
Das curriculare Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* der Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion in der Revision.

**Ein inhaltlich-didaktischer Optimierungsvorschlag am Curriculum
eines jungen Bildungsgangs der Fachoberschule in Hessen.**

**Studierende: Name Autor*in | Master of Education | Fachrichtung | Matrikelnr.
Prüferin 1: Prof. Dr. Birgit Ziegler | Prüfer 2: XXX
Datum: 07.08.2013**



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Gliederung

Gliederung	i
1. Einleitung	2
1.1. Hinweise zu Schreibweisen und Abkürzungen	4
2. Das berufliche Curriculum	5
2.1. Ausgangsfrage: Was ist ein Curriculum?	5
2.2. Was ist ein Lehrplan?	7
2.3. Curriculumentwicklung im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption	9
3. Berufliche Curriculumentwicklung in der Orientierung zwischen Wissenschafts- und Situationsprinzip	11
3.1. Die Fächersystematik und das Wissenschaftsprinzip	15
3.2. Der fächerübergreifende Ansatz und das Situationsprinzip	21
3.3. Das Problem der unabgeschlossenen Wissensbasis	31
3.4. Prinzipienpluralismus als Lösungsformel	33
4. Problemskizze	35
4.1. Die Schulform Fachoberschule	36
4.2. Lernorganisatorische Rahmenbedingungen der FOS Medienproduktion	40
4.2.1. Zusammenfassung	43
4.3. Das berufliche Curriculum der FOS Medienproduktion	44
4.3.1. Analyse der Organisationsstruktur des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion	46
4.3.2. Analyse des Themen- und Aufgabenfeldes <i>Bewegtbilderstellung</i>	51
4.3.3. Zusammenfassung	59
5. Didaktische Fundierung des Optimierungsvorschlags	60
6. <i>Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen</i> – Ein Optimierungsvorschlag	71
6.1. Die Modulübersicht	73
6.2. Zusammenfassung	79
6.3. Die Einführungsmodule I und II	80
6.4. Zusammenfassung	88
7. Schlusswort	89
8. Eidesstattliche Erklärung	90

9. Abbildungsverzeichnis	91
10. Abkürzungsverzeichnis	92
11. Anhang	93
12. Literaturverzeichnis	94

1. Einleitung

Diese Arbeit entwickelt ein Konzept für eine strukturelle, inhaltliche und didaktische Optimierung des beruflichen Themen- und Aufgabenfelds *Bewegtbilderstellung* der hessischen Fachoberschule mit der Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion. Der Bildungsgang wurde im Jahre 2006 an einer hessischen Berufsschule von einem internen Planungsteam mit viel Engagement entwickelt. Er ist seit 2010 als Regelschulform vom Schulamt anerkannt und bundesweit bisher lediglich an dieser Berufsschule zu absolvieren, der Gutenbergschule in Frankfurt am Main. Ohne die innovatorische Kraft und die vielen guten Ideen des bestehenden Konzepts in Frage stellen zu wollen, möchte diese Arbeit im Sinne einer konstruktiven Evaluation an einigen Stellen weiterführende Verbesserungsvorschläge anbieten. Aus Sicht der Autorin birgt das gegenwärtige ‚Design‘ des besagten Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis einige problematische Aspekte. Diese hängen vor allem mit Unstimmigkeiten in der Organisation inhaltlicher und methodischer Teile zusammen, wie eines zu groß angelegten Stoffumfangs und der daraus resultierenden geringen Fokussierung/Akzentuierung relevanter Lerninhalte für das Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung*. Es handelt sich folglich um Probleme der Fundierung, Fragen der inhaltlichen Auswahl und der Abstimmung verschiedener curricularer Teilbereiche untereinander.

Um diese These zu begründen bedarf es zunächst einer Herausstellung jener Eigenschaften, die ein fundiertes Curriculum charakterisieren. Diese Kriterien bilden die übergeordnete Zielintention des zweiten, dritten und fünften Kapitels der vorliegenden Arbeit. Hier sollen

- notwendige terminologische Definitionen und Abgrenzungen stattfinden und die methodische Vorgehensweise begründet werden (Kapitel 2),
- die allgemeine Fachdiskussion um die Paradigmen zur Relevanzbestimmung von curricularen Inhalten abgebildet und eine sinnvolle Anwendung der Paradigmen erörtert werden (Kapitel 3)
- und aktuelle Überlegungen aus der Fachdidaktik, zugeschnitten auf das Leitprinzip der Anwendungsbezogenheit und Implementation, durchgeführt und legitimiert werden (Kapitel 5).

In Kapitel 4 wird das gegenwärtige Themen- Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* in Hinblick auf die in Kapitel 2 und 3 angestellten Überlegungen einer Analyse unterzogen. Zudem wird das Curriculumdesign in Relation auf dessen lernorganisatorische Durchführbarkeit überprüft. Dies inkludiert auch eine Klärung der institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen, der materiellen wie auch der personellen Ressourcen für die Umsetzung der curricularen Zielvorgaben. Außerdem erhalten die Leser eine Orientierung über die curriculumspezifische Position und Gewichtung des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* im Gesamtgerüst des behandelten Lehrplangefüges der Fachoberschule Technik mit Schwerpunkt Medienproduktion.

Die oben angerissenen Überlegungen ergeben in ihrer jeweiligen Durchführung ein argumentatives Prisma für die Ausformulierung und Strukturierung der Lerninhalte und -ziele für den in Kapitel 6 resultierenden curricularen Optimierungsvorschlag. Dabei wird sich an einer bereits bestehenden Vorlage orientiert, dem Lehrplan für den Zweig *Mechatronik* der Beruflichen Gymnasien Hessen 2011. Vor dem Hintergrund dieser Vorlage soll das revidierte Themen- und Aufgabenfeld eine ähnliche Struktur und eine artgemäße inhaltliche Repräsentation erhalten, insbesondere in Bezug auf Kompetenzorientierung und Modularisierung. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf einer guten Passung an die weiterführenden Bildungsangebote wie Studium und Berufsausbildung.

Diese Arbeit wurde verfasst, um eine Restrukturierung und Neuorientierung des gegenwärtigen Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* zu erhalten. Sie hat die Funktion einer fundierenden Argumentationsgrundlage und ist präskriptiv angelegt. Aus dem dargestellten wissenschaftlichen Diskurs leitet sie ihre regulierenden Kriterien für die Konstruktion des curricularen Optimierungsvorschlags ab.

Der Optimierungsvorschlag befasst sich auch mit antizipativen Überlegungen zum Implementationsprozess und bewegt sich somit auf einem „*Kontinuum zwischen Kontext- und Konzeptanpassung*“ (Clement 2002, 30 zitiert nach: Kremer/Sloane 2001, 151). Die Metapher des Kontinuums ist zentral für das gesamte Profil der Arbeit, denn ihr Endergebnis, eine Reorganisation und z.T. Neukonzeption des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung*, wird nicht widerspruchsfrei sein. Es ist daher unumstößlich zur Inhaltsauswahl weitere Expertenmeinungen sowohl aus der Wissenschaft als

auch aus den verschiedenen beruflichen Domänen im Sinne einer fachlichen Absicherung hinzuzuziehen. Da die Komplexität dieser notwendigen Diskussion und Einbeziehung von diversen Meinungen jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, versteht sich die Arbeit als eine Diskussionsgrundlage für weitere Expertise und Innovationen.

1.1. Hinweise zu Schreibweisen und Abkürzungen

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Zudem werden die in der Arbeit benutzten Abkürzungen TAF (=Themen- und Aufgabenfeld), wie auch FOS Medienproduktion (= Fachoberschule, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion) aus stilistischen Gründen alternierend verwendet

2. Das berufliche Curriculum

2.1. Ausgangsfrage: Was ist ein Curriculum?

Der lateinische Begriff ‚Curriculum‘ wurde in der Barockzeit erstmals fest mit der Bildungsfrage verknüpft. Ausschlaggebend war hier das Bestreben in der Pädagogik, einen Fachbegriff zu finden, der das „alljährlich im Lehrplan [w]iederkehrende“ (Zimmermann 1977, 48-49) Wissen beschreibt. Die bisher allgemeingültige Wortbedeutung ‚Lebenslauf‘ wurde eingegrenzt und meinte nun „die konkrete Beschreibung eines Bildungsweges für ein Jahr“ (Zimmermann 1977, 49). Der Begriff ‚Curriculum‘ wurde damit zu einem Synonym für ‚Lehrplan‘, konnte sich jedoch im deutschen Sprachraum nicht durchsetzen (vgl. Zimmermann 1977, 49). In der englischen Sprachkultur hingegen ist der Terminus ‚Curriculum‘ zu einem festen Begriff der Bildungsorganisation herangewachsen. In Deutschland erhielt er mit der Diskussion um die 1967 erstmals erschienene Abhandlung Saul-B. Robinsohns *Bildungsreform als Revision des Curriculums* wieder neue Aufmerksamkeit (vgl. Zimmermann 1977, 49; Reetz 1984, 99). Seit nun fast 50 Jahren wird in der Pädagogik Forschung in verschiedene Richtungen der Curriculumtheorie und -entwicklung betrieben. Der Curriculumbegriff ist daher auch aus den deutschen Bildungswissenschaften nicht mehr wegzudenken.

Doch besteht deshalb in der Literatur keinesfalls eine einheitliche Auffassung des Begriffs. Häufig wird sogar auf eine klare begriffliche Festlegung verzichtet und mehr beiläufig umschrieben, was mit Curriculum gemeint ist (vgl. Reetz 1984; Clement 2006; Gerdsmeyer 2010 u.v.a.). Das Problem der höchst unterschiedlichen terminologischen Verwendungsweisen thematisiert Reisse (1975) in seinem Aufsatz *Verschiedene Begriffsbestimmungen von ‚Curriculum‘: Überblick und Ansätze zur Präzisierung* und stellt darin eine Vielzahl von Definitionsbereichen fest, die, je nach Ausrichtung, die begriffliche Differenzierung des Curriculums bestimmen können (vgl. Reisse 1975, 46 ff.). Seine Untersuchungen kristallisieren jedoch eine Art terminologischen Bedeutungskern heraus, der im hohen Maße mit Aussagen Freys (1971) korreliert. Die Bestimmung nach Frey soll im Folgenden dargestellt und etwas ergänzt werden.

Es existieren nach Frey drei Verwendungskontexte für den Begriff ‚Curriculum‘, in denen die Wortbedeutung von ‚Curriculum‘ jeweils unterschiedlich ausgelegt wird: „In der Umgangssprache“, im „Verwendungsbereich der Schultechnologie“ und in der

„Begriffsbestimmung in der an Theorien orientierten Wissenschaft“ (1971, 35-36). Der Curriculumbegriff in der Umgangssprache findet sich „in der Literatur, welche sich auf die Durchführung von Unterricht bezieht“ (Frey 1971, 35). Hier geht es um die Realisierung eines „Unterrichtsprogramm[s]“ (Reisse 1975, 49), dass „die handwerkliche Verwirklichung von vorgegebenen Richtlinien und detaillierten Programmen“ (Frey 1971, 35) forciert. Schon 1975 konstatiert Reisse, dass in Deutschland die Tendenz zur Bezeichnung von „konventionelle[n] Lehrpläne[n], Rahmenrichtlinien usw. als *Curricula*“ (ebd.) ansteigt. Der zweite „Verwendungsbereich der Schultechnologie“ akzentuiert den Konstruktionsprozess von Curricula und deren Implementation. Reisse (1975) verweist auf Beauchamp (1968), der in diesem Falle unter ‚Curriculum‘ „ein Curriculumssystem als Subsystem des Schulunterrichts“ (Reisse 1975, 49) versteht. Im dritten Verwendungsbereich, der sich an den Theorien der Wissenschaft ausrichtet, existieren nach Frey (1971) zwei Formen des Curriculumbegriffs: das Curriculum als Dokument, das Lernprodukte (in variabler Weise) darstellt und damit kodifiziert und das Curriculum als Forschungsfeld, welches von den Veränderungen „erkenntnistheoretischer und wissenschaftsmethodischer Konzeptionen“ (Frey 1971, 36) beeinflusst ist. Diese drei Verwendungsbereiche führt Frey in eine Definition zusammen. Sie sei hier exemplarisch angeführt, die vornehmlich „als Bezugssystem für die Analyse von Curriculumtheorien und für die Entwicklung neuer Theorieversuche“ (1971, 50) gedacht ist:

„Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht.“
(Frey 1971, 50)

Es wird deutlich, im Kern der Begriffsbestimmung steht die „beabsichtigte, dargestellte Bildung“ (Frey 1971, 52). Die curriculare Bildungspräsentation wird von der Grundproblematik der Bestimmung von Zielen und Inhalten sowie deren Legitimation beherrscht (vgl. Robinsohn 1967; Reetz 2003). Zuletzt soll noch eine spezielle Konnotation des Curriculumbegriffs thematisiert werden. Zimmermann betont die mit dem lateinischen Wort verbundene „innovatorische Zielsetzung und wissenschaftlich (möglichst empirische) Absicherung“ (1977, 51). Dies unterscheidet die im Deutschen sprachgebräuchliche Verwendung von ‚Curriculum‘ im Vergleich mit dem älteren, stärker auf traditionelle Inhalte beschränkten Begriff ‚Lehrplan‘.

2.2. Was ist ein Lehrplan?

Zimmermann zufolge war es Erich Weniger, der im Jahre 1930 die erste deutsche Lehrplantheorie veröffentlichte (vgl. 1977, 33). Die Definition von ‚Lehrplan‘ nach Weniger sei hier kurz umrissen: Der Lehrplan wird von ihm verstanden als „Kodifikation des Lehrgefüges“, als „einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefasst wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das geforderte zur Geltung zu bringen“. (Weniger 1963, 21, zit. n. Zimmermann 1977, 33) Zum Vergleich sei hier eine etwas aktuellere Definition herangezogen. Posch, Larcher und Altrichter (1996) deuten den Begriff Lehrplan als:

„Auswahl und Anordnung von Lehrgütern für einen bestimmten, meist umfassenderen Lehrzweck oder als Kodifikation des Lehrgefüges; das Lehrgefüge ist der strukturierte Zusammenhang des unterrichtlichen Geschehens, in dem als einen Teil der Erziehungswirklichkeit Lehre und Überlieferung an eine nachwachsende Generation vor sich geht. Die Funktion des Lehrplans ist es, die bildungspolitischen Intentionen des Gesetzgebers schulartenspezifisch und fachspezifisch zu konkretisieren.“ (Posch, Larcher und Altrichter 1996, zit.n. Tenberg 2011, 181)

Der Vergleich zeigt, dass die jüngere Definition substanziell Parallelen zu der 50 Jahre älteren aufweist, diese lediglich hinsichtlich des Begriffes ‚Lehrgefüge‘ etwas stärker präzisiert und die Bedeutung einer schulartenspezifischen Abstimmung betont.

Setzt man die aktuelle Lehrplandefinition nun mit der zuvor ausgeführten Definition von Curriculum ins Verhältnis, so scheinen die Unterschiede nicht sehr groß, lediglich in gewissen Akzentsetzungen etwas different gelagert. Aus diesem Grunde wurde sich in dieser Arbeit für eine synonyme Verwendung beider Termini entschieden. Die Curriculumdefinition Sloanes (2010, 205) unterstreicht m. E. diese Entscheidung:

„Curricula sind Vereinbarungen, Leitgedanken über betriebliche oder schulische Bildungsarbeit, über Unterrichts und Unterweisungsinhalte, Unterrichtsprinzipien, Prüfungsvorgaben etc. Es handelt sich dabei um politisch gewollte Vorgaben für die pädagogische Arbeit, um (handlungsleitende) *Institutionen*, die v. a. auch in einem ordnungspolitischen Kontext der jeweiligen Lernorte betrachtet werden müssen.“ (Sloane 2010, 205)



So wird deutlich, Curriculumarbeit geschieht auf unterschiedlichen Ebenen und umfasst unterschiedliche Problemfelder. Sowohl institutionelle, administrative und organisatorische Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens müssen berücksichtigt und ‚gemanagt‘ werden, als auch die Gestaltung von Lernkontexten und –angeboten.

2.3. Curriculumentwicklung im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption

In dieser Arbeit geht es um die Revision eines spezifischen Themenbereichs eines Curriculums, welches von einem Lehrerteam der Frankfurter Gutenbergschule für das berufliche Bildungssystem entwickelt wurde. Daher wird sich im Rahmen curriculumtheoretischer Konzeption auf Problemfelder der Wirtschafts- Berufs- und Allgemeinen Pädagogik bezogen. Im Kern geht es um den Prozess der fundierten Planung von Lerninhalten und –zielen sowie um Lernprozessgestaltung im Sinne einer unbehinderten didaktischen Anwendung curricularer Vorgaben und Leitgedanken.

Reetz begreift Curriculumentwicklung als einen „Problemlösungsprozeß (...), der von der Analyse bestehender zur Konstruktion neuer Curricula fortschreitet“ (1984, 75). Reetz zufolge geht es dabei nicht um die Entwicklung eines völlig neuen Curriculums. Gängig ist die Bearbeitung einzelner Bereiche, deren Zustand „als unbefriedigend ausgewiesen“ wird (ebd.). Die Reorganisation und Optimierung eines spezifischen curricularen Teilbereichs kennzeichnet das Vorhaben der hiesigen Arbeit. Anhand einer kritischen Analyse soll ein Feld eines beruflichen Curriculums überprüft werden und, bei einer möglichen Identifikation von Problemfeldern, die Entwicklung von Lösungsansätzen geschehen. Peter Sloane (2010) bezieht sich auf Tramm (1992) und schlägt eine Curriculararbeit vor, die sich im Sinne einer „konstruktiv-evaluativen Arbeit“ (Sloane 2010, 206) vollzieht. Dabei wird „zur Sicherung curricularer Standards (...) den Lehrenden und deren Qualifikation eine entscheidende Bedeutung beigemessen“ (ebd.). Sloane formuliert aus diesem Ansatz die „produktive Lehrplanrezeption“ (ebd.). Die Lehrkräfte interpretieren dabei eine Curriculumvorlage im Kontext ihrer Erfahrungen. Zielintention ist eine optimale Anpassung des Curriculums an die schulischen Arbeitsanforderungen und Rahmenbedingungen. Sloane zufolge wird das Konzept der *produktiven Lehrplanrezeption* dementsprechend in seiner Gestaltung von folgenden zwei Aspekten bestimmt: Der Lehr-Lernsituation, auf die sich das Curriculum beziehen soll und von der inneren Organisation des Curriculums selbst. Dieser Ansatz erfordert ein schulnahes Curriculumkonzept, in dem die staatlichen Vorgaben zur „Lernorganisation im weiteren Sinne“ (Pahl 2007, 367 ff.)¹ recht offen gehalten werden. Zudem spricht

¹ Pahl definiert den Begriff „Lernorganisation im weiteren Sinne“ (2007, 367) folgendermaßen:

„Unter Lernorganisation wird häufig nur die alleinige Durchführung konkreter im Unterricht umgesetzter Lehr-Lernprozesse verstanden, was einer Definition von Lernorganisation im engeren Sinne entspricht. In dieser Arbeit wird von einem erweiterten Begriff ausgegangen, der bereits Planungsvorgaben zu den Zielsetzungen, Arbeitsumgebung und Lernumgebung

für ein offenes Curriculum, dass es mehr „Handlungsspielraum für besondere situative Gegebenheiten“ (Pahl 2007, 383) lässt.

Der Ansatz der produktiven Lehrplanrezeption scheint für diese Arbeit sehr interessant. Ist er doch stark an den praktischen Erfahrungen der Lehrkräfte im Umgang mit dem Curriculum und an schulischen Handlungssituationen und Rahmenbedingungen orientiert. Allerdings haftet ihm auch ein hohes Maß an Subjektivität an, was im Kontext von Bildungsarbeit immer eine Gefahr darstellt. Um ein Abdriften dieser Arbeit ins Subjektive (und damit ins Willkürliche und Unbegründete) zu vermeiden, sollen fundierte Eigenschaften zur Beurteilung des vorliegenden Curriculums gefunden werden. Die Ermittlung der Merkmale bezieht sich dabei auf drei Bereiche, der Legitimation der Inhalte und Lernziele, einer didaktischen Fundierung und die Abstimmung beider Aspekte auf die gegenwärtige Lehr-Lernsituation in der Schule.

sowie Organisationsfragen im Vorfeld von Unterricht unter Abstimmung mit rechtlichen Rahmenbedingungen betrifft.“
(Pahl 2007, 367)

3. Berufliche Curriculumentwicklung in der Orientierung zwischen Wissenschafts- und Situationsprinzip

Gerdsmeier (2010) setzt sich in seinem Aufsatz *Prinzipien curricularer Konstruktion / Probleme der curricularen Konstruktion* mit dem Phänomen auseinander, was Bruchhäuser unter dem Begriff „Verschulungsvorgang“ (2003, 324) zusammengefasst hat. Aus heutiger Sicht erscheint logisch, dass die Tradierung des kulturellen Wissens auf die folgende Generation nicht „im bloßen Mitvollzug des allgemeinen Lebenszusammenhangs“ (Bruchhäuser 2009, 428) bzw. „durch eine bloße alltagsweltliche Teilhabe“ (Gerdsmeier 2010, 234) geschehen kann. So ist es Aufgabe von Institutionen wie Schule und anderen Bildungssystemen, relevante Lernvorgänge zu identifizieren, zu organisieren und in didaktisch aufbereiteter Form an einem ausgewiesenen Lernort den Lernenden zugänglich zu machen (ebd.). Im Verschulungsvorgang geht es also um den Prozess der Verschränkung einer bestehenden „kollektiven Wissensbasis“ (Gerdsmeier 2010, 235) der Gesellschaft mit den „subjektiven Voraussetzungen“ (ebd.) der Lernenden. Führt man die Überlegungen Gerdsmeiers und Bruchhäusers zusammen, dann heißt das für die didaktische Interaktion, Menschen etwas zu vermitteln, das für sie subjektiv neu ist und „zugleich unabhängig von ihnen schon da ist“ (Gerdsmeier 2010, 234). Für die Curriculumentwicklung heißt das, dass darüber entschieden werden muss, welche Inhalte Bestandteil der kollektiven Wissensbasis sind und wie sie in das Curriculum integriert werden sollten (Gerdsmeier 2010, 234; Bruchhäuser 2009, 428 f.). Konstitutiv für die Integration ist die Berücksichtigung der subjektiven Wahrnehmungshorizonte der Lernenden und so kann laut Bruchhäuser der Verschulungsvorgang nicht als ein nur organisatorischer Vorgang aufgefasst werden. Er bedarf der „Verständigung über die Ziele und Inhalte des Unterrichts und deren Festlegung in den Unterrichtsgrundlagen, den Lehrplänen, also der Makrodiaktik“ (2009, 428). Auch müssen diese Grundlagen gut auf die mikrodidaktische Ebene transformiert werden. Gerdsmeier bezeichnet die Spannung zwischen „den vorgefundenen und angenommenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen der Subjekte [den Lernenden] (...) und den gesellschaftlichen Erwartungen an diese Subjekte“ (2010, 235) treffend als „*Spreizung*“ (ebd.). Er fragt weiter nach möglichen Relationen zwischen den subjektiven Voraussetzungen und der kollektiven Wissensbasis. Die Frage, wie können in dieser kollektiven Wissensbasis relevante curriculare Inhalte und Lernziele nachhaltig iden-

tifiziert werden, gehört zum Zentrum solcher Überlegungen. Sie soll in diesem Kapitel eingehend diskutiert werden.

Folgt man Tramm und Reetz (2010, 221 f.), hat die Diskussion um Curriculumtheorie erst mit der Veröffentlichung der Abhandlung *Bildungsreform als Revision des Curriculums* von S. B. Robinsohn begonnen, in der Robinsohn eine nur intuitiv inhaltsorientierte Ausrichtung der deutschen Lehrpläne beklagt und ein Modell zur „rationalen Analyse“ (Robinsohn 1975, 1, zit. n. d. 5. überarb. Auflage²) und Überprüfung des Bildungskanons vorschlägt (ebd.). Tramm/Reetz (2010) bezeichnen die in den 1970er und 1980er Jahren geschehene Ausrichtung der deutschen Curriculumforschung auf die Identifikation von Qualifikationen als die „zentralen Impulse Robinsohns“ (2010, 222). Die Qualifikation wurde zu einem „Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen und –inhalten“ (Gabler Wirtschaftslexikon, Stand: Juli 2013). Robinsohns Ansatz stellt den „Erwerb von Qualifikationen“ (Gabler Wirtschaftslexikon, Stand: Juli 2013) in das Zentrum der Ermittlungsarbeit von Curriculuminhalten. Nach diesem Ansatz sollen die verschiedenen curricularen Aufbauelemente in ihrer Zusammensetzung einen Qualifikationserwerb fördern, der die Lernenden nach erfolgreich absolviertem Bildungsgang zur „Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Arbeitssituationen“ (ebd.) befähigt. Das Verfahren von Robinsohn lässt sich zusammenfassen, dass die inhaltlichen Lehrplanentscheidungen von der „Wissenschaft vorbereite[t] und dann in demokratisch legitimer Weise“ (Tramm/Reetz 2010, 222) geprüft werden sollen.

Doch wie hat die Objektivierung solcher Bildungsinhalte, die den angestrebten Qualifizierungsprozess fördern könnten, zu geschehen? Robinsohn formuliert Begründungskriterien, die für die Auswahl von Bildungsinhalten bestimmend sein sollten. Dabei unterscheidet er die Begründungskriterien hinsichtlich ihrer Funktion in drei Bereiche, welche die Relevanz eines potenziellen curricularen Inhalts/Lernziels bemessen an:

1. der „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung“
2. der „Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“

² Zitierweise im Folgenden: Robinsohn 1975, Seitenzahl

-
3. der „Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene“

(Robinsohn 1975, 47)

Diese „robinsohnsche Trias“ (Tramm/Reetz 2010, 222) orientiert also die inhaltliche curriculare Relevanzentscheidung anhand unterschiedlicher Begründungskriterien. Begründungskriterium 1 zieht zur Relevanzbeurteilung die jeweilige Fachwissenschaft als konstituierenden Maßstab heran, während bei Begründungskriterium 2 offensichtlich die (zukünftige) „Lebenswirklichkeit der Lernenden zum Bezugspunkt der Ermittlungsarbeit“ (Reetz 1984, 99) wird und Begründungskriterium 3 entsprechen solche Grundsätze der Ermittlung, Auswahl und Legitimation von Inhalten und Lernzielen, „die an den Bedürfnissen des Individuums und der Persönlichkeitsentwicklung in besonderer Weise orientiert sind“ (Reetz 1984, 93). Tramm und Reetz betonen die Auswirkungen des Ansatzes Robinsohns für die „berufs- und wirtschaftspädagogische[n] Diskussion“ (2010, 222) und stellen fest, dass die robinsohnsche Trias „mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Verkürzungen aufgegriffen“ (ebd.) wurde. Bei der Auseinandersetzung mit den Prinzipien zur Auswahl und Legitimation von Curriculinhalten und -entscheidungen ordnet unter anderem Reetz (1984; 2003) die von Robinsohn aufgestellten Kriterien nach drei Prinzipien:

1. Das Wissenschaftsprinzip, bei dem es um die Ermittlung von Inhalten und Lernzielen über die Analyse von Fachstrukturen geht.
2. Das Situationsprinzip, bei dem es um die Ermittlung von Inhalten und Lernzielen über die Analyse von (beruflichen) Lebenssituationen des Menschen geht.
3. Das Persönlichkeitsprinzip, bei dem es um Ermittlung von Inhalten und Lernzielen geht, die an den Bedürfnissen des Individuums und der Persönlichkeitsentwicklung orientiert und über die qualitative Analyse von Denk- und Lernprozessen im Menschen realisiert werden.

Welches dieser drei Prinzipien ist nun für die curriculare Gestaltung von berufsschulischem Unterricht signifikant? Bruchhäuser rät entschieden von der Wahl des Persönlichkeitsprinzips als „alleiniges Konstitutionskonzept“ (2009, 428) für berufliche Curricula ab, „weil in der berufsbezogenen Didaktik die Eingliederung des Lernenden in seine arbeitsteiligen Lebensverhältnisse“ (ebd.) maßgebliches Ziel darstelle und daher die „Funktionalität“ (ebd.) des Individuums in seinem spezifischen Arbeitskontext erst-

rangig sei und nicht dessen Persönlichkeit. Bereits 20 Jahre zuvor stellt Reetz ähnliche Überlegungen an und spricht dem Persönlichkeitsprinzip in der Curriculumentwicklung lediglich eine hervorhebende Funktion „der pädagogischen Verantwortung gegenüber der je individuellen Schülerpersönlichkeit“ (1984, 98.) zu. Auch Bruchhäuser betont, dass „der Anspruch von Persönlichkeitsbildung im erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis geborgen“ (2009, 428) sein müsse. Es erscheint heutzutage selbstverständlich, dass berufsschulischer Unterricht im Sinne einer pädagogischen Verantwortung am Regulativ des Persönlichkeitsprinzips mit orientiert ist.

Nach dem Ausschluss des Persönlichkeitsprinzips für die Identifikation relevanter curricularer Inhalte verbleiben zwei Auswahlprinzipien, die nicht nur für die Definition von Inhalten und Lernzielen, sondern auch für die Organisation von Schule und Unterricht, sowie für didaktisch-methodische Entscheidungen Bedeutung besitzen könnten: Das Wissenschaftsprinzip mit seiner Fächersystematik und das Situationsprinzip mit seiner Situationsorientierung.

3.1. Die Fächersystematik und das Wissenschaftsprinzip

Die Vermittlung von Wissen wird auch heute noch in großen Teilen des deutschen Bildungssystems in Form von Schulfächern organisiert und strukturiert³. „Ausgangspunkt“ (Handreichung der Kultusministerkonferenz für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen⁴ 2011, 10) einer solchen Wissensorganisation ist die „fachwissenschaftliche Theorie“ (ebd.) Der Strukturierungsansatz nach Fächern schlägt sich auf vielen Ebenen mit unterschiedlichen Komplexitäten im System nieder. Einfaches wie zugleich deutliches Beispiel in dem sich die strukturelle Ausrichtung an den Wissenschaften zeigt, ist die Konstruktion der Lehr- und Organisationsmittel wie Schulbücher und Stundenpläne auf fachwissenschaftlicher Grundlage. Weitaus komplexer gestaltet sich solch eine gefächerte „Repräsentation[sweise] von Wissen“ (Clement 2006, 260) in den aus der Ausbildung herrührenden Professionalisierungsmustern der Lehrkräfte. In welchem Ausmaß sie sich auf die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems auswirken, lässt sich im einzelnen nur schwer verifizieren, dass sie jedoch Einfluss haben und das nicht zuletzt auf den konkreten Bereich der Durchführung von Unterricht, lässt sich aus heutiger Sicht nicht mehr bestreiten.

Diese übergreifende Form der Wissensorganisation nach den Fachwissenschaften gründet sich auf Begründungskriterien des Wissenschaftsprinzips und ist Resultat des Verschulungsvorgangs, welcher bereits zu Beginn des Kapitels beschrieben wurde. Er dient vor allem der Festlegung auf einen gemeinsamen Wissenskanon. Die Ausrichtung des Wissenskanons am Strukturgefüge der jeweiligen Fachwissenschaft rührt aus der lerntheoretischen Auffassung, dass die Wissensstrukturen in „linearisierte[r] und sequenzierte[r]“ (Bruchhäuser 2009, 428) Form von den Lernenden erschlossen werden sollten, um einen „kumulierbaren Wissensfundus“ (ebd.) zu erhalten (vgl. auch Reetz 1984, 85 f.). An dieses Verständnis knüpfen sich Fragen aus curriculumgestalterischer Perspektive. Es geht um die Auffindung relevanter Entscheidungskriterien für eine „Fokussierung“ (Gerdsmeier 2010, 235) bzw. „Zentrierung“ (ebd.) auf spezifische, dem Curriculum einzufügende Inhalte, die unter anderem eine Linearisierung und Sequenzierung von Wissen didaktisch möglich machen. In ihrem Aufsatz *Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung* setzt sich Ute Clement

³ Diese Tatsache ändert sich jedoch zunehmend seit dem Aufstreben des Lernfeldansatzes und dem didaktischen Konzept der Handlungsorientierung.

⁴ Im Folgenden: Handreichung KMK 2011, Seite

(2006), wie auch manch andere ihrer wissenschaftlichen Kollegen, mit den Unterschieden von Wissenschafts- und Situationsprinzip auseinander und diskutiert deren Auswirkungen auf die berufsschulische Praxis. In diesem Kapitelabschnitt soll der Anschaulichkeit halber ähnlich vorgegangen werden, jedoch mit einem Schwerpunkt auf die Frage, inwiefern sich die Anwendung des jeweiligen „Gestaltungsprinzips“ (Sloane 2010, 209) auf die „Ermittlung, Auswahl und Begründung“ (Reetz, 1984, 104) von Inhalten auswirken kann.

Clement zufolge richtet sich die Auswahl von curricularen Inhalten bei der Wissenschaftsorientierung aus an:

„Wissenselementen, die a) Bestandteil des Kanons eines bestimmten Schulfaches sind, b) konsensual als relevant für eine bestimmte Berufsgruppe eingestuft werden und c) die in Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad als angemessen für die betreffende Schülerklientel, bzw. den zu erreichenden Abschluss empfunden werden.“ (Clement, 2006, 261)

Gerdsmeier versteht den Ansatz des Wissenschaftsprinzips ähnlich wie Clement, hebt jedoch den Aspekt einer übergeordneten Relevanz hervor indem er fragt welche curricularen Inhalte und Lernziele „besonders großen Raum einnehmen sollte[n], weil ihr Verständnis für Vieles aufschlussreich und zentral ist“ (2010, 235).

Begründet wird das „Postulat der Wissenschaftsorientierung“ (Reetz 1984, 84) bei der Ermittlung, Auswahl und Relevanzbestimmung von curricularen Inhalten unter anderem mit dem Verweis auf die „zunehmende *Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche*“, die es notwendig mache, die Lerninhalte sowohl in ihrer inhