl. Zusammenfassung in Punkt 1.7. im Anschluss**). In der folgenden Liste werden bei den aufsteigend angeordneten Inhalten dieses Lernbereichs 1 die **jeweiligen wachsenden, neuen Kompetenzerwartungen fett gekennzeichnet** (Pfriem):

**a) Wirtschaft und Beruf 5/Lernbereich 1: Projekt**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten kompetenzorientiert an ausgewählten Themen (z.B. Arbeitsplatz, Kinderarbeit, Werbung, Technischeinsatz) und wenden dabei projektspezifische Arbeitsweisen an.

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

Projektspezifische Arbeitsweisen: Planen, Durchführen, Dokumentieren, Präsentieren, Reflektieren.

**b) Wirtschaft und Beruf 6/Lernbereich 1: Projekt:**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten kompetenzorientiert an ausgewählten Themen (z.B. verantwortungsbewusster Umgang mit Geld, Nutzen und Risiken von Technik) und wenden dabei **selbstständig** projektspezifische **leittextorientierte** Arbeitsweisen an.

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

Projektspezifische Arbeitsweisen: Planen, **Recherchieren**, Durchführen, Dokumentieren, Präsentieren, Reflektieren, **leittextorientierte Arbeitsweisen**.

**c) Wirtschaft und Beruf 7/Lernbereich 1: Projekt:**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und Schüler **bearbeiten den Themenbereich „Markt“ im Projekt, indem sie dabei unter Anleitung die Leittextmethode anwenden.**

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

- projektspezifische Arbeitsweisen
- **Projekt zum Themenbereich „Markt“ nach dem Prinzip einer vollständigen Handlung: Projektinitiative, -planung, -durchführung, -präsentation, -reflexion.**

**d) Wirtschaft und Beruf 8/ Lernbereich 1: Projekt**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten **komplexe Aufgaben** im Projekt (**z.B. Mensch und Technik, Markt**) und wenden dabei die **Leittextmethode selbstständig an.**

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

- projektspezifische Arbeitsweisen
- Projekt nach dem Prinzip einer vollständigen Handlung (Projektinitiative, -planung, -durchführung, -präsentation, -reflexion), **Leittextmethode.**

**e) Wirtschaft und Beruf 9/ Lernbereich 1: Projekt:**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten **eigenständig** komplexe Aufgaben im Projekt (**z.B. Wohnen, Test**) **in Kooperation mit den berufsorientierenden Wahlpflichtfächern** und wenden dabei die Leittextmethode selbstständig an.

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

- projektspezifische Arbeitsweisen
- Projekt nach dem Prinzip einer vollständigen Handlung (Projektinitiative, -planung, -durchführung, -präsentation, -reflexion), **Leittextmethode.**

**f) Wirtschaft und Beruf M10/ Lernbereich 1: Projekt:**

*Kompetenzerwartungen:*

Die Schülerinnen und **Schüler wenden im Projekt die Leittextmethode selbstständig an (z.B. in einer Schülerfirma, in einem Planspiel). Sie bringen eigene Themenvorschläge ein und formulieren ggf. eigene Leittexte hierzu.**

*Inhalte zu den Kompetenzen:*

- projektspezifische Arbeitsweisen
- Projekt nach dem Prinzip einer vollständigen Handlung (Projektinitiative, -planung, -durchführung, -präsentation, -reflexion), Leittextmethode.

## **1.8 Zusammenfassung der päd. Grundlagen des Projektcurriculums im Lehrplan „Wirtschaft und Beruf“ und Projektphasen / Themenbereiche**

Das Projektcurriculum des LehrplanPLUS basiert auf der schulpädagogischen Basisliteratur; vor allem auf den hier bereits vorgestellten Konzepten von Frey und GUDJONS.

Es ist darüber hinaus sehr stark auf das **Modell der vollständigen Handlung**, einem Unterrichtskonzept aus der Berufspädagogik, bezogen, das auch der Gestaltung der Projektprüfung für den Qualifizierenden und den mittleren Bildungsabschluss der Mittelschule zugrunde liegt. Dieses Modell stellen GUDJONS (2001), BAUER e.a. und weitere Autorinnen und Autoren (Literaturüberblick auch auf [https://de.wikipedia.org/wiki/Modell\\_der\\_vollst%C3%A4ndigen\\_Handlung](https://de.wikipedia.org/wiki/Modell_der_vollst%C3%A4ndigen_Handlung)) vor. Es basiert auf der „Handlungsregulationstheorie“ (vgl. HACKER 1998, VOLPERT 1992, in GUDJONS 2008, S. 46 ff.).

Eine Handlung besteht nach dieser Theorie aus drei Komponenten, der **Antizipation**, der **Realisation** und der **Handlungskontrolle** (vgl. GUDJONS 2008, S. 48 ff.).

Daraus wird das Modell der vollständigen Handlung mit fünf Elementen hergeleitet, das Basis für das Projektcurriculum des LehrplanPLUS f.d. Mittelschule in Bayern im Fach „Wirtschaft und Beruf“ ist:

- 1. Handlungsziel**
- 2. Handlungsplan**
- 3. Handlungsdurchführung**
- 4. Handlungsbewertung und**
- 5. Verinnerlichung** (in GUDJONS 2008, S. 50)

Im LehrplanPLUS wird für das Fach Wirtschaft und Beruf das Projekt bereits ab der 6. Jgst. mit der zunehmend selbstständigen Nutzung von Leittexten verknüpft.

Beim Leittext werden die Phasen nach dem Modell der vollständigen Handlung folgendermaßen benannt:

- 1. Information**
- 2. Planung**
- 3. Entscheidung**
- 4. Ausführung**
- 5. Kontrolle**
- 6. Auswertung**

Die Schülerinnen und Schüler planen die Schritte der Handlung / des Projektes selbstständig, führen sie aus und bewerten sie anschließend.

Für die **Projektprüfung** wird die Phase **Auswertung** durch **Präsentation** (welche eine anschließende **Reflexion** hervorbringen soll), ersetzt.

Im LehrplanPLUS, werden, wie bereits dargestellt, die Projektschritte und Phasen von Gudjons und Frey mit dem „Modell der vollständigen Handlung“ kombiniert. Im Folgenden eine Auswertung des „Lernbereichs 1: Projekt“, der in allen Jgst. der Mittelschule den inhaltlichen Lernbereichen vorangestellt ist.

Für die Einführung der Projektarbeit in der 5. Klasse werden Projekte in einem **Dreischritt** durchgeführt. **Planung – Durchführung – Auswertung** sind die vereinfachten Elemente der Projektstruktur im ersten Jahr des Unterrichts im Fach „Wirtschaft und Beruf“. Allerdings werden im LehrplanPLUS für die 5.Jgst. im Fach Wirtschaft und Beruf (S. 791) als **projektspezifische Arbeitsweisen** bereits die wesentlichen Techniken für die Projektarbeit bis zur 10. Klasse genannt. Sie sollen hier eingeführt und behutsam geschult werden: **Planen, Durchführen, Dokumentieren, Präsentieren, Reflektieren**.

Im Lehrplan der 6. Klasse kommt als „Kompetenzerwartung“ das **weitgehend selbstständige Anwenden projektspezifischer leittextorientierter Arbeitsweisen** hinzu (S. 794); das **Anwenden der Leittextmethode unter Anleitung** ist auch anzustrebende Kompetenz in der Jgst. 7.

In der 7. Jgst. werden unverändert die „projektspezifischen Arbeitsweisen“, die bereits im LPI. für die 5. Klasse aufgelistet sind, verlangt. Als Besonderheit kommt hier hinzu, dass in Anlehnung an den LPI. von 2004 das **Projekt auf den Themenbereich „Markt“ festgelegt** ist und dass hier erstmals nach dem **Prinzip der vollständigen Handlung** mit den Phasen **Initiative, Planung, Durchführung, Präsentation und Reflexion** vorgegangen werden soll (S. 797).

In der 8. Jgst. sind die Vorgaben für das Thema des Projekts wieder freier; es sind **„komplexe Aufgaben“** zu **„Mensch und Technik“**, **„Markt“** zu bearbeiten (S. 804). Die **Leittextmethode** ist bei ansonsten gleichen Erwartungen und Inhalten **erstmal „weitgehend selbstständig“ anzuwenden**.

Die 9. Jgst. verlangt im Projekt die **Bearbeitung komplexer Aufgaben zu den** (als Beispielen genannten) **Themen „Wohnen“ und „Test“**. Dies ist – wie bereits Themen für die Jgst. 7 und 8 - inhaltlich aus dem LPI. von 2004 übernommen. Die **Leittextmethode ist selbstständig anzuwenden**.

In den Klassen des M-Zugs (M7 – M9) sind die Inhalte des Lernbereichs 1 identisch mit denen des R-Zugs („Regelklasse“). Der Lehrplan für die M10 ist offener in Bezug auf die Themenwahl für Projekte; aus dem LPI. 2004 wird als Möglichkeit die **Schülerfirma** übernommen, aber zusätzlich angeregt, dass die **Schüler eigene Themenvorschläge einbringen und ggf. auch eigene Leittexte formulieren** können. Die anderen Erwartungen und Inhalte entsprechen denen aus der 8. und 9. Jgst.

Somit sind **ab der 7. Jgst.** die Phasen der Projekte im Fach Wirtschaft und Beruf **an die Anforderungen der Projektprüfung angepasst**. Diese ist ebenfalls **Leittext-gestützt** und verläuft nach den Phasen **„Zielsetzung und Planung“, „Durchführung“ und „Präsentation und Reflexion“** (vgl. [http://www.isb-mittelschule.de/userfiles/Projektpruefung/KurzDarst\\_1\\_ProjPr\\_QuA.pdf](http://www.isb-mittelschule.de/userfiles/Projektpruefung/KurzDarst_1_ProjPr_QuA.pdf)).

Eine Projektinitiative entfällt – da es sich um eine Prüfung handelt – zwangsläufig.

**Übersicht über das Projektcurriculum für Wirtschaft und Beruf im LehrplanPLUS**

Jgst.	Projektthemen	Kompetenzerwartungen	Inhalte zu den Kompetenzen
5	Arbeitsplatz, Kinderarbeit, Werbung, Technik-einsatz	Projektspezifische Arbeitsweisen anwenden	Projektspezifische Arbeitsweisen (=Planen, Durchführen, Dokumentieren, Präsentieren)
6	Verantwortungsbewusster Umgang mit Geld, Nutzen und Risiken von Technik	Weitgehend selbstständig projektspezifische, leittextorientierte Arbeitsweisen anwenden	Wie 5. Jgst., zusätzlich Recherchieren und Reflektieren, sowie leittextorientierte Arbeitsweisen
7	Themenbereich Markt	Wie 5./6. Jgst., „unter Anleitung“ Leittextmethode anwenden	Projekt nach dem Prinzip der „vollständigen Handlung“: Projektinitiative, -planung, -durchführung, -präsentation, -reflexion; Leittextmethode

8	Mensch und Technik, Markt	„komplexe Aufgaben“ im Projekt bearbeiten, Leittextmethode weitgehend selbstständig anwenden	Wie 7.Jgst.
9	Wohnen, Test (von Waren und Dienstleistungen)	Eigenständig komplexe Aufgaben in Kooperation mit den b.o. Wahlpflichtfächern bearbeiten, Leittextmethode selbstständig anwenden	Wie 7. und 8. Jgst.;
10	Schülerfirma als Beispiel, eigene Themenvorschläge erwünscht	Selbstständige Anwendung der Leittextmethode, zu eigenen Themenvorschlägen ggf. eigene Leittexte formulieren	Wie 7.,8., und 9. Jgst.

## 1.9 Literaturlauswahl

- FREY, K.: Die Projektmethode. Weinheim, Basel, 112010
- PFRIEM, P.: Projekt. In: BÖHN, D. (Hg.): Didaktik der Geographie – Begriffe. München 1999, S. 123 f.
- GMELCH, A.: Projektmethode. In: SCHWEIZER/SELZER (Hg.): Handlungsorientiert lehren und lernen. Dettelbach (Röll) 2001. S. 181 ff.
- GUDJONS, H. : Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 72008
- WÖLL, G.: Handeln: Lernen durch Erfahrung. Hohengehren 2004
- GMELCH / DIERL: Lehrplankommentar zum Arbeitslehrelehrplan 1997 (Carl-Link-Vorschriftensammlung)
- PETRI, G.: Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. [= Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung Wien / Abteilung 2, Arbeitsberichte 2; 22] Graz: 1991
- BAUER / MUNZ / SCHRODE / WAGNER: Die vollständige Arbeitshandlung – ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Berlin 2011

## 2. Das Rollenspiel

### 2.1 Einordnung des Rollenspiels ins „Methodensystem“

Zusammen mit **Planspiel** und **Fallstudie** (im weitesten Sinne auch mit dem Projekt) gehört das **Rollenspiel** zu den **Simulationsverfahren**. Es lässt sich auch unter dem Begriff „Simulationspiel“ einordnen.

### 2.2 Wesensmerkmale

- Simulation von Realität
- Geschehen (meist Konfliktsituation oder Problemsituation, die interaktiv zu lösen ist) ist modellartig konstruiert
- Personen handeln interaktiv, wobei die direkte verbale und nonverbale Kommunikation im Vordergrund steht

**Spielcharakter:**

Die Abläufe in einer direkten Interaktion sind **nur bedingt planbar**; das Rollenspiel lebt von **spielerischen, unvorhersehbaren kommunikativen Situationen** (Unterschied zum „literarischen Rollenspiel“, zur „szenischen Darstellung“, zum „szenischen Spiel“). Diesen Spielcharakter zu erhalten ist die pädagogische Aufgabe des **Lehrers**, der **beim Auftreten repressiver Elemente** (z.B. persönlicher Angriffe) **eingreifen und die Notwendigkeit einer Rollendistanz bewusst machen muss**.

### 2.3 Definitionen / Grundlagen

- **Rolle:**

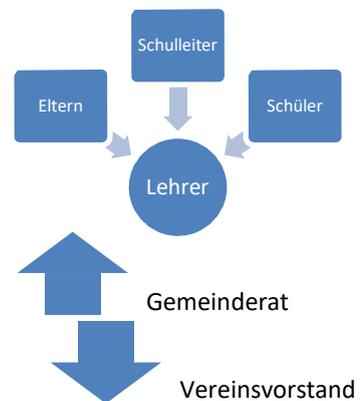
Bündel von Erwartungen, Normen und Handlungsformen, das sich in einer Institution oder einer Gesellschaft an das Verhalten eines Trägers von Positionen knüpft. Sie werden in der Familie, im Verein, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit übernommen. Entsprechendes Rollenverhalten wird in einem erfolgreichen Sozialisationsprozess gelernt.

- **Intrarollenkonflikt:**

Eine Rolle wird im sozialen Kontext unterschiedlich interpretiert. Der Konflikt entsteht, wenn die Erwartungen an eine Rolle von verschiedenen Gruppen völlig unterschiedlich, teilweise widersprüchlich und nicht gleichzeitig vom Rollenträger erfüllbar sind.

- **Interrollenkonflikt:**

Jeder Mensch nimmt in seinem Leben gleichzeitig verschiedene Rollen ein und füllt diese aus (Vater, Vereinskassier, Elektromeister...), deshalb sind Konflikte zwischen diesen Rollen unvermeidbar.



- **Rollenkonformes Verhalten** (role-taking):

entspricht den an die Rolle gebundenen Erwartungen. **Rollenabweichendes Verhalten** wird entsprechend sanktioniert.

**Pädagogische Bedeutung:**

So stellt **ein Rollenspiel eine Hilfe zur Integration ins klar definierte soziale System dar**. Es wird eingesetzt zur **Anpassung an vorgegebene Verhaltensmuster einer vorweg definierten Realität**. Es trägt bei zum **Erwerb nicht beherrschter Verhaltensweisen und sicherer kommunikativer Kompetenz**. Es bereitet auf **außerschulische Lebenspraxis** durch systematische Einübung **sprachlich – sozialer Handlungsmuster** vor.

Durch Reflexion eigener und fremder Handlungspraxis kann ein flexibles Verhaltensrepertoire erworben werden, zur Bewältigung von Lebenssituationen wird angemessenes verbales und nonverbales Verhalten gelernt.

## 2.4 Zielsetzungen und Forderungen für den unterrichtlichen Einsatz

- Schüler sollen beim Rollenspiel ihre Interaktionsfähigkeit entwickeln
- neue und spontane Entfaltung, unterschiedlichste Spielmuster können realisiert werden
- ermöglicht viele verschiedene Darstellungsformen und Übung über längere Zeit hinweg
- Handlungsmöglichkeiten zu erproben, um Kompetenzen für soziales Handeln zu erweitern (Verhaltenskompetenz)
- im Rollenspiel: gesteuerter Unterricht und zufälliges Lernen nebeneinander
- Lehrer soll möglichst im Hintergrund bleiben und das Spiel nicht unterbrechen, fungiert aber von dort aus als Spielleiter
- zu beachten: in jeder Konflikt- und Entscheidungsphase laufen psychische und soziale Vorgänge ab, die die kognitiven Prozesse nachhaltig beeinflussen
- Grundqualifikationen ausbauen und festigen (vgl. Gmelch in Schweizer/Selzer 2001, 195)
  - **Empathiefähigkeit** (Einfühlungsvermögen)  
(=die Fähigkeit, sich in den Interaktionspartner hineinzusetzen, dessen Erwartungen zu erschließen und entsprechend auf diese einzugehen)
  - **Ambiguitätstoleranz**  
(=die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen zu ertragen, verschiedene Interessen und Anschauungen auszuhalten)
  - **Rollendistanz**  
(=die Fähigkeit, eigene und fremde Rollen relativ zu sehen, übernommene Rollen in Fragen zu stellen und eventuell neu zu bestimmen, Rollenstereotype aufzubrechen)
  - **Kommunikative Kompetenz**  
(=Sich selbst und seine Bedürfnisse in einer Interaktion dem Partner zugänglich machen; konkret: ein Gespräch eröffnen können, die Autonomie des Partners im Dialog zu respektieren, eigenes und anderes Verhalten entsprechend koordinieren.)

Diese Grundqualifikationen sind in bestimmtem Umfang auch bereits Voraussetzungen für die Durchführung von Rollenspielen!

Die Akteure im Rollenspiel schlüpfen schließlich in die Rolle anderer Personen, identifizieren sich damit und stellen diese imitierend dar.

Die Sprechweise und das Verhalten der übernommenen Rollen werden möglichst realistisch dargestellt und wiedergegeben.

- Spielhandeln ist Probehandeln – hier in einem sanktionsfreien Schonraum!

## 2.5 Phasen des Rollenspiels

### a) Ausführliches“ Modell für das „didaktisch angeleitete Rollenspiel“

(GMELCH in SCHWEIZER / SELZER 2001, 193 ff.)

**Die Phasen des didaktisch angeleiteten Rollenspiels:**

**(1) Informationsphase**, Konfrontation mit dem Problem

**(2) Direkte Vorbereitungsphase** für das Rollenspiel

Auf Rollenspielkarten werden Infos zu den einzelnen Rollen, deren Absichten und Zielsetzungen gegeben; die Schüler sammeln sich in Kleingruppen und erarbeiten alternative Lösungsmuster / Argumentationsstrategien, um sich in die Rollen und mögliche Reaktionen der Mitspieler hineinversetzen zu können.

Planung des Szenenaufbaus, Auswahl der Rollenträger, Festlegung von Beobachtungsaufgaben für die „Zuschauer“, die verbales und nonverbales Verhalten beobachten und Verbesserungs- / Alternativvorschläge entwickeln sollen.

**(3) 1. Rollenspielphase**

**(4) Diskussionsphase** (Basis: die Aufzeichnungen der „Beobachter“)

**(5) 2. Rollenspielphase**

Kontrastives Erleben der Spielsituation durch Rollentausch! Dadurch erhält die Situation repräsentativen Charakter und kann generalisiert werden.

**(6) Ergebnis/Diskussionsphase/Reflexionsphase**

Diskussion der Argumente und Verhaltensweisen der Rollenspieler; Zusammenfassung und Visualisierung der Ergebnisse

**(7) Generalisierungsphase**

Welche Informationen aus dem Rollenspiel vermitteln „allgemeine Erkenntnisse zur Bewältigung analoger Fallsituationen? Hier könnte sich eine weitere Spielphase anschließen, in der Rollenspieler diese Erkenntnisse in konkretes verbales Handeln umsetzen können“ (vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 160).

**(8) Transferphase**

Sie ist oft nur durch ein weiteres Spiel – s. o. – zu leisten; die Überprüfung der Transferleistungen ergibt sich indirekt durch den Erfolg / Misserfolg / das reale Verhalten z. B. bei Bewerbungen oder bei Anwendung von Arbeitstechniken während einer Erkundung oder eines Praktikums.

**b) Spontanes, offenes Rollenspiel**

Es bietet die Chance der **Konfrontation mit einer Problemsituation**, um eine Fragestellung für den Unterricht zu gewinnen.

Es greift **Alltagssituationen** auf (in Rollen, die den Schülern vertraut sind!) und dient der **Motivation** für eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit solchen Situationen und Problemen.

Außerdem eignet es sich als **Lernzielkontrolle** am Ende einer Unterrichtseinheit, wenn sich die im Unterricht erarbeiteten Inhaltselemente in „Verhaltenssituationen“ umsetzen lassen. (vgl. GMELCH in SCHWEIZER/SELZER 2001, 197)

## 2.6 Anforderungen an den Lehrer

- Rollenspiele sind ein Beispiel für **gesteuerten Unterricht im handlungsorientierten Kontext**.
- Sie erfordern:
  - *Einfühlungsvermögen,*
  - *kluge Zurückhaltung,*
  - *Impulsgebung und*
  - *Hilfestellung in kritischen Phasen* bei der Auswahl der Spieler und in der Kritikphase.
- **Wie für alle Spiele im Unterricht gilt:**

„Der Lernzweck des Rollenspiels sollte jedoch seinen Spielcharakter nicht total überlagern, um Freude und Spaß an einem solchen handlungsorientierten Lernen nicht den Schülern zu vermissen“ (vgl. BÖNSCH 1995, 167).

## 2.7 Rollenspiele im LehrplanPLUS

Die Auswahl von Themen für Rollenspiele von der 5. – 10. Jgst. wird weitgehend den Lehrkräften überlassen. Nur an wenigen Stellen erfolgen (indirekte!) Hinweise auf den Einsatz von Rollenspielen als erforderliche Methode für die Vermittlung von Kompetenzen.

Im Zusammenhang mit der **Erkundung** sind Rollenspiele geeignet, um **Erkundungstechniken** im Unterricht zu trainieren, so vor allem **Befragungstechniken**.

**Explizit** sind Rollenspiele in den **Lehrplänen „Wirtschaft und Beruf“ für die 8., 9. Und 10. Jgst. im Lernbereich „Berufsorientierung“** angesprochen:

### 8. Jgst:

- Vorbereitung auf Beratungsgespräche mit der Berufsberatung, um diese selbstständig führen zu können (Wirtschaft und Beruf, R8, S. 804)
- Erprobung von Vorstellungsgesprächen (ebd., S. 805)

### 9. Jgst:

- Erprobung von Vorstellungsgesprächen (Wirtschaft und Beruf, M9, S. 814)

### 10. Jgst:

- Erprobung von Vorstellungsgesprächen; „Dabei überprüfen sie ihre inhaltliche und organisatorische Vorbereitung, sowie ihre persönlich Wirkung durch Kleidung, Gestik, Mimik und Sprache“ (Wirtschaft und Beruf M10, S. 817)

**Diese Kompetenzerwartung lässt sich auch in den Bereich der Regelklassen in der 8. und 9. Jgst. übertragen.**

## 2.8 Literaturlauswahl

- SCHWEIZER, G. / SELZER, H.: Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie. Dettelbach 2001
- KAISER, F-J./KAMINSKI, H.: Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn 1999
- BÖNSCH, M.: Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München 1995

## 3. Das Planspiel

### 3.1 Ausgangsbasis und Definition

Planspielidee bis 3000 v. Chr. zurück verfolgbar: **Kriegsspiele** als Urform des Planspiels (z.B. China)

Bekanntestes „Planspiel“: **Schach**; seit etwa 800 Jahren in Persien/Iran bekannt, vorher vermutlich in Indien entwickelt.

Es soll zeigen, dass ein Herrscher (König, etc.) auf seine Untertanen angewiesen ist, so wie auch der König auf dem Schachbrett ohne seine Bauern, Läufer, Springer usw. verloren ist.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde das Kriegsspiel als Ausbildungsmittel anerkannt. Im 20. Jahrhundert benutzten fast alle führenden Nationen die Planspieltechnik zur Erprobung von neuen Führungsgrundsätzen und zur Vorbereitung militärischer Operationen (vgl. Kaiser/Kaminski 1999,171).

In den USA entwickelte sich ab Mitte des 20.Jh.s Wandel hin zu **wirtschaftlichen Planspielen**, z.B. logistische Planspiele zur Lagerhaltung, bis schließlich von der American Management Association ein ausschließlich **ökonomisches Simulationsspiel** entwickelt wurde.

Daraus entstanden **Unternehmensplanspiele**, die von vielen Unternehmen und Universitäten als Ausbildungsmethode aufgegriffen wurden (1960er/1970er Jahre).

So sollen Studenten z.B. mit Entscheidungsprozessen vertraut und auf Führungsaufgaben vorbereitet werden.

Inzwischen wird das Planspiel als eine von mehreren Simulationsmethoden in beruflichen und allgemeinbildenden Schulen eingesetzt.

**Planspielcharakter haben auch eine Reihe von Gesellschafts- und Computerspielen:**

Siedler von Catan, MONOPOLY, SimCity, etc., die als „Strategiespiele“ bekannt sind.

### 3.2 Erstes Basismerkmal des Planspiels: Das Modell

Zum einen wird mit dem Modell der

- **Spielrahmen festgelegt**, bezogen auf den
- **zeitlichen Rahmen und die Spielregeln**, zum anderen werden
- **komplexe Zusammenhänge** der realen oder für erstrebenswert gehaltenen Arbeitswelt
- **in inhaltlich reduzierter und zeitlich gedrängter Form präsentiert** (vgl. Dederling 1994, 203).

Mit Planspielen kann ein realer Sachverhalt als **Zeitablaufmodell** abgebildet werden. Solche Modelle erlauben es, die für Schüler oft zu komplexe Wirklichkeit didaktisch so zu vereinfachen, dass sie für den Unterricht geeignet ist. Es werden Entscheidungsprozesse simuliert und in diesem **zeitlich und inhaltlich reduzierten Modell** praktisch von den Schülern erlebt und nachvollzogen.

Dies ist eine **Gratwanderung**: Ist das Modell noch zu komplex, wird es von den Schülern letztlich nicht verstanden und ist nicht lernwirksam. Ist es zu simpel, wird die Realität verfälscht und der Unterricht ist nicht sachgemäß und fachlich korrekt...

Das Planspiel wird von W. GRIMM definiert als ein **Lehrverfahren**, „ das dem Lernenden Gelegenheit gibt, **Entscheidungen für ein wirklichkeitsbezogenes, periodengegliedertes Zeitablaufmodell zu treffen** und die Qualität der **Entscheidungen** auf Grund der quantifizierenden Periodenergebnisse zu **überprüfen**“ (KAISER/KAMINSKI 1999, 172).

### 3.3 Zweites Basismerkmal des Planspiels: Das Spiel selbst

Am Planspiel nehmen meist **mehrere Schülergruppen und der Lehrer als Spielleiter** teil. Die Schüler bekommen die Aufgabe, **bestimmte Funktionsrollen mit gewissen Handlungsmöglichkeiten** zu übernehmen. Sie müssen im Spielverlauf **Entscheidungen treffen und diese im Hinblick auf ihre Konsequenzen bewerten**.

Außerdem ist es wichtig, dass die Teilnehmer die **Regeln des Modells für die Dauer des Spiels als Regeln der Wirklichkeit anerkennen**.

Durch die Spielentscheidungen wird ein ursprünglich statischer Sachverhalt dynamisiert, d.h. es wird ein Simulationsprozess in Gang gesetzt, der die Grundlage eines jeden Planspiels ist. So entstehen aufgrund der Entscheidungen **neue Ausgangslagen, in denen wieder neu gehandelt werden muss**. „Das Modell ändert seine ursprüngliche Form, so wie die Unternehmer und Käuferentschlüsse fortwährend ein Unternehmen oder einen Markt verändern.“ (KAISER/KAMINSKI 1999, 172)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die **Gliederung des Planspiels in Zeiteinheiten oder Perioden**.

Im Planspiel **läuft die Zeit in der Regel viel schneller als in der Wirklichkeit**, wodurch für die Schüler das Spiel an Ernsthaftigkeit und Spannung gewinnt, da sie diesem Prozess nicht ausweichen können. (vgl. KAISER/KAMINSKI 1999,172/173; DEDERING 1994, 203)

Durch Planspiele erwerben die Schüler **neues Wissen und Einsichten über Zusammenhänge, Entscheidungs- und Handlungsprozesse**. Sie sind sinnvoll bei **Lerngegenständen, bei denen die reale Dauer und Komplexität in der Regel nicht erfahrbar sind** und bei denen Schüler **Handlungsstrategien erproben** können, **ohne die Konsequenzen der Realität** tragen zu müssen (vgl. STEINMANN 1995, 37).

### 3.4 Die Verlaufsstruktur für die Durchführung von Planspielen

Planspiele lassen sich als **Simulationen von Entscheidungsprozessen innerhalb eines Spielrahmens und eines Perioden-gegliederten Zeitabschnitts** charakterisieren.

Da die Schüler vor allem am Anfang die Auswirkungen ihrer Handlungen nicht voll überblicken können, ist es erforderlich, am Ende jeder Spielperiode die Ergebnisse der Spieleraktionen zu ermitteln und festzuhalten. In einer Reflexionsphase greift man die (erlebten!) Konsequenzen bestimmter Entscheidungen auf, bewertet und analysiert sie kritisch.

#### 3.4.1 Die Vorbereitungsphase

In dieser Phase bereiten sich die Schüler auf die Spielsituation vor. Sie werden zum einen **mit dem Spielanlass konfrontiert**, d.h. es muss die Problemlage als Ausgangssituation festgestellt und die inhaltlichen Aspekte erarbeitet werden. Außerdem wird das Spielziel erläutert.

Neben der inhaltlichen Vorbereitung werden die Schüler auch **mit dem formalen Rahmen des Planspiels vertraut gemacht**, den Spielregeln. Darunter fallen z.B. die Konstruktionsbedingungen und Modellannahmen, sowie die Erläuterung vom Zweck der Spieldarstellung.

Als letztes werden die Interessenpositionen der Schüler herausgearbeitet und die **Rollen verteilt**.

### 3.4.2 Die Spielphasen

Besonders bei komplexen Planspielen wird eine Unterteilung in eine 1. und 2. Spielphase vorgenommen.

#### 1. Spielphase

In dieser Phase machen sich die Schüler **mit dem Planspiel und seinen Regeln vertraut**. Man arbeitet sich in die Rollen ein, entwirft im Rahmen von Kleingruppen Strategien und erarbeitet neue Informationen. In dieser Spielphase können auch z.B. Experteninterviews geführt werden.

#### Zweite Vorbereitung

Oft folgt eine zweite Vorbereitung, da die erste Spielphase dem Kennenlernen des Spiels gilt. Soweit vorhanden, werden **offene Fragen** geklärt.

#### 2. Spielphase

**Die zweite Spielphase umfasst zunächst wieder die Arbeit in Kleingruppen .Die entwickelten Strategien werden umgesetzt und an veränderte Ausgangslagen angepasst.**

Nach den einzelnen Spielperioden / Spielzügen finden jeweils Großgruppengespräche statt. Man führt **Diskussionen** und hält **Konferenzen** ab, in denen die Statements der einzelnen Interessengruppen vortragen werden. Die Schüler präsentieren Forderungen, Lösungsalternativen werden durchgesprochen und schließlich **Entscheidungen** getroffen. Diese Entscheidungen **beeinflussen jeweils den Ablauf des Planspiels** und führen zu neuen oder zumindest veränderten Ausgangslagen für die nächste Spielperiode.

### 3.4.3 Die Reflexionsphase

Hier sollte der Spielleiter das Geschehen noch einmal in seiner Gesamtheit verdeutlichen, da die Schüler meist nur Ausschnitte wahrnehmen und sich auf ihre spezielle Rolle konzentrieren. Desweiteren werden die **Spielergebnisse und der Spielverlauf analysiert** und eventuelle Handlungsalternativen hinterfragt. Darauf aufbauend können **Strategien für das Verhalten in der nächsten Spielphase entwickelt** werden. Außerdem müssen die Lernzielrealisierung und deren Probleme ermittelt werden.

Schließlich sollte in der Reflexionsphase die **Wirklichkeitsnähe** im Hinblick auf die **Relevanz gewonnener Kenntnisse, Fähigkeiten und die Bereitschaft zum Handeln für die gesellschaftliche Realität überprüft** werden. So können Vorzüge, Fehler und Schwächen des Planspiels thematisiert werden.

*Manche Planspiele sind so angelegt, dass die Reflexionsphasen nicht in der Großgruppe mit dem Spielleiter, sondern nach Selbststudium eines Spielhandbuchs zur Bewertung der erzielten Ergebnisse in den Kleingruppen stattfinden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn es sich um eine Konkurrenzsituation zwischen den Spielergruppen handelt.*

**Nach einem ersten Durchgang können noch weitere Spiel- und Reflexionsphasen folgen** (vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 175 -176; STEINMANN 1995, 37), je nachdem, wie viele Spielperioden geplant sind.

### 3.5 Die Bildungsziele des Planspiels

Simulationsmethoden, wie z.B. das Planspiel, haben die Aufgabe, das **interaktive und entscheidungsorientierte Lernen** zu fördern.

Die Schüler können hier unter anderem mit einer **Expertenbefragung** (Berufsberater, Wirtschaftsfachleute) Informationen aus der konkreten Lebenswirklichkeit und **nicht nur aus didaktisch aufbereiteten Medien / Informationsquellen** beziehen.

Ein weiteres wichtiges Bildungsziel von Planspielen ist es, die **Handlungskompetenz** der Schüler zu erhöhen.

Sie müssen Entscheidungen für die Lösung wirklichkeitsbezogener Sachprobleme treffen und schließlich die Qualität der Entscheidungen überprüfen und diskutieren. Dadurch wird die Selbstständigkeit, die **Selbstverantwortung und die Methodenkompetenz der Schüler gefördert**. Zur Steigerung der **Methodenkompetenz** kann man beispielsweise den Umgang mit dem Computer verlangen, sowie das Organisieren von Experteninterviews und das Führen von Pro- und Contradebatten.

Rein inhaltlich ist das Planspiel innerhalb der Arbeitslehre in erster Linie eine **Methode zur Vermittlung ökonomischer Grundbildung**.

Zum einen erfahren Schüler im Planspiel **wirtschaftliche Zusammenhänge** als Betroffene in bestimmten Rollen und zum anderen entwickeln sie dadurch ein Gefühl für die Wirksamkeit eigenen Handelns, da sie nach jedem Spielzug unmittelbar ein Feedback erfahren.

„So sind Planspiele auch geeignet zur **Einführung in systemisches Denken**: Strategien sind aufgrund von Konsequenzanalysen zu planen, die Handlungen anderer Entscheidungsträger müssen berücksichtigt werden, die eigenen Handlungen bringen (evtl. irreversible) Veränderungen mit sich“ (STEINMANN 1995, 37).

### 3.6 Die Verankerung im Lehrplan

Im **Fachprofil AWT (Lehrplan 2004)** wird zum Planspiel bemerkt: „Darüber hinaus fördern im Unterricht Fallbeispiele und -studien, Rollen- und Planspiele das interaktive und entscheidungsorientierte Lernen. (...)

Zusätzlich verschaffen [die SchülerInnen] sich über Medien und simulative Verfahren am Computer Einsichten in die beruflichen, technischen, sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Aspekte der Arbeitswelt“ (vgl. LP MS 2004, 63).

#### Planspiele im LehrplanPLUS

Diese Methode wird nur in der **M10 explizit angesprochen**, wenn es um die Möglichkeit geht, das „Planspiel Börse“ zu realisieren (Wirtschaft und Beruf, M10, S. 818).

Allerdings kann das Planspiel vor allem im **Lernbereich „Wirtschaft“ ab der Jgst. 7** (z.B. Vergleich des zeitlichen Aufwandes für das Erwirtschaften von Geld mit dem Wert von Gütern und Dienstleistungen und Einschätzung des Wertes von Geld) sehr gut eingesetzt werden. Hier bieten sich Planspiele zum Thema „Einnahmen und Ausgaben im privaten Haushalt“ mit Führen von Einnahmen- und Ausgabenplänen an (Wirtschaft und Beruf, R7, S. 798). Auf den Bereich „Geschäft“ mit Gewinn- und Verlustrechnung, Bewertung des Erfolgs von Geschäftstätigkeit bezogen können Planspiele in der 8. Jgst. die Projektarbeit simulativ ergänzen (R8, S. 805).

### 3.7 Überlegungen für den unterrichtlichen Einsatz

So kann man erkennen, „**dass Planspiele durchaus große Anforderungen an die Schüler stellen**. Sie müssen sich Probleme bewusst machen, Lösungsmöglichkeiten erarbeiten und nach Konsequenzen abwägen, entscheiden, welche Informationen sie benötigen und schließlich die Entscheidungen auch eigenverantwortlich treffen“ (vgl. STEINMANN/WEBER 1995, 37; DEDERING 1994, 203)

Da mit dem Planspiel ein hoher Arbeitsaufwand verbunden ist, was die Konstruktion und Erprobung von Planspielen betrifft, werden sie nur selten eingesetzt. **Meist ist dieser Einsatz an die Möglichkeit gebunden, dass ein vorgefertigtes Planspiel für Unterrichtszwecke zur Verfügung steht, das hinreichend gut dokumentiert ist.**

Wenn sich jedoch ein Lehrer dazu entschließt, mit seiner Klasse ein Planspiel durchzuführen, sollte er einige **Vorüberlegungen** treffen, um auch den gewünschten Lernerfolg zu erreichen:

Die Schüler sollten eine Vorstellung vom Problemkreis besitzen und genügend Zeit zur Einarbeitung zur Verfügung haben.

Bei der Gruppeneinteilung ist darauf zu achten, dass die Aufgaben oft unterschiedlich anspruchsvoll sind, so dass man besonders schwierige Rollen mit hierfür geeigneten Schülern besetzt.

Der Lehrer sollte sich intensiv mit dem Modell des Spiels auseinandersetzen, um festzustellen, ob es nicht zu komplex und undurchschaubar ist, bzw. inwieweit es geeignet ist, die komplexe Wirklichkeit durchschaubar zu machen. **Dabei ist auch der Leistungsstand der jeweiligen Schulklasse in die Überlegungen mit einzubeziehen.**

Als Kritik des Planspiels wäre anzubringen: „Sind die Modelle einfach und transparent, sind sie häufig unrealistisch und führen zu unverantwortlichen Kürzungen, sind sie jedoch einigermaßen realitätsadäquat, sind sie sehr komplex und undurchschaubar“ (STEINMANN/WEBER 1995, 38).

Positiv ist anzumerken, dass sich Planspiele dadurch auszeichnen, dass die Schüler Erfahrungen sammeln können und Fehler machen dürfen, für die sie nicht die Konsequenzen tragen müssen (vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 188).

### 3.8 Literaturauswahl

- DEDERING, H.: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München 1994
- KAISER, F.-J. / KAMINSKI, H.: Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn 1999
- STEINMANN, B. / WEBER, B. (Hrsg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß 1995

## 4. Die Fallstudie oder Fallmethode

### 4.1 Einordnung in den Kreis der Unterrichtsverfahren

Die Fallstudie oder auch Fallmethode gehört zu den **Simulationsverfahren** (KOLB 1983), **Simulationsspielen** (DEDERING 1994) und gilt als **kasuistische Unterrichtsmethode** (KARG 1986) und als Beispiel für **ganzheitlich-thematische Lehrgänge** (GLÖCKEL 1992).

### 4.2 Definitionen

- a) „Die Fallmethode [...]erhebt] den **Einzelfall** zum **durchgängigen exemplarischen Beispiel** und möchte aus diesem Anspruch heraus die Person und ihre schicksalhafte Verflochtenheit mit den wirtschaftlichen Bedingungen wie auch die Möglichkeiten ihrer Lösung unterrichtlich herausstellen“ (KARG 1986, 174).
- b) In der Fallstudie „geht es um ein komplexes Ganzes, an dem die Verwobenheit der Bedingungsfaktoren erkannt, das fachgerechte Denken und Arbeiten gelernt, die selbständige Übertragung angebahnt werden kann. Die „Makrostruktur“ des Faches soll sich in der „Mikrostruktur“ des ausgewählten Teilbereiches spiegeln“ (GLÖCKEL 1992, 205).
- c) Die **Fallmethode** ist „Lehrmethode und Lernverfahren“, „methodische Entscheidungsübung aufgrund selbständiger Gruppendiskussionen am realen Beispiel einer konkreten Situation“. Durch „aktive, eigentätige Auseinandersetzung mit dem Problem“ wird schließlich „eine **Entscheidung** herbeigeführt“ (vgl. KAISER 1974, 210)
- d) „In der Fallstudie setzen sich die Lernenden in Form von Fallbeispielen mit Gegebenheiten auseinander, indem sie diese beschreiben und diskutieren, an ihnen technische, ökonomische und soziale Zusammenhänge verdeutlichen und nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu den im Fall unterbreiteten Lösungen suchen“ (DEDERING 1994, 202).
- e) „Die Fallstudie ist ein Verfahren, bei dem die Schüler an einem tatsächlichen und überschaubaren Fall aus der Arbeitswelt in Gruppen Informationsmaterial auswerten, zu Lösungsvorschlägen und einer begründeten Entscheidung kommen, die mit der Originallösung verglichen wird“ (BUTHIG 1974, 14)

### 4.3 Ursprung der Fallmethode

Erstmals wurde die Fallmethode 1908 an der Harvard Business School in Boston praktiziert.

Die Schüler sollten nicht nur in Theorien eingeführt werden, sondern **von Anfang an mit den realen Problemen des Wirtschaftslebens konfrontiert und so unmittelbar auf berufliche Praxis vorbereitet werden.**

Unternehmer wurden eingeladen, schilderten ihre (**realen**) **Probleme**, die dann von den Studierenden **zu analysieren und zu diskutieren** waren. Es wurden zu jedem Fach Sammlungen von Fallmaterialien gesammelt und aufbewahrt. Die Methode breitete sich noch in den ersten Jahrzehnten als "casemethod" an amerikanischen Hochschulen aus, wird heute im Bereich Jura, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie an **Managerschulen** gepflegt und im Rahmen der "socialstudies" auch in der Lehrerbildung angewandt.

Ernsthafte Bemühungen, diese Methode auch **im deutschsprachigen Raum** einzuführen, gibt es erst **seit den 1950er Jahren** (ROTH / SELZER 1976, 96, KOLB 1983, 96, KARG 1986, 175, KAISER 1974, 209).

#### 4.4 Pädagogische Intentionen / Zielsetzungen

**Konfliktcharakter** der Wirtschaft **erkennen** und **sich richtig entscheiden** lernen – Fall aus der Arbeitswelt kritisch durchleuchten und **mögliche Lösungsvarianten** erfassen – **Kritik- und Entscheidungsfähigkeit** fördern und Entschlusskraft entwickeln und stärken (BUTHIG 1974, 14)

Durch den Prozess der Entscheidungsfindung die Fähigkeit der Schüler **fördern**, komplexe wirtschaftliche und soziale **Sach- und Wertzusammenhänge eines konkreten Falles** / einer konkreten Situation geistig zu durchdringen (KOLB 1983, 97)

Das Prinzip der **"Lebensnähe"** wird erfüllt, da der Unterrichtsgegenstand ein **praktischer Fall aus der Realität** des wirtschaftlichen oder des Berufslebens ist. Dadurch wird das Interesse der Schüler geweckt (KAISER 1974, 211)

#### 4.5 Organisation des Unterrichts

Bildung von **4 – 6 Personen umfassenden Arbeitsgruppen**, welche das Fallmaterial studieren und die Lösungsvorschläge erarbeiten; Diskussion im Plenum.

##### Ablaufschemaschemata

(KARG 1986, 176 ff., KAISER 1974, 212 ff., ROTH/SELZER 1976, 97 und KOLB 1983, 98)

##### - **Schema A:**

- (1) Methodisch- didaktische Vorüberlegungen und Zielsetzung
- (2) Einführungsstunde / gemeinsame Arbeit in der Klasse
- (3) Arbeit in Gruppen
- (4) Gruppenberichte vor der Klasse und Diskussion
- (5) Folgerungen aus den Ergebnissen der Gruppenarbeit
- (6) Weitere Arbeit in der Gruppe
- (7) Gemeinsame Aussprache über Gruppenergebnisse, Abfassen des Gruppenberichtes
- (8) Analyse des Fallbeispiels und Anlage von Fallsammlungen (KAISER)

##### - **Schema B:**

- (1) Konfrontation (Erfassen der Problemsituation)
- (2) Information (Analyse des Informationsmaterials und Sammeln zusätzlicher Informationen)
- (3) Exploration (Ermitteln alternativer Lösungen / Lösungswege)
- (4) Resolution (Treffen der Entscheidung, Abwägen zwischen Alternativen und deren Konsequenzen)
- (5) Disputation (Verteidigen der von den einzelnen Gruppen getroffenen Entscheidungen, Gruppen als Kontrahenten)
- (6) Kollation (Vergleich der gefundenen Lösung mit der tatsächlichen Entscheidung) (ROTH/SELZER, KOLB)

#### 4.6 Anforderungen an den auszuwählenden Fall

**„Bezug zur Lebenswirklichkeit sollte in jedem Falle gegeben sein**, doch sind Namen und spezifisch – persönliche Dinge so abzuändern, dass es nicht möglich ist, auf tatsächliche Fälle zu schließen. Der Fall **kann teilweise konstruiert** sein, er muss es nicht durchgängig sein. Schließlich **leiden durchkonstruierte Fälle daran, dass sie weder aktuelle noch historische Authentizität besitzen**, ein Manko, welches den Unterrichtsverlauf nachteilig beeinflussen kann" (KARG 1986, 175).

„Der Lehrer hat [...] die schwierige Aufgabe, **geeignete praktische Fälle auszuwählen, die der Wirklichkeit des Wirtschafts- und Berufslebens entnommen und nicht fingiert sind**. Er hat ausreichend Fallmaterial bereitzustellen und dafür Sorge zu tragen, dass die Schüler sich zur Lösung des Problems selbständig das nötige Wissen erarbeiten [können], um die erforderlichen Überlegungen und Denkanstrengungen an[zustellen]“ (KOLB 1983, 97).

Der Fall sollte ...

- ... „ein reales Ereignis abbilden,
- ... Einblick in die Bedingungsstrukturen einer konkreten Situation geben,
- ... auf ein Problem oder einen Konflikt gerichtet sein,
- ... Informationen zur Problem- bzw. Konfliktbewältigung enthalten,
- ... Ansatzpunkte für eine Verallgemeinerung der fallspezifischen Aspekte enthalten,
- ... Die Möglichkeit weitergehender Problem- bzw. Konfliktlösung und alternativer Vorgehensweisen bieten,
- ... In einer relativen 'Nähe' zu den Lernenden stehen, d. h. zu deren Erfahrungen, Einstellungen, Alltagsproblemen, Zukunftsabsichten und zu erwartenden Lebenssituationen“ (DEDERING 1994, 202).

## 4.7 Lehrplanverankerung

### A) Lehrplan AWT von 2004

Die Fallstudie / Fallmethode / das Fallbeispiel ist im **Fachprofil AWT** (LP MS 2004, 63) unter „Simulationsmethoden und Medien“ verankert: „Darüber hinaus (gemeint sind die vorher genannten Realbegegnungsverfahren) fördern im Unterricht Fallbeispiele und -studien, Rollen und Planspiele das interaktive und entscheidungsorientierte Lernen...“

### B) LehrplanPLUS (Stand Sommer 2015)

Hier wird vor allem die Arbeit mit **Fallbeispielen** explizit angesprochen, die nicht unbedingt auf realen Fällen basiert, aber auf didaktisch aufbereiteten Problemen basiert, zu denen je nach Leistungsstand der SuS die Informationsmaterialien vorgegeben werden oder selbstständig beschafft werden müssen. Fallbeispiele sind im LehrplanPLUS dem **Lernbereich Recht** zugeordnet.

#### 5. Jgst.:

Kompetenzerwartung im Lernbereich 4 „Recht“: Bewertung von Fallbeispielen zur Beschäftigung von Kindern (Wirtschaft und Beruf, R5, S. 792).

#### 6. Jgst.:

Kompetenzerwartung im Lernbereich 5 „Recht“: Bewertung von Fallbeispielen zu gesetzlichen Regelungen für Kaufhandlungen, auch für Onlinegeschäfte (Wirtschaft und Beruf R6, S. 795)

#### 9. Jgst.:

Kompetenzerwartung im Lernbereich 5 „Recht“: Untersuchung von Aussagen des Jugendarbeitsschutzgesetzes auch hinsichtlich des gewählten Ausbildungsberufes, Erfassung des Wertes dieses Gesetzes für jugendliche Berufstätige (Wirtschaft und Beruf R9, S. 812)

## 4.8 Literaturlauswahl

- BUTHIG, W.: Arbeit und Wirtschaft. Zur Unterrichtspraxis der Allgemeinen Arbeitslehre. Ansbach 1974
- DEDERING, H.: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München 1994
- GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 1992
- KAISER, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn 1974
- KARG, H. H.: Arbeitslehre heute. Grundlagen-Methode-Praxis. München 1986
- KOLB, G.: Kompendium Didaktik Arbeit - Wirtschaft – Technik. Wirtschafts- und Arbeitslehre. München 1983
- ROTH, R. / SELZER, H. (Hrsg.): Lexikon zur Arbeits- und Soziallehre. Donauwörth 1976

## 5. Die Zukunftswerkstatt

### 5.1 Definition

**Definition** (nach WEINBRENNER und HÄCKER)

Zukunftswerkstätten sind Zusammenkünfte von Menschen, die in Sorge um die Zukunft der Erde und das Überleben der Menschheit bemüht sind, wünschbare, mögliche, aber auch vorläufig unmögliche Zukünfte zu entwerfen und deren Durchsetzungsmöglichkeiten zu überprüfen.

### 5.2 Geschichtlicher Ursprung

Robert JUNGK stellte fest, dass in den sozialen Bewegungen der 70er und 80er Jahre viele Menschen in der Kritik stehen blieben, aber keine kreativen Instrumente zur Problemlösung entwickelten.

**Bedrohliche Entwicklungen in Großtechnologien, Friedens- und Umweltgefährdung sorgten aber dennoch für Handlungsbedarf.**

JUNGK (1997 / 98): Zukunftswerkstätten sollen "als Instrument zur kreativen Weiterentwicklung der Demokratie" dienen. Die vielen – viel zu früh abgebrochenen - kreativen Kräfte vieler Menschen sollen nicht mehr unterdrückt, sondern gefördert werden. Man will keine Mitläufer, sondern kreative Schöpfer, die mitmachen und etwas verändern.

Der Begriff der Zukunft verändert sich insofern, als dass er nicht mehr schicksalhaft und fest, sondern **offen** und **gestaltbar** ist.

Menschen entwickeln hier **alternative Zukunftsvisionen** und Strategien zu deren Realisierung.

### 5.3 Zielsetzung von Zukunftswerkstätten

- **Basisdemokratie**  
Demokratisierungsinstrument für maßgebliche Bürgerbeteiligung zur Ausgestaltung des Kommenden
- **Integration**  
Aufhebung des Gegensatzes von Experten und Laien, Aktiven und Passiven, Herrschenden und Beherrschten
- **Ganzheitlichkeit**  
Verbindung von Kognition und Emotion, Intellektualität und Spiritualität, Selbst- und Gesellschaftsveränderung
- **Kreativität**  
Schöpferische Fantasie und sozialer Erfindungsgeist sind gefragt
- **Kommunikation**  
Möglichkeit für die sonst Ungefragten in der Gesellschaft ihre Bedürfnisse und Sehnsüchte, Vorstellungen und Ideen, Ängste und Befürchtungen zu äußern.
- **Provokation**  
Herausforderung an die staatlichen und wirtschaftlichen Institutionen aus der Bevölkerung kommende Lösungsvorschläge ernst zu nehmen.

### 5.4 Die drei Phasen der Zukunftswerkstatt

#### Verknüpfung von intuitiv-emotionalem und rational-analysierendem Lernen



(1) **Kritikphase**

Alle Teilnehmer sammeln Missstände zu bestimmten Themen und bilden Schwerpunkte mittels einer Punktebewertung.  
Methodische Unterstützung: Informationen jeder Art, Berichte und Fakten durch Erhebungen,...



(2) **Utopie- bzw. Fantasiephase**

Die Kritik wird in wünschbare Zukünfte umdefiniert. Ohne Kritik und Selbstkritik sollen Mithilfe von Kreativitätstechniken – insbesondere dem Brainstorming – freie Fantasien entwickelt werden. (Die Befreiung von den Sachzwängen der realen Welt steht im Mittelpunkt. → „Nichts ist unmöglich!“)  
Methodische Unterstützung: Brainstorming, Diskussionsspiele



(3) **Realisierungsphase**

Die Utopien werden mit den gegebenen Bedingungen konfrontiert, auf ihre Umsetzung geprüft, Bündnispartner gesucht und nötige Umsetzungsstrategien entwickelt.  
Methodische Unterstützung: Expertenhearings, Audiovisuelle Materialien, ...

Wichtiger Background für Lehrer:

→ Das komplette kreative Potential können Zukunftswerkstätten **nur bei gelindertem Zeitdruck** freilegen – etwa in einer Projektwoche. Zumindest aber sollten sich die Phasen in Doppelstunden einfügen.

## 5.5 Bildungstheoretische Relevanz von Zukunftswerkstätten

Die Zukunftswerkstatt bezieht Fragestellungen ein, die schon lange bildungstheoretisch bedeutsam sind.

- KLAFKI (1991):  
Aufnahme von **Schlüsselproblemen** gesellschaftlicher Entwicklung zur Aufnahme in einen neuen Allgemeinbildungskanon, sowie Bereitschaft zur Mitgestaltung.(= Problem der Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit)
- HILLIGEN (1985):  
Bedeutung des sog. **menschenwürdigen Lebens**.  
(= Problem der Gefahren und Chancen der Lebensveränderung)
- STEINMANN UND OCHS (1991):  
**Bedürfnisbefriedigung** bei gegenwärtiger Gefährdung und zukünftiger Behinderung.  
(= Problem der Erweiterung von Spielräumen wesentliche Kriterien zur Bestimmung der Lernbedeutung von Lernsituationen zu finden)
- WEINBRENNER UND HÄCKER (1997):  
Zukunftswissen ist ein Relevanzkriterium für **politische Bildung**.

**Individualisierung und Pluralisierung, der Wegfall von Hierarchieebenen** bei gleichzeitiger **Zunahme von nötigen Entscheidungen** verlangt zunehmend kreative Problemlöser. Wer sich dem Prozess der Mitgestaltung nicht verweigert, dem dient die Zukunftswerkstatt zur Entwicklung der Persönlichkeit und Handlungskompetenz, weil...

- ... er sich festigt in Kritik und Urteilsfähigkeit. (Phase 1)
- ... die Entwicklung von Visionen die eigene Kreativität fördert.  
(Selbstreflexion über die eigenen Wertemaßstäbe) (Phase 2)
- ... strategisch-analytisches Denken die Entwicklung der Problemlösefähigkeit verbessert.  
(Phase 3)

## 5.6 Zukunftswerkstätten im Unterricht

Seit über 20 Jahren wird diese Methode in der beruflichen und politischen Erwachsenenbildung erfolgreich eingesetzt, aber kaum in der Schule.

Hierfür gibt es verschiedene Gründe:

- Sehr **unbekannte Methode**, die nicht Bestandteil der ersten oder zweiten Ausbildungsphase ist. Auch in Fortbildungsveranstaltungen eher gemieden als aufgesucht.
- Der Begriff „Zukunftswerkstatt“ ist **nicht griffig**. Schulämter und Ministerien halten das Ganze noch für „Spielerei“. (zumindest in der Schule)
- Hoher organisatorischer und zeitlicher **Aufwand**. Der 45 Minutentakt und die Fächerorganisation laufen dem zuwider.
- Diese Form der Kreativität wird **eher von freien Bildungsträgern**, Volkshochschulen und Ferien-/ Freizeitheimen **erwartet**.
- Zukunftswerkstätten lassen sich schwer in den „normalen“ Unterricht integrieren. Lehrer befürchten oft, dass am Ende eben **„doch nichts herauskommt“**.

In der Unterrichtspraxis sind Zukunftswerkstätten vor allem im Bereich Berufsorientierung einsetzbar.

Bei der Vorbereitung auf den Übergang Schule / Beruf wird den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule klar, dass sie häufig ihre Wünsche nicht ohne weiteres realisieren können.

**Bewusstsein und Formulierung der Probleme und der eigenen Ängste und Bedenken** („Kritikphase“), die Möglichkeit zur **Formulierung der eigenen Wünsche und Träume** in Bezug auf das zukünftige Leben als „Arbeits- und Wirtschaftsbürger“ („Utopie-/Phantasiephase“) führt letztlich zur gemeinsamen Überlegung, wie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Lage mit Hilfe von Partnern eine Reihe der Wünsche und Ziele realisiert werden könnten („Realisierungsphase“).

**Im Bereich der Sonderpädagogik ist diese Methode ausgeweitet auf „Zukunftskonferenzen“, „Making-Action-Plan“, „Circle Of Friends“, „Aktion Berufsplan“** und ist häufig eine Methode zur Einzelförderung und Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler; Gesellschaftsprobleme und Gruppenprobleme werden hier seltener thematisiert (vgl. PFRIEM, S. 192, ADELINGER, S. 233 in MOOS-ECKER/PFRIEM (Hrsg.): Körperbehinderte Schüler an der Schwelle ins Arbeitsleben. Aachen 2005)

## 5.7 Probleme und Grenzen beim Einsatz dieser Methode im Unterricht

Diese resultieren im Wesentlichen aus einem **unterschiedlichen Verständnis von Schule und Bürgerbewegungen**:

- Bürgerbewegungen opfern freiwillig Zeit und nähern sich den Themen meist autodidaktisch.
- Für Schüler ist es zunächst oft befremdlich, Emotionen, Träume und Sorgen zu äußern.
- Bürgerbewegungen haben gewissen Problemdruck / sind für die Sache von sich aus sensibilisiert.
- Schüler haben so gut wie nie eine gewisse Vorarbeit zu einem Thema geleistet.

→Daher bedarf es beim Einsatz dieser Methode in der Schule ein **besonderes Geschick des Lehrers**.

Typische Handwerkszeuge hierbei wären:

- Moderationshilfen
- Strukturierungshilfen
- Informationsbausteine

Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Zukunftswerkstatt zu **reinen, nicht fundierten Kritikveranstaltungen ohne begründete Prioritätensetzung** verkommen würde. Auf der anderen Seite könnte sie zu **Träumerei ohne Realitätsbezug** führen!

## 5.8 Literaturlauswahl

- SCHWEIZER, G. / SELZER, H. (Hrsg.): Methodenkompetenz lehren und lernen, Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie. Dettelbach 2001
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim 1991
- HILLIGEN, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. Obladen 1985
- WEINBRENNER, P. / HÄCKER, W.: Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe, Bd. 304
- Abbildung 1 und 2: WEINBRENNER, P. / HÄCKER, W.: Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe 304

## 6. Das Szenario

- **Ursprung der Methode:**  
militärische Aus- und Fortbildung
  - Entwurf möglicher Kriegskonstellationen
  - Erfolgsaussichten möglicher Kriegsstrategien eruieren
- **Szenario-Methode in der ökonomischen Bildung:**  
Von Unternehmen entdeckt und angewandt zur Vorbereitung auf zukünftige Marktentwicklungen
- **weitere Anwendungsbereiche sind:**
  - Katastrophenschutz und -prävention
  - Die Planung von Reaktionen auf Terroranschläge oder von deren Verhinderung

### 6.1 Definition (bez. auf AWT-Unterricht)

- Szenarien sind sprachlich ausformulierte, hypothetische **Zukunftsbilder**
- von sozio-ökonomischen Problemfeldern, die möglichst **viele alternative Entwicklungsmöglichkeiten** berücksichtigen,
- **systematisch entwickelt** werden und
- in ihrer Entstehung **für andere nachvollziehbar** sind.

Sie enthalten **quantitative und qualitative Aussagen über Zukünfte** und dienen der Orientierung und Entscheidungsvorbereitung (GÖTZE 1991).

Genauso können sich im AWT-Unterricht Szenarien auf Problemfelder der persönlichen Berufswahlvorbereitung oder auf Problemfelder, die mit technischen Entwicklungen zu tun haben beziehen.

→Im Rahmen der Szenario-Methode werden **verschiedene wahrscheinliche oder mögliche Zukunftsvorstellungen** entworfen und die Wege zu diesen Zukunftsbildern aufgezeigt.

### 6.2 Extremszenarien

Die Szenario-Methode sieht vor, dass **drei Grundtypen** von Szenarien entwickelt werden:

(1) **positives Extrem-Szenario (best-case-scenario)**

- bestmögliche zukünftige Entwicklung ("Wunsch-Szenario")
- positiv bewerteter Zukunftszustand (Realisierung zwar unwahrscheinlich, aber niemals unmöglich! - "Wunsch-Traum" der nicht Traum bleiben muss...)

(2) **negatives Extrem-Szenario (worst-case-scenario)**

- schlimmstmögliche Zukunftssituation ("Horror-Szenario")
- negativ bewerteter Extremzustand (unwahrscheinlich, aber niemals unmöglich!)

(3) **Trend-Szenario**

- heutige Situation wird in die Zukunft fortgeschrieben
- "weiter-so-wie-bisher-Szenario"
- Zukunft wird als eine "verlängerte Gegenwart" interpretiert
- Wahrscheinlichkeit des Trend-Szenarios ist höher als Wahrscheinlichkeiten der beiden Extremszenarien

## 6.3 Trichtermodell

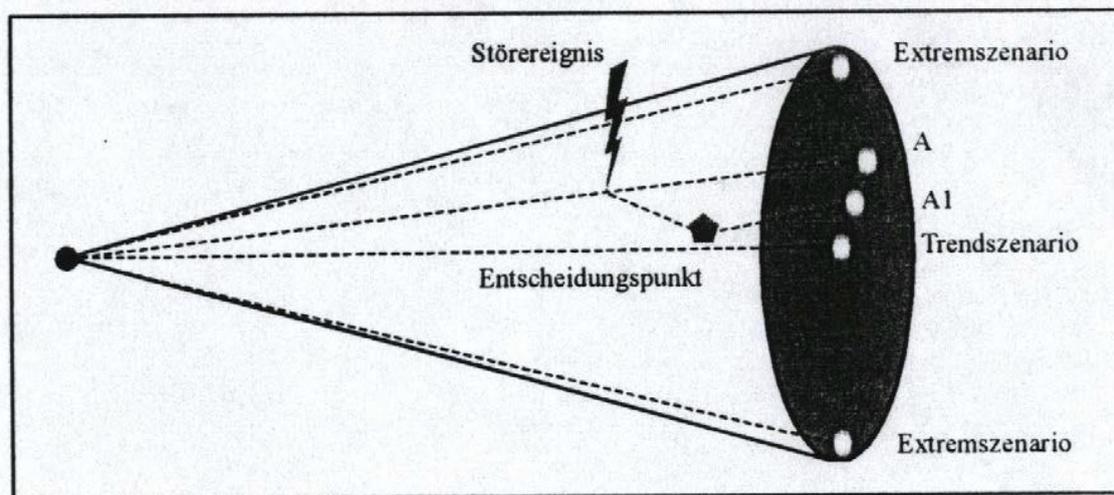


Abb. 4.27: Szenario-Trichter (vgl. Geschka/Hammer 1990, 315)

- **Punkt:** Ausgangssituation (z.B. Klimaveränderungen, Marktveränderungen, Verkehrsprobleme)
- Je mehr Zeit vergeht, umso mehr Unwägbarkeiten und umso mehr Ungenauigkeiten ergeben sich bei der Zukunftsbeschreibung
- Vielfalt möglicher Entwicklungspfade, die zu einem **Bündel alternativer Zukünfte** führen, welche sich im Zeitverlauf auseinander bewegen.
- **Extremszenarien**, welche die bestmögliche und schlimmstmögliche Entwicklung aufzeigen, liegen sich gegenüber. Somit werden keine Entwicklungen ausgeschlossen.
- Das **Trendszenario** wird idealtypisch in der Mitte angesiedelt, um den Entwicklungstrend von der Gegenwart zur Zukunft darzustellen.
- Auf jeder der Entwicklungslinien der jeweiligen Szenarien können **Störereignisse** einwirken, die den Linienverlauf und die Entwicklungspfade verändern würden
- So sind Gegenmaßnahmen erforderlich, die an bestimmten **Entscheidungspunkten**, die festgelegt werden müssen, eingreifen können (vgl. KAISER/KAMINSKI 1999, 210f.).

## 6.4 Verlaufsstruktur für die Durchführung von Szenarien

### 6.4.1 Ablauf in drei Phasen

#### (1) Analyse-Phase

Ausgangssituation wird beschrieben, Einflussfaktoren werden herausgearbeitet

#### (2) Prognose-Phase

Entwurf von Annahmen über zukünftige Entwicklungen der Einflussfaktoren

#### (3) Synthese-Phase

Entwicklung alternativer Szenarien (vgl. Kaiser/Kaminski 1999, 213)

### 6.4.2 Phaseneinteilung nach Methode des Battelle-Instituts in Frankfurt

Unterrichtliche Entwicklung von Szenarien kann idealtypisch in **8 Phasen** verlaufen, wobei die acht Stufen nicht nacheinander, sondern **interaktiv** zu durchlaufen sind.

Ziel ist es ein Trendszenario zu entwickeln, das sich durch ein positives und negatives Extremszenario bilden lässt.

Ausgangspunkt jedes Szenarios ist ein gesellschaftliches Problem, das exakt formuliert sowie sachlich, zeitlich und räumlich eingegrenzt ist. Man stellt z. B. eine Frage: „Was wäre wenn...?“

#### a) Aufgaben oder Problemanalyse

- Sie beinhaltet das Sammeln von Informationen, die Beschreibung der Ist-Situation, die Analyse der Stärken und Schwächen, das Identifizieren von Problemfeldern und Strukturmerkmalen und das Festlegen der Zeithorizonte von Szenarien (z.B. 5,10,20 Jahre).
- Es geht darum, zukunftsbezogene Problembereiche zu erkennen und festzuhalten, wobei dieser Problembereich systematisch definiert werden muss, damit man nicht bei den Symptomen stehen bleibt. Es müssen sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte berücksichtigt werden.

#### b) Einfluss- oder Umweltanalyse

- Analyse der externen Einflussbereiche, die auf einen Untersuchungsgegenstand einwirken.
- z.B. „Umweltorientierte Unternehmensführung“ ⇒ Umweltschutzgesetze, Energie- Umweltschutztechnik
- Für fast alle Branchen gelten die Bereiche: Absatzmarkt, Beschaffungsmarkt, Gesetzgebung, Technologie, Wettbewerb, Gesellschaft, Ökologie
- Zunächst sollen einzelne Elemente gesammelt werden, welche die Entwicklung des zu untersuchenden Gegenstandes verändern können. Danach sind sie zu übergeordneten Einflussbereichen zusammenzuschließen. Außerdem sind ihre Wechselwirkungen und deren jeweiligen Folgen herauszuarbeiten und zu bewerten.
- Es werden aktive, mittlere oder passive Einflussbereiche bestimmt.
- Das Sammeln der Einflussbereiche kann durch Brainstorming oder Brainwriting erfolgen.
- Für ihre Bewertung kann eine Vernetzungsmatrix erstellt werden, um systematisch Vernetzungen und Wechselwirkungen herauszuarbeiten.

#### c) Projektoren- oder Deskriptorenanalyse

- Erarbeitung von Deskriptoren (beschreibende Kenngröße je Einflussbereich) und Projektion ihrer Entwicklung auf den gewählten Zeithorizont.
- Die Einflussbereiche werden mit Hilfe dieser Kenngrößen inhaltlich genauer angegeben. Bei der „Umweltorientierte Unternehmensführung“ sind die Kenngrößen beispielsweise: angewandte Technologien (Fertigungsverfahren, Einzelfaktoren) und Gesetze (Umweltschutzgesetze, Produktionsverbote).
- Deskriptoren sind qualitativ und quantitativ zu bestimmen. Außerdem sind Alternativen festzulegen, wo Unsicherheiten über zukünftige Entwicklungen bestehen.
- Die Entwicklung dieser Deskriptoren kann im Gruppengespräch entstehen.

- Außerdem sind hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen wiederholt Daten zu interpretieren und Argumentationsketten zu entwickeln. Zusätzlich kann anhand von Skalen (stark, mittel, schwach) die Wirkung der Deskriptoren eingeschätzt werden.
- Es wird zwischen eindeutigen und mehrdeutigen Deskriptoren hierbei unterschieden:  
**Eindeutige Deskriptoren:** Verlauf zielstrebig, aber nicht geradlinig
- **Mehrdeutige Deskriptoren:** Beinhalten alternative Entwicklungsmöglichkeiten, die voneinander zu unterscheiden sind.
- Deskriptoren können begründet und schriftlich festgelegt werden, um den Szenario- Prozess überschaubar zu halten.

#### **d) Alternativenbündelung**

- Hier geht es um die Bündelung der Alternativentwicklungen. Es werden Deskriptoren zu möglichen Zukunftsbildern zusammen geführt, dabei können sie sich gegenseitig neutralisieren, verstärken oder abschwächen.
- Ziel ist es, zusammenhaltende Annahmebündel zu schaffen, die aus logisch zusammengehörenden Deskriptoren entstehen. Normalerweise genügt es, zwei Extremszenarien zu bilden, die den Kriterien Stabilität, hohe Konsistenz und Unterschiedlichkeit genügen. Die Annahmebündelung kann entweder systematisch- analytisch oder ganzheitlich-intuitiv erfolgen.
- Dadurch entstehen zwei Extremszenario- Grundgerüste, die eine negative und eine positive Ausprägung des Szenario-Trichters bilden.

#### **e) Szenario-Interpretation**

- Hier werden die gewonnenen Szenario- Grundgerüste unter Hinzuziehung der eindeutigen Deskriptoren konkretisiert und interpretiert.
- Aus diesen Elementen werden durch phantasievolle Anreicherungen stimmige Situationsbeschreibungen zweier möglicher Zukünfte, nämlich einer bestmöglichen und einer schlimmstmöglichen Zukunft (Extremszenarien) entwickelt und als lebendige Schilderung allen Teilnehmern vorgestellt. Eventuell kann auch noch ein Trendszenario entwickelt werden, das eine gewisse wahrscheinliche Entwicklung in die Zukunft darstellt, sowie die Gesamtentwicklung relativ realistisch einschätzt.
- Szenario- Bilder sollen schriftlich formuliert und graphisch, wie z.B. anhand von Karteikarten, Pinnwand, Wandzeichnung, veranschaulicht werden. Wichtig ist hierbei, dass nur die Kernaussagen festgehalten werden.

#### **f) Konsequenzanalyse**

- Hier werden Auswirkungen bestimmter Entwicklungsverläufe genauer betrachtet und konzeptionelle Lösungsideen entwickelt.
- Die Chancen und Risiken einer bestimmten Idee sind jeweils abzuwägen. Es sollen die Chancen möglichst gut und bald genutzt, sowie Risiken soweit wie möglich verhindert werden.

#### **g) Störereignisanalyse**

- Das Ziel hierbei ist die Analyse von abrupt eintretenden externen und internen Ereignissen, die Entwicklungsverläufe beeinflussen und dadurch Szenarien verändern können. Hierbei sollen nicht nur die Eintrittswahrscheinlichkeit, sondern auch ihre Auswirkungstärke als Kriterium berücksichtigt werden.

- Daraufhin sind Reaktiv- bzw. Krisenpläne als Präventivmaßnahmen zu entwickeln, um den geplanten Verlauf wiederherzustellen.

#### **h) Szenario-Transfer**

- Hier sollen Aktivitäten und Maßnahmen erarbeitet werden, die positive Entwicklungstrends fördern und negative vermeiden. Es können z. B. Leitstrategien formuliert und Alternativstrategien festgelegt werden.
- Der Vorteil einer so ausführlichen Phaseneinteilung ist die gute Strukturiertheit, die es erleichtert ein Szenario durchzuführen (KAISER/ KAMINSKI, 1999, 213-219).

## **6.5 Ziele**

### **6.5.1 Allgemeine Ziele**

Die Szenario-Methode ist neben den Zielen wie z. B. der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und der Freisetzung von Phantasie u.a., die bei den meisten Methoden erreicht werden sollen, von Antizipation und Partizipation geprägt.

### **6.5.2 Antizipation**

Antizipation ist die „Fähigkeit, sich neuen, möglicherweise nie zuvor dagewesenen Situationen zu stellen; [...] die Fähigkeit, sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, künftige Ereignisse vorzusehen und die mittel- und langfristigen Konsequenzen gegenwärtiger Entscheidungen und Handlungen auszuwerten“ (PECCI 1979, 52).

- Die Lernenden sollen befähigt werden, in neuen, unbekanntem Situationen zu handeln
- zeitliche Dimension innovativen Lernens

### **6.5.3 Partizipation**

„Individuen lernen durch die Teilnahme an den Interaktionen mit der Gesellschaft, und die Gesellschaft lernt durch die Beteiligung von Gruppen und Individuen an gesellschaftlichen Aktivitäten“(PECCI 1997, 60).

- beschreibt gesellschaftliche Dimension des Lernens

## **6.6 Realisierung im Unterricht**

### **6.6.1 Einsatz der Szenario-Methode**

Der Zeitaufwand für die Szenario- Methode ist sehr flexibel, er kann vom einfachen 30- Minuten - Beispiel bis zu umfangreichen Beispielen mit einer Dauer von etwa einem Jahr reichen. „Die Zeitdauer hängt von der didaktischen Intention, dem Komplexitätsgrad der Aufgabenstellung, dem Vorhandensein von Informationen, dem Umfang des zu verarbeitenden Wissens, der Anzahl der zu entwickelnden Szenarien, von arbeitsteiligem Vorgehen usw. ab“(KAISER/ KAMINSKI, 1999, 219)

#### **Möglichkeiten des Einstiegs in das Szenario**

- Begonnen wird ein Szenario im Unterricht mit einem Brainstorming oder "Kreativstorming", indem man Schülern eine Frage stellt, die z. B. mit „Was wäre, wenn...?“ beginnt.

- Um eine Szenario-Methode möglichst einfach den Schülern nahe zu bringen gibt es zwei Möglichkeiten. Zum einen können von der Gegenwart ausgehend verschiedene Beispiele einer möglichen Zukunft beschrieben werden.
- Eingeleitet werden könnte man dies mit der Frage, „Was könnte morgen geschehen?“ Daraufhin sollen die Schüler Ereignisketten erstellen und Zukunftsbilder beschreiben.
- Zum anderen kann von der Zukunft ausgegangen werden, d.h. von einem Ereignis, das als schwieriges Problem empfunden wird. „ Was für eine Entwicklung könnte zu einem solchen Ereignis führen?“
- Danach können durch eine Selektion und Eliminierung unsinniger Ideen von der Gegenwart ausgehend die Ergebnisse in eine schlimmstmögliche, bestmögliche oder eine einigermaßen realistische Zukunftsentwicklung aufgegliedert werden.

(vgl. KAISER/KAMINSKI, 1999, S.219ff)

### **Möglicher Ablauf eines Szenarios**

- Wahl der wichtigsten Einzelentwicklungen  
Es werden ca. 6 Elemente ausgewählt, um die zukünftigen Entwicklungen überschaubar zu halten.
- Annahme unterschiedlicher Entwicklungsverläufe, evtl. präzisiert, zeitlich gestaffelt für den Zustand in 5, 10, 20 Jahren. Dies gelingt durch den „Gesunden Menschenverstand“.
- Verbindung der Einzelelemente bzw. ihre unterschiedlichen Entwicklungen, die auf verschiedene Zukunftsentwürfe bezogen sind (Szenarien).
- Berücksichtigt werden müssen hierbei die Wechselwirkung zwischen Elementen und denkbaren Auswirkungen zur Bewertung der "relativen Wahrscheinlichkeit" der Szenarien.
- Einschätzung der Szenarien nach ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit
- Diskussion  
Wichtig ist hierbei, dass unterschiedliche Auffassungen identifiziert werden, um gegensätzliche Szenarien anfertigen zu können, deren Entwicklung die Möglichkeit einer bewussten Förderung anbietet.
- Analyse von fertigen Szenarien aus der Literatur (z.B. Science-Fiction-Literatur!)  
Hier können Grundprinzipien des Szenarios erarbeitet werden.
- Weiterführende Verfahren  
Nutzung von Computersimulationen, Einsatz von Planspielen  
(vgl. KAISER/KAMINSKI, 1999, 219ff)

## **6.7 Voraussetzungen für den unterrichtlichen Einsatz**

### **6.7.1 Vorbereitung**

- Schüler müssen gute Wissensgrundlage haben, sowie Planungs- und Arbeitstechniken beherrschen (Protokollieren, Anfertigen von Karteikarten, Arbeit mit Wandzeitung).
- Außerdem müssen Schüler die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung kennen (Bibliotheken, Wirtschaftsverbände, Datenbanken, Zeitungen und Zeitschriften), ansonsten ist eine Informationsbeschaffung und -auswertung nicht möglich. Dabei ist es sehr hilfreich z.B. eine Handbibliothek im Klassenzimmer zu haben, welche Nachschlagewerke, Statistiken, Wirtschaftsberichte, Broschüren etc. beinhaltet.
- Schüler müssen mit der Gruppenarbeit vertraut sein und sie beherrschen

- Lehrer wird Moderator und Ansprechpartner der Informationsbeschaffung und -auswertung; Darstellung der Szenarien
- Des Weiteren kann der Lehrer Verbindungen zu Institutionen herstellen um Infomaterial zu besorgen oder vielleicht sogar anzufragen, ob eine Möglichkeit für die Schüler bestehe, Erkundungsgänge dorthin zu machen.

### **6.7.2 Durchführung**

- Die Szenario- Methode muss in der Halbjahres- bzw. Jahresplanung berücksichtigt werden, was auch durch Kooperation mit anderen Fächern erfolgen kann, um eine ausreichende Vorbereitung planen zu können.
- Außerdem müssen den Schülern notwendige Arbeitsmittel wie Arbeitspapiere, Kartei- und Pinnkarten, Kleber, Schere, Stifte etc., bereitgestellt werden.
- Zu gewählten Zeitpunkten sollte der Lehrer Fixpunkte einschieben, was die Abstimmung in den Teilgruppen erleichtern würde.
- Auftretende Probleme des Umgangs miteinander können schließlich noch in Metainteraktionsphasen aufgearbeitet werden.

### **6.7.3 Nachbereitung**

- Reflektion des inhaltlichen Ergebnisses und des methodischen Vorgehens
- Überlegung möglicher Anschlussaktivitäten(vgl. KAISER/ KAMINSKI, 1999, 221/222)

## **6.8 Abschließende Bemerkungen**

Zusammenfassend kann man sagen, dass Schüler durch die Szenario-Methode lernen, sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, und zusätzlich können sie noch selber Entwicklungen "kreieren".

Szenarien sind den SuS geläufig, wenn es beispielsweise um den Versuch geht, Schulabschlüsse, Prüfungsergebnisse zu antizipieren oder Gedanken an zukünftige Entwicklungen im Privatleben durchzuspielen (Was wäre, wenn? Was tun, wenn? Was darf jetzt auf keinen Fall passieren...?)

Die Durchführung nicht personenbezogener Szenarien (Katastrophen, Technikentwicklungen, politische Entwicklungen, wirtschaftliche Entwicklungen wie mögliche Zukünfte des Euroraums, gesellschaftliche Entwicklungen wie Migration sind für Schüler sehr schwierig. Die Deskriptoren zur Beschreibung der Ausgangslage sind bereits kontrovers zu bewerten, die Einschätzung möglicher Einflüsse von gegenwärtigen und kurzfristig zukünftigen Entwicklungen führt selbst bei Experten zu kontroversen Diskussionen. Es handelt sich bei Szenarien, die solche Entwicklungen vorzeichnen möchten, um eine sehr komplexe Methode, bei welcher man eine intensive Vorbereitungsphase braucht, die sehr schwer in einen Unterrichtsplan aufgenommen werden kann. Außerdem wird diese Methode mit großer Wahrscheinlichkeit einem hohen Prozentsatz der Lehrer überhaupt nicht geläufig sein.

## **6.9 Literaturverzeichnis**

- GÖTZE, U.: Szenario-Technik in der strategischen Unternehmensplanung. Wiesbaden 1991
- KAISER, F.-J./ KAMINSKI, H.: Methodik des Ökonomie- Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn 1999
- VON REIBNITZ, U.: Szenario-Technik. Instrumente für unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung. Wiesbaden 1991
- STEINMANN, B. / WEBER, B.: Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß 1995

## 7. Der offene Unterricht / die Freiarbeit

### 7.1 Definitionen

„Offener Unterricht ist kein Unterrichtskonzept im üblichen Sinne, sondern ein **dynamischer und vernetzter Prozess der Entfaltung einer neuen Unterrichtskultur im Schulalltag**, wobei der Unterricht ein schüler- und handlungsorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig fächerübergreifender Unterricht ist, der sich **im Sinne von Projektarbeit** um einen **Themenschwerpunkt** zusammenfügt“ (JANK/MEYER 1994, 323 u. 327).

“Offener Unterricht ist zu verstehen als ein **Sammelbegriff** für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen **inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung** mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (WALLRABENSTEIN, 1991, 54).

Jörg RAMSEGER: „Lernen ist nicht passiver Nachvollzug fremder Gedanken, sondern aktive Erzeugung eigener Sinnstrukturen“ (vgl. Pädagogik 6/1991).

### 7.2 Historischer Hintergrund der beiden Begriffe

Die Ideen, den traditionellen erarbeitenden Unterricht um die Aspekte von freiem Arbeiten und einer Öffnung des Unterrichts sowohl inhaltlich als auch räumlich zu erweitern, finden ihren Anfang bereits in den reformpädagogischen Ansätzen um 1920.

Bei **Peter PETERSEN** (1881-1952) nahm der Begriff der „**freien Arbeit**“ in dessen Konzept der „**Jena-Plan**“-Schule einen zentralen Platz ein.

Dieses Konzept löste Fachunterricht und Jahrgangsklassen zugunsten eines **altersübergreifenden „Gruppenunterricht“** auf und führte zudem die Bezeichnung „Kurssystem“ für den Unterricht ein. (vgl. VANDICK 1991).

Der französische Reformpädagoge **Celestin FREINET** (1896-1966) erwähnt die Freiarbeit zwar nie direkt, aber in seinem ersten Entwurf eines **gemeinsam gestalteten „Wochenplans“**, der auch heute im offenen Unterricht noch eine wichtige Rolle spielt, finden sich ebenfalls immer **Zeitabschnitte, die einem „freien Umgang“ mit Texten gewidmet sind**. Man kann hier also auch von einer Art Freiarbeit sprechen. (vgl. VAN DICK 1991).

Die bekannte Reformpädagogin **Maria MONTESSORI** (1870-1952) entwickelte als erste **besondere Lernmaterialien, die sich von den Schülern frei bearbeiten ließen**.

Für die Konzeption ihrer Vorstellung von freier Arbeit galt der Leitsatz: „**Hilf mir, es selbst zu tun**“ (vgl. VAN DICK 1991).

In der aktuellen Bedeutung kann man auf **Wulf WALLRABENSTEIN** verweisen, der die „**freie Arbeit**“ als „**klar definierten Raum für eigene Entscheidungen der Lerner...**“ bezeichnet (vgl. WALLRABENSTEIN nach VANDICK 1991).

In diesem neueren Konzept kann man die **Freiarbeit als Angebot für die Schüler** ansehen, das sich darauf bezieht, dass sie **in einer Lernlandschaft freie Aktivitäten für sich auswählen** sollen (vgl. WALLRABENSTEIN nach VANDICK 1991).

Der historische Hintergrund des offenen Unterrichts stellt nun eine Weiterführung der deutschen und der amerikanischen Reformpädagogik der 1920er und 1930er Jahre, und deren Ideen von einem mehr schülerzentrierten Unterricht und den darin enthaltenen Ideen der freien Arbeit dar.

Diese erfolgte in den USA sowie in England und stand unter Oberbegriffen wie „**Open Education**“ oder „**The Open Classroom**“ (vgl. VANDICK 1991).

Dabei ging es **nicht um eine „theoretische Diskussion** über veränderte Lernziele und –inhalte“, **sondern um eine „Veränderung der Schulwirklichkeit und des Schulalltags“**. Eine solche Veränderung zog demnach als Konsequenz zuerst ein „Offenwerden gegenüber den Interessen der Kinder (...)“ nach sich, indem man den **Prozess des Lernens dem Ergebnis gleichsetzt** (vgl. VANDICK 1991).

Im angelsächsischen Raum wurde die Idee von offenem Unterricht weiterhin ausgedehnt auf Bereiche, die über den Rahmen der Schule hinausgingen. Schlagwörter wie „**Street Schools**“ oder „**Community Education**“ tauchten in diesem Zusammenhang auf (vgl. VANDICK 1991).

**Hier geht es vor allem auch um eine räumliche Öffnung der Schule, die in aktuellen Konzepten in Deutschland unter dem „Schule in der Region“ wieder aufgegriffen wird. Dabei nutzen die Schüler „die Region“ als außerschulischen Lernort und holen gleichzeitig die außerschulische Wirklichkeit ins Schulhaus** (z.B. Erkundungen - Experteninterviews...).

**Zusammenfassung:**

Es gibt **keine einheitliche Theorie oder Terminologie** über den offenen Unterricht. Der Begriff überlappt sich mit anderen Begriffen wie **informelles Lernen, entdeckendes Lernen, schülerorientierter Unterricht und Projektunterricht**.

Mit offenem Unterricht wird ein **Unterricht** bezeichnet, **dessen Inhalt, Verlauf und Durchführung weitgehend von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt wird**.

Der Schüler kann nur dann zu selbst gesteuertem Lernen gelangen, wenn die **Lernumwelt entsprechend gestaltet** ist, wenn sie entdeckende Verhaltensweisen nicht nur provoziert, sondern auch die Lösung und Beantwortung auftauchender Fragen gibt.

### 7.3 Die Ebenen der Öffnung des Unterrichts

Die Öffnung des Unterrichts kann auf **drei Ebenen** geschehen:

- **inhaltlich**

Öffnung für Inhalte aus der Welt der Schüler / der Jugendlichen; Lösung von den Fachgrenzen und Integration der Inhalte aus verschiedenen Fächern, die themenzentriert angeordnet werden

- **methodisch**

Öffnung des Unterrichts für neue Lernformen und Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler; Leitgedanke ist die Handlungsorientierung

- **organisatorisch**

Öffnung des Unterrichts für veränderte Unterrichtsabläufe und Organisationsformen; hierzu gehört auch die räumliche Öffnung des Unterrichts durch Aufsuchen außerschulischer Lernorte und durch Befragung außerschulischer Experten im Klassenzimmer

So ergeben sich **sechs wichtige Bausteine des Offenen Unterrichts**:

- (1) Ein gemeinsamer Unterricht
- (2) Der Tages- bzw. Wochenplan
- (3) Die freie Arbeit
- (4) Das projektorientierte Arbeiten
- (5) Das Projekt selbst und
- (6) Die räumliche und materielle Ausstattung

## 7.4 Rechtfertigung einer Öffnung des Unterrichts

### 7.4.1 Durch die Vorgaben des Lehrplans

#### A) Lehrplan 2004 f.d. bayerische Mittelschule

(Quelle: Kapitel I, LP MS 2004 [exemplarische Auszüge]):

- **1.2 Bildungsangebot**  
„Die Hauptschule stimmt ihr Bildungsangebot auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler ab. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 7).
- **2.2 Allgemeinbildung**  
„Die Hauptschule vermittelt ihren Schülern einen Grundbestand an Wissen und Können und fördert ihre individuellen Begabungen und Neigungen. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 8).
- **4.2 Anforderungen in den Regelklassen und Mittlere-Reife-Klassen**  
„[...] Das erhöhte Anforderungsniveau der M-Klassen verlangt jedoch Differenzierung bei den Zielen und Inhalten sowie eine Erweiterung um zusätzliche Themen und Lernbereiche. Bei der unterrichtlichen Umsetzung werden durch angemessene Methoden ein höherer Grad der Beherrschung der Lerninhalte, eine geringere Fehlerhäufigkeit, ein gesteigertes Arbeitstempo, eine besser entwickelte Arbeitshaltung, mehr Selbstständigkeit und Eigeninitiative angestrebt.“ (vgl. LP MS v. 2004, 11).
- **4.3 Fachunterricht**  
„[...] Vielmehr muss insbesondere in den Regelklassen bei der Auswahl der Inhalte und der Art ihrer Behandlung das Lern- und Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. [...]“ (a.a.O.).
- **4.5 Fächerübergreifender Unterricht und fachliche Kooperation**  
„Drängende Aufgaben der Zeit [...] können meist nicht einem einzelnen Fach zugeordnet werden, sondern erfordern themenorientiertes Arbeiten im fächerübergreifenden Unterricht. Besondere Möglichkeiten dabei sind projektorientiertes Arbeiten und Projekte. [...]“ (a.a.O.).
- **4.8 Lehr- und Lernformen**  
„Die Lehrer unterrichten nach anerkannten didaktischen Grundsätzen. Sie bemühen sich um Ausgewogenheit zwischen Planung und Offenheit, Sachanspruch und Schülergemäßheit und ermöglichen in den einzelnen Fächern hauptschulgemäße Lernmethoden und Arbeitsweisen. [...] Freie Lehr- und Lernformen stehen gleichberechtigt neben gebundenem, lehrergeleitetem Unterricht. Fächerübergreifendes Arbeiten, das Aufsuchen außerschulischer Lernorte und das Einbeziehen außerschulischer Experten, Projektunterricht, Schülerfirma u.a. können nur orts- und situationsgebunden geplant und verwirklicht werden und bedürfen der Kooperation. Lehrplaninhalte können auch in **materialgeleiteter Freiarbeit**, **Wochenplanarbeit** und in Form des **Stationenlernens** behandelt werden. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 12).

- **4.12 Individuelle Förderung**

„Differenzierende Maßnahmen tragen zur bestmöglichen Förderung des einzelnen Schülers bei. [...] Möglichkeiten der Förderung bieten klassen- und jahrgangsübergreifende Stütz- und Förderkurse, aber auch *methodische Maßnahmen wie freie Formen des selbstständigen Übens* [...]“ (a.a.O.)

- **5.1 Verständnis von Schule**

„[...] Sie (die Hauptschule) betreibt Schulentwicklung und Qualitätssicherung, öffnet sich nach außen und entwickelt ihr eigenes Schulprofil. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 12f).

- **5.3 Schulentwicklung**

„[...] Bei der Unterrichtsentwicklung geht es vor allem um die Entwicklung und Erprobung neuer Lern- und Lehrformen und um die Qualitätssicherung von Unterricht. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 13)

- **5.4 Öffnung der Schule**

„Schule ist eine Gemeinschaftsaufgabe und öffnet sich nach außen. Die Hauptschule bezieht außerschulische Fachleute und Lernorte mit ein und kooperiert mit Gemeinden, Kirchen, Vereinen und Betrieben. [...]“ (a.a.O.).

- **5.6 Öffentlichkeit**

„Die Hauptschule stellt ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit der Öffentlichkeit vor. [...]“ (a.a.O.).

- **6.7 Flexibilisierung Modularisierung**

„Die unterschiedlichen Lern- und Leistungsdispositionen der Schüler und die offenen Formen des Lehrens und Lernens erfordern einen flexiblen Umgang mit den Zeitangaben der Stundentafel. [...]“ (vgl. LP MS v. 2004, 14).

## B) LehrplanPLUS, Stand Sommer 2015

Bildungs- und Erziehungsauftrag der Mittelschule:

**Kompetenzorientierter Unterricht** (a.a.O., S.14) als Vorgabe dieses Lehrplans schließt die Forderung nach offenem Unterricht ein:

„Kompetenzorientierter Unterricht erfordert ein hohes Maß an selbstverantwortlichem Handeln und Lernen durch die Schülerinnen und Schüler. Die Weiterentwicklung der Methoden zur Reflexion und Bewertung der eigenen Lern- und Denkwege ist ein wesentlicher Bestandteil von kompetenzorientiertem Unterricht. Sie steht gleichwertig neben Erarbeitung, Übung und Anwendung. Dadurch übernehmen die Schüler schrittweise mehr Verantwortung für ihren Kompetenzerwerb und erwerben Grundlagen für lebenslanges Lernen“ (ebd.).

**Organisation des Unterrichts** (a.a.O., S. 15) verpflichtet die Lehrkräfte, über interdisziplinäres, projektorientiertes Arbeiten den Unterricht methodisch und inhaltlich zu öffnen:

„Fächerübergreifender Unterricht und projektorientiertes Arbeiten tragen zur Ganzheitlichkeit des Unterrichts der Mittelschule bei. Beim projektorientierten Arbeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler neben fachlichen Kompetenzen auch planerische, methodische und soziale Fähigkeiten“ (ebd.).

**Heterogenität als Chance** (a.a.O. S. 16) bringt zu Bewusstsein, dass heterogene Lerngruppen durch offene Unterrichtsformen am besten gefördert werden können und dass diese Formen des Unterrichts helfen, dem Ziel „inklusive Schule“ näher zu kommen:

Die Mittelschule fasst die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als eine Chance für das Von-und-Miteinander-Lernen auf. Beeinträchtigungen sowie Unterschiede im Lern- und Entwicklungstempo und in den sich daraus ergebenden spezifischen Lern- und Unterstützungsbedürfnissen werden berücksichtigt. **Kooperative Lernformen, offene Lernarrangements und Lernzieldifferenzierung kennzeichnen den Unterricht**“ (ebd.).

Schließlich fordert der LehrplanPLUS die organisatorische und räumliche Öffnung von Unterricht und Schule durch das Thematisieren und Fordern einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus“ sowie der „Vernetzung mit weiteren Bildungspartnern“.

„Durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern bezieht die Schule externe Experten in den Unterricht ein. Dabei werden außerschulische Lernorte und Lernangebote genutzt. Besonders im Bereich der beruflichen Orientierung ist eine Zusammenarbeit mit der regionalen Wirtschaft und der Agentur für Arbeit genauso notwendig wie die Kooperation mit Berufsschulen und beruflichen Förderschulen“ (a.a.O., S. 17)

#### **7.4.2 Aufgrund der veränderten Lern- und Lebenssituation der Schüler (Stichwort: „Veränderte Kindheit“)**

Zum einen wachsen Kinder heute in „**veränderten sozialen Strukturen**“ auf (vgl. SCHWENK 2001). Als Beispiele kann man etwa die große Zahl der allein erziehenden Eltern anführen, was bedeuten kann, dass die Kinder am Nachmittag weniger bei den Hausaufgaben betreut werden.

Weiterhin ist die Lebenssituation der Schüler in den letzten Jahren stetig zu einer Art „**Medienwelt**“ geworden (vgl. SCHWENK 2001). Ein nach traditionellem Muster zumeist erarbeitend geführter Unterricht kann eine didaktisch sinnvolle Aufarbeitung und Ausdifferenzierung der heutigen Medienflut nicht mehr leisten.

Aus diesen Punkten ergibt sich nun ein dritter Grund, nämlich die **Entwicklung unterschiedlicher „Kindheitsmuster“** (vgl. SCHWENK 2001). Es gibt kein einheitliches Bild von Kindheit mehr, für das eine ganz bestimmte Art von Unterricht passen würde, sondern der **Unterricht selbst muss „differenzierende, individualisierende Lernformen für unterschiedliche Lerntypen und Lernvoraussetzungen“ anbieten** (vgl. Schwenk 2001).

### **7.5 Merkmale des Offenen Unterrichts**

#### **Offener Unterricht ...**

- ... öffnet sich den Fragen und Interessen der Beteiligten. Fragen und Interessen der Schüler bekommen im Rahmen des Lehrplans einen deutlich höheren Stellenwert
- ... öffnet sich der Verschiedenheit der Schüler/innen. Verschiedene Schüler durchlaufen verschiedene Lernwege und -prozesse. Hierzu dienen differenzierte Materialien, um jedem einzelnen Schüler die Möglichkeit einzuräumen, optimale, individuelle Lernwege zu finden.
- ... öffnet sich für Erfahrung und ermöglicht Handeln an außerschulischen Lernorten (Unterrichtsgänge, Erkundungen, ...)
- ... bemüht sich um eine schüleraktivierende und handlungsorientierte Methodenvielfalt, wendet sich gegen passiv rezeptives Lernen. Schüler sollen eigenständig planen, handeln, präsentieren und organisieren.
- ... fördert Mündigkeit durch Selbständigkeit und Selbstverantwortung. Der Anspruch der Politik und Wirtschaft soll hier verwirklicht werden.
- ... fördert Lernen über Fächergrenzen hinweg. Querverbindungen zu anderen Fächern ermöglichen versch. Zugänge zu Lernzielen.
- ... fördert die Bedeutsamkeit des Lernens. Nicht lernen um des Lernens Willen, sondern der „Stoff“ soll von den Schülern in seiner Bedeutung für das Leben erkannt werden.

- ... kultiviert die Rolle des Lehrenden als Lernberater. Lehrer nimmt sich zurück und unterstützt lediglich beim Lernprozess.
- ... bemüht sich um ein mehrdimensionales Verständnis von Leistung und um Formen der Leistungskontrolle, die diesem gerecht werden. Orientierung am Prozess, nicht nur am Ergebnis; Selbstbeurteilung und -einschätzung sollen gefördert werden.
- ... versteht sich als Ergänzung zu „geschlossenen“ Lernformen.

### **Kinderorientierte Öffnungen:**

Die Lehrkräfte sind zur Öffnung des **gemeinsamen Klassenunterrichts** aufgefordert. Er ist **Kern und Ausgangssituation schulischen Lernens**. Dafür ergeben sich folgende Ansätze:

- Öffnung durch flexiblen und gelassenen Umgang mit der Zeit, durch Vermeidung gleichförmiger, oft hektischer Zeitakte.
- Öffnung durch Innere Differenzierung kann quantitativ (Aufgabenmenge) und qualitativ (Aufgabenart) erfolgen.

Öffnung des gemeinsamen Klassenunterrichts erfordert im Vor- und Umfeld gemeinsamen schulischen Lernens die Einübung in grundlegende Voraussetzungen (u.a. Konzentration und Stille) und die Aufarbeitung existentieller Erfahrungen in Gesprächen, Aktion, Spiel.

## **7.6 Organisationsformen des offenen Unterrichts**

### **7.6.1 Freiarbeit**

„Die freie Arbeit als klar definierter Raum für eigene Entscheidungen der Lerner stellt das Zentrum Offenen Unterrichts mit einer offenen Arbeitssituation dar: Kinder wählen aus dem Angebot von Lernmöglichkeiten in einer Lernlandschaft freie Aktivitäten für sich aus[...]. Die angebotenen Arbeitsmittel für die Freie Arbeit erlauben sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeit und werden vom Lehrer ... ausgewählt, vorbereitet und zum Teil modifiziert.“

**7.6.1.1** Regeln mit Schülern aufstellen

**7.6.1.2** Lehrer fungiert als Berater, verweist auf Materialien und stellt diese bereit

**7.6.1.3** Schüler suchen Material aus und arbeiten damit selbständig und selbstorganisiert

**Zur Einführung der Freiarbeit als regelmäßiges und vor allem erfolgreiches Unterrichtskonzept bedarf es einer gewissenhaften Vorbereitung.**

Die Lehrer müssen hier **in Kooperation mit den Eltern die nötigen materiellen Voraussetzungen schaffen**. Dazu gehören etwa die Erstellung der Arbeitsmaterialien, sowie die Umgestaltung der Einrichtung und der Ausstattung des Klassenzimmers, um Lernlandschaften zu erstellen (SCHILLER 2001, 208).

Dabei gibt es einige Punkte zu beachten:

- Die Lehr- und Lernprozesse dürfen nicht mehr allein lehrerzentriert ablaufen, sondern es ist notwendig, dass die Lehrer **kind- und medienorientierte (als Antwort auf die oben erwähnte Medienwelt der Kinder) Lehr- und Lernprozesse beherrschen**. Dazu ist eine ständige schulinterne Fortbildung nötig.
- Das **Angebot an Freiarbeitsmaterial muss ständig erweitert werden** und die **Arbeit mit den Schulbüchern ist so zu trainieren**, dass sie als echte Arbeitsmittel dienen können, um eine Differenzierung des Unterrichts zu gewährleisten. Langfristig ist eine Umgestaltung der Schulbücher in diesem Sinne anzustreben.

- Das Arbeitsmaterial sollte für die Schüler in einem offenen Regalsystem ständig erreichbar angeboten sein, was den ersten Schritt vom Klassenraum zur Lernlandschaft bedeutet.
- Diese Regalsysteme müssen im Klassenzimmer wiederum so aufgeteilt sein, dass sie den Klassenraum teilen. So wird die **Klasse in „Kleinlandschaften“** gegliedert, in denen die Schüler arbeiten können.
- Als fester Mittelpunkt für Gespräche im Plenum wird ein großer Tisch benötigt, der zugleich als Sammlungspunkt dient (vgl. SCHILLER 2001, 208-209).

### **Die Struktur der Freiarbeit in fünf Phasen**

Jede Freiarbeit beginnt mit der Initiationsphase auf die nacheinander Explorationsphase, Produktionsphase, Kontrollphase und Integrationsphase folgen.

#### **(1) Initiationsphase**

Am Beginn der Freiarbeit steht das Planungsgespräch im Plenum der Gruppe. Jeder Schüler oder jede Schülergruppe teilen im Klassengespräch mit, was sie zu bearbeiten beabsichtigen.

Es ist hier durchaus möglich, dass sich spontan einige Arbeitspaare oder Arbeitsgruppen bilden.

#### **(2) Explorationsphase**

In dieser Phase suchen die Kinder nun selbständig oder auch jeweils mit Hilfe der Lehrkraft ihr benötigtes Arbeitsmaterial aus den Regalen und bringen es zu ihrem Arbeitsplatz.

#### **(3) Produktionsphase**

Hier findet das Erarbeiten der späteren Ergebnisse statt. Diese Arbeit läuft relativ selbstständig ab; der Lehrer steht helfend zur Verfügung und gibt Anregungen oder auch Kritikanstöße.

Auch steht er als Innovator, sowie als Mitarbeiter den Schülern zur Seite und kontrolliert von Zeit zu Zeit die einzelnen Arbeiten.

Besondere Beobachtungen sollte er während und nach Ablauf des Unterrichts schriftlich festhalten.

#### **(4) Kontrollphase**

Am Ende der Arbeitszeit finden sich die einzelnen Gruppen wieder am Klassentisch ein, und jeder Schüler legt seine Ergebnisse dem Plenum vor.

#### **(5) Integrationsphase**

Alle „Produkte“ eines jeden Schülers müssen vom ersten Schultag (bzw. bei mehrjähriger Führung einer Hauptschulklasse vom ersten Schuljahr) an archiviert werden, um einen Überblick über die schriftliche Arbeitsleistung zu erhalten.

In der letzten Phase wird das Ergebnis in die „Entwicklungsmappe“ überführt, an der der geforderte Überblick ersichtlich wird.

## **7.6.2 Wochenplanarbeit**

**7.6.2.1** Lehrer stellt für Schüler einen Wochenplan mit Arbeits- und Übungsaufgaben zusammen

**7.6.2.2** Schüler arbeiten in speziell eingerichteten Stunden mit diesem Plan

**7.6.2.3** Die Arbeiten der Schüler werden wöchentlich kontrolliert und bewertet

### 7.6.3 Der Lernzirkel

„Beim **Lernzirkel**, auch **Stationenlernen** genannt handelt es sich um eine Form des offenen Unterrichts, die 1991 im Seminar von Sindelfingen erstmals genauer ausgearbeitet und mit praktischen Beispielen belegt wurde“ (WALLASCHEK 1991 nach SCHILLER 2001, 203).

#### Konzeption des Lernzirkels

- 7.6.3.1 Verschiedene Schüler können gleichzeitig an unterschiedlichen Stationen arbeiten.
- 7.6.3.2 An diesen Stationen finden sie Materialien, mit denen sie unterschiedliche Aufgaben bewältigen können.
- 7.6.3.3 Das Arbeitsmaterial muss didaktisch so aufbereitet sein, dass die Aufgabenlösung relativ selbstständig vor sich gehen kann. Zeitlich verweilen die Schüler so lange an der jeweiligen Station, wie es die Aufgabe erfordert, oder so lange Interesse an der Aufgabe besteht (vgl. SCHILLER 2001, 203).
- 7.6.3.4 Der Lernzirkel regt zur freien Arbeit mit wechselnden Partnern an und teilt den Klassenraum durch die verschiedenen Stationen in unterschiedliche Bereiche auf (vgl. SCHILLER 2001, 203f).
- 7.6.3.5 Der Lernzirkel lässt sich in seinen Unterrichtsinhalten mit dem Lehrplan des „traditionellen“ Unterrichts verknüpfen (Vorteil: Sicherheit für die Lehrkraft, mit dieser Form des offenen Unterrichts den Anforderungen des Lehrplans zu genügen).
- 7.6.3.6 Lernzirkelarbeit, wie auch Freiarbeit bietet für den Lehrer eine hervorragende Gelegenheit, seine Schüler zu beobachten und auf jeden einzeln einzugehen (vgl. SCHILLER 2001, 204).
- 7.6.3.7 Planung: es ist dafür zu sorgen, dass beim Lernzirkeldurchlauf immer geeignetes Lehr- und Arbeitsmaterial in ausreichender Menge vorhanden ist, um einen flüssigen Arbeitsablauf zu gewährleisten (vgl. SCHILLER 2001, 204).

Die Rolle des Lehrers ist beim Stationenlernen vergleichbar mit seiner Rolle während der Freiarbeit. Auch hier ist seine Eigenschaft wieder gekennzeichnet durch Anleitung und Beratung (vgl. SCHILLER 2001, 204).

#### Handlungsablauf in verschiedenen Phasen

- 7.6.3.8 **Einstimmung** auf die neue Form des Unterrichts (mit formalem Ablauf vertraut machen)
- 7.6.3.9 **Einführung in die eigentliche Themenstellung** (Überblick über die Inhalte des Lernzirkels)
- 7.6.3.10 **Arbeit im Lernzirkel** (selbständig entweder allein oder in Gruppen)
  - 7.6.3.11 **Abschluss** (evtl. kritisches Gespräch über Inhalt und Art des Unterrichts) (vgl. SCHILLER 2001, 204).

Hier können auch die einzelnen Gruppen oder einzelne Schüler ihre Ergebnisse vorstellen.

## Formen des Lernzirkels

### a) *Der geschlossene Lernzirkel:*

Hier muss der Schüler bei der ersten Station beginnen, bei der letzten ist der Lernzirkeldurchlauf beendet. Dabei bezieht sich jede Station auf die nächstfolgende. Der Aspekt der Wahlfreiheit, die im Konzept des offenen Unterrichts ja eine große Rolle spielt, ist hier eher untergeordnet.

(vgl. SCHIEBEL 2001)

Im vorgegebenen Fall muss der Schüler nun den Durchlauf von eins bis fünf den entsprechenden Zahlen gemäß befolgen. (siehe Abb.1)

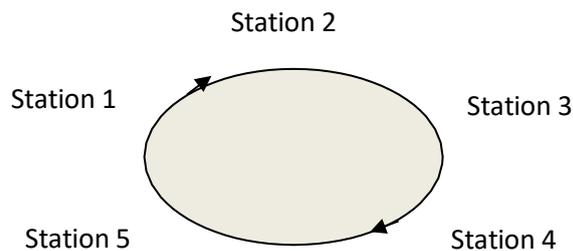


Abb. 1 Beispiel für einen geschlossenen Lernzirkel

### b) *Der offene Lernzirkel*

Der Schüler kann je nach Interessenslage eine Station auswählen, mit der er beginnt und kann mit einer beliebigen Station fortfahren. Die einzelnen Stationen dürfen sich nicht zu stark aufeinander beziehen, sondern müssen weitgehend in sich abgeschlossen sein. (vgl. SCHIEBEL 2001) (siehe Abb.2)

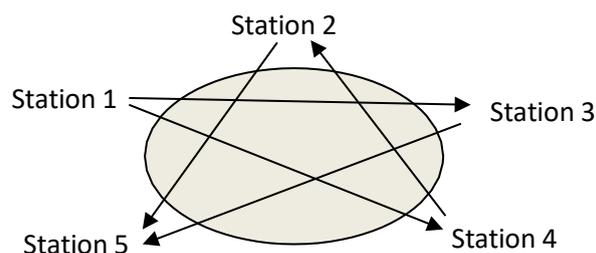


Abb. 2 Beispiel für einen offenen Lernzirkel

**c) Unterscheidung zwischen obligatorischem und fakultativem Lernzirkel:**

Der obligatorische Durchgang ist in etwa vergleichbar mit dem äußeren Kreis, den jeder Schüler absolviert haben sollte. Der fakultative innere Kreis kann auf freiwilliger Basis noch zusätzlich durchlaufen werden, um interessierten Schülern eine Möglichkeit für weiteres Arbeiten zu bieten. (vgl. SCHILLER, 2001, 205) (siehe Abb.3)

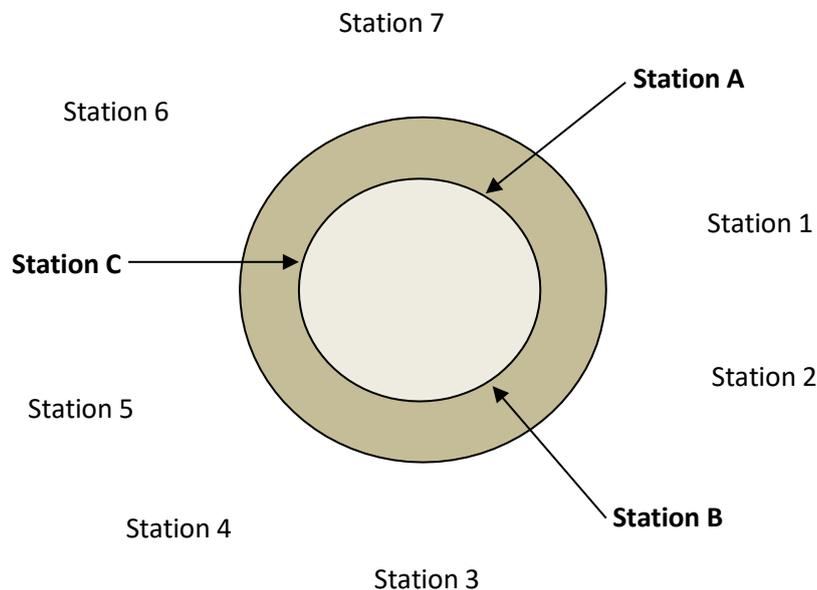


Abb. 3 Obligatorischer und fakultativer Lernzirkel

#### 7.6.4 Projektunterricht

Hierzu siehe fachtypische Methoden: 1. Das Projekt

#### 7.7 Literatúrauswahl

- JANK, W. / MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1994
- WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg 1991
- BASTIAN, J.: Offener Unterricht. Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen. In: Pädagogik, Heft 12/1995, 6-11
- VAN DICK, L.: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen – Versuch einer Synopse. In: Pädagogik, Heft 6/ 1991, 31-34
- GOETSCH, K.: Offene Lernprozesse bewerten? In: Pädagogik, Heft 6/ 1990, 27-30
- GUDJONS, H.: Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbronn: 1997, 197 ff.
- HAUCK, B.: Freiarbeit, Kritische Anmerkung zur (Selbst-)Überschätzung eines in Mode gekommenen Unterrichtskonzepts: In Pädagogik, Heft 12/ 1991, 43
- SCHILLER, G.: Didaktik der Ökonomie. Grundbildung für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth 2001
- SCHWEIZER, G. /SELZER, H.: Methodenkompetenz lehren und lernen. Dettelbach: Röhl 2001

### Internetadressen:

- [www.offenerunterricht.de](http://www.offenerunterricht.de) [13.5.2008]
- [www.kikis-world.de/offuntf.html](http://www.kikis-world.de/offuntf.html) [13.5.2008]
- [www.welleg.bildung-rp.de/unterricht/unterricht.htm](http://www.welleg.bildung-rp.de/unterricht/unterricht.htm) [13.5.2008]
- SCHIEBEL, Andreas: Offener Unterricht und Lernzirkel. Was ist das?  
<http://home.vr-web.de/kroll.schiebel/ou.htm> [13.5.2008]
- [http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-offener\\_u.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-offener_u.html) [13.5.2008]
- [www.lehrplanplus.bayern.de](http://www.lehrplanplus.bayern.de)

## 8. Die Leittextmethode

**Quelle:** ift-Toolbox des Innovationstransfer- und Forschungsinstituts für berufliche Aus- und Weiterbildung Schwerin; Dr. H.-J. Buggenhagen, M. Schellenberg  
[www.itf-Schwerin.de](http://www.itf-Schwerin.de)

### Definition:

Die Leittextmethode ist die Arbeit mit sog. Leittexten; das sind vorbereitete Materialien, mit denen sich der Lernende weitgehend selbstständig Informationen aneignen kann. Mit ihrer Hilfe wird der Lernende inhaltlich und methodisch geführt.

Damit ist die Leittextmethode

- Handlungsorientiert, da sie Kognition und praktisches Tun verbindet und dem Lerner je nach Anlage des Leittextes autonome Entscheidungen während des Lernprozesses erlaubt.
- Eine Form des offenen Unterrichts, da sie trotz der strukturellen Vorgaben des Leittextes individuelles Arbeitstempo, die Möglichkeit, selbstständigen Informationserwerbs, die Auswahl von Handlungsalternativen, die Selbstkontrolle und von Arbeits- und Sozialformen erlaubt.

Sie ermöglicht in unterschiedlichem Umfang selbstgesteuertes, forschendes Lernen und strukturiert gleichzeitig den Lerninhalt und die möglichen Wege seiner Aneignung.

### 8.1 Bestimmungsaspekte (aus der Definition abgeleitet)

- Methode, bei der schriftlich vorliegende Leittexte im Vermittlungs- und Aneignungsprozess eingesetzt werden
- Leittexte halten eine Schrittfolge oder auch Sequenz ein, die vom Lehrenden vorgegeben sind und sich am vermutlich in dieser Form ablaufenden Aneignungsprozess orientieren
- Leittexte sollen den Lernenden durch direkte Leitung des Aneignungsprozesses zu einem konkreten Ergebnis / Produkt führen
- Die Leittextmethode ermöglicht dem Lernenden, das Lerntempo individuell selbst zu bestimmen und auch bereits vollzogene Teilschritte zu wiederholen
- Sie kann für einzelne Lernende und für Lerngruppen eingesetzt werden

### Leittexte:

- sind in der Regel schriftliche, arbeitsbegleitende Materialsammlungen
- werden zu Beginn eines Ausbildungsabschnitts oder einer Unterrichtssequenz ausgeteilt
- strukturieren den Lernprozess

- **geben nicht alle für die Bewältigung der Aufgabe nötigen Informationen, sondern motivieren und fordern auf zur selbstständigen Informationsbeschaffung** (zu diesem Zweck Hinweise auf mögliche Quellen wünschenswert!)

## 8.2 Herkunft und ursprünglicher Einsatz der Methode

Seit 1970 Entwicklung von Vorläufern heutiger Leittexte in der industriellen Ausbildung  
Schrittweise Einführung von „Selbstunterweisungsunterlagen“ z. B. in der Ausbildung in Berufen zur Metallbe- und -verarbeitung.

Bevor sie Eingang in die Methodik schulischen Unterrichts allgemein fand, diente sie der Anleitung bei der Herstellung von neuen Produkten und auch der Begleitung von Projekten. Im Unterricht dient sie der Einarbeitung in neue Themengebiete und auch der Einschulung der Projektmethode und der Evaluierung von Projekten.

## 8.3 Phasen der Methode, für die Leittexte ausgearbeitet werden müssen

(Vergleiche auch mit der Methode der Fallstudie!)

- (1) **Informieren** und Sammeln von Informationen über die gestellte Aufgabe / das gestellte Problem
- (2) **Planen** von Lösungswegen
- (3) **Entscheiden** für einen Lösungsweg
- (4) **Ausführen** des Lösungswegs
- (5) **Kontrollieren** des Ergebnisses
- (6) **Bewertung** der Lösung / des Ergebnisses

## 8.4 Elemente eines Leittextes

- (1) Leitfragen
- (2) Leitsätze
- (3) Arbeitsplanbögen
- (4) Kontrollbögen

### (1) Leitfragen:

- Lenken den Blick auf die Aufgabenstellung, machen die Notwendigkeit von fachlichen Informationen bewusst und rücken die zu lösenden Probleme in den Blickwinkel
- Bieten Orientierung innerhalb der Komponenten der gestellten Aufgabe / des zu lösenden Problems
- Motivieren zur Hinterfragung des Themas

### (2) Leitsätze:

- Bieten Überblick über fachliche Aspekte, die nicht aus den angegebenen Informationsquellen entnommen werden können
- Sind komprimierte, didaktisch aufbereitete, fachliche Informationen zur Lösung der Leitfragen

### (3) Arbeitsplanbogen:

- Vom Ausbilder vorgegeben
- Erlauben Eintragung von einzelnen Lösungsschritten
- Strukturieren zielgerichtetes Arbeiten vor
- Werden in Arbeitsgruppen **gemeinsam** ausgefüllt

**(4) Kontrollbogen:**

- „Checkliste“ / Kontrollfragen
- Dienen der Erfolgskontrolle **und** der Ergebnissicherung

**8.5 Beschreibung der Arbeit mit Leittexten**

Schüler / Auszubildende bekommen **Arbeitshefte, Teilaufgaben, Leitfragen, Arbeitshinweise, Checklisten** für erworbene (zu erwerbende) Kenntnisse, Auswertungsunterlagen, ggf. Zeichnungen oder technische Unterlagen vom Lehrer oder Ausbilder, der organisierend und helfend zur Seite steht.

Die **Leittextmaterialien geben Hinweise und Anregung zur Beschaffung von Informationen** aus weiterführender Literatur, weiteren Medien (z.B. Internet...). Sie werden in Kleingruppen zum Erwerb der geforderten Kenntnisse oder zur Umsetzung von Aufgaben, zur Produktion von Werkstücken etc. verwendet; die Evaluierung erfolgt in der Gruppe.

WITTWER (2001) liefert eine Strukturvorlage für die Arbeit mit Leittexten

**Typischer Lern- und Arbeitsablauf bei der Leittextmethode:**

Phase	Erklärung	Was ist zu beachten?
(1) Einstiegsphase	Verstehen der Aufgabenstellung und Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansprechende Aufgabenstellung</li> <li>- Deutliche Darstellung der Lernziele</li> <li>- Erläuterung des Ablaufs im Überblick</li> <li>- Vereinbarung von Spielregeln</li> </ul>
(2) Infophase	Erarbeitung der Informationen und Fachkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selbständige Bearbeitung der Schüler oder Auszubildenden (einzeln oder in Teams)</li> <li>- Einsatz der Hilfsmittel entsprechend den Lernbedürfnissen</li> <li>- Besprechung der Arbeitsergebnisse mit dem Lehrer / Ausbilder</li> </ul>
(3) Planungsphase	Planung des Arbeitsablaufs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausarbeitung der Planungsaufgaben (einzeln oder in Teams)</li> <li>- Unterstützung der Schüler / Auszubildenden bei Schwierigkeiten</li> <li>- Besprechung der Planung mit dem Lehrer / Ausbilder</li> </ul>
(4) Ausführungsphase	Ausführung der praktischen Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je nach Gefährlichkeit der Aufgabe: Unterweisung</li> <li>- Überwachung der Einhaltung der wichtigsten Arbeits- (und Sicherheits-)Regeln</li> <li>- Fehler zulassen, die sich in einem vertretbaren Maß bewegen und dem Lerneffekt dienen</li> <li>- Beobachtung des Ausführungsprozesses, Zurückhaltung, jedoch für Hilfestellung zur Verfügung halten</li> </ul>

(5) Auswertungsphase	Auswertung der Arbeitsergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstständige Bewertung der Arbeitsergebnisse durch die Schüler / Auszubildenden</li> <li>- Bewertung durch den Ausbilder / Lehrer</li> <li>- Besprechung der Ergebnisse und Klärung unterschiedlicher Bewertungen</li> </ul>
(6) Fördergespräch	Beurteilung des Lernerfolgs, Vereinbarung des weiteren Vorgehens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsame Reflektion des abgelaufenen Lern- und Arbeitsprozesses</li> <li>- Besprechung weiterer Entwicklungsmöglichkeiten</li> <li>- Vereinbarung verbindlicher Ziele</li> </ul>

### 8.6 Anforderungen an den Lehrenden und die Lehrerrolle

- Um Leitfragen ausarbeiten zu können, muss der Lehrende tief in das Problem selbst und in den Aneignungsprozess / Arbeitsprozess eindringen
- Leittexte sollten mehrfach / an verschiedenen Lernorten eingesetzt werden können (Vorbereitungsaufwand immens!)
- Anforderungen an die Fragestellung:
  - Hohe Anforderungen stellen und gleichzeitig das selbstständige Arbeiten und Lernen durch zu hohe Abstraktion nicht behindern
  - Eindeutigkeit und Anknüpfung an vorhandenes Wissen und Können.
- Lernprozess ist vorzustrukturieren und nachzubearbeiten
- Lehrer: nicht „Informationsquelle“, sondern Begleiter und Unterstützer von individuellen Lernprozessen
- „Organisator – Moderator – Lernberater“
- Nimmt Beobachterrolle ein, greift auch bei kleineren Schwierigkeiten nicht ein
- Falls Hilfestellung notwendig wird, gibt der Lehrer möglichst „Hilfe zur Selbsthilfe“
- Führt nach Abschluss der Arbeiten ein „Lehrgespräch“, damit der Lernprozess verankert werden kann.

### 8.7 Zielsetzungen der Methode – welche Kompetenzen werden vermittelt

- Förderung von kreativem, problemorientiertem Lernen
- Anregung zur Selbststeuerung beim Lernen durch Anregung zur selbstständigen Planung von Lernprozessen und selbstständigen Bearbeitung von Lerninhalten
- Förderung der Handlungsorientierung durch Abwendung von personalen, konkreten Handlungsanweisungen und gleichzeitige Anregung zum Finden eigener Lösungswege für genaue Darstellung von Problemen
- Erwerb von Methoden-, Fach- und Sozialkompetenzen wird gefördert (vorwiegend Einsatz in Kleingruppen, wobei Teamarbeit und Arbeitsteilung erforderlich wird)

- Fähigkeit zur Strukturierung und Zerlegung komplexer Arbeits- und Lernabläufe in sinnvolle Teilschritte
- Selbstorganisation von Arbeit und Lernen: selbst bestimmen, mit wem, wie, mit welchen Hilfsmitteln und nach welcher Schwerpunktabfolge gelernt werden kann.

## **8.8 Typische Einsatzmöglichkeiten der Methode im Lehrplan AWT und Lehrplan-PLUS**

*Da die Leittexte individuell für Schüler unterschiedlichster Lernvoraussetzungen konzipiert werden können, setzt die Methode lediglich und allerdings (!) die Fähigkeit zu sinnentnehmendem Lesen kürzerer Textpassagen voraus und kann ansonsten ab der 5. Jgst. eingesetzt werden.*

## **8.9 Literaturlauswahl**

- FRIELINGHAUS, M.: [Personenzentriertes Leittext-Lernen](#) - Ideen, Erfahrungen und Ergebnisse zum selbstverantwortlichen und selbstorganisierten Lernen. Viersen 2000
- HÖPFNER, H. / KOCH, J. / MEERTEN, E.: Leittexte - ein Weg zu selbständigem Lernen. [Referentenleitfaden](#). Berlin 21991
- MÖLLER, D.: [Förderung vernetzten Denkens im Unterricht](#) - Grundlagen und Umsetzung am Beispiel der Leittextmethode. Berlin 1999
- ROTTLUFF, J.: [Selbständig lernen](#) - Arbeiten mit Leittexten. Weinheim 1992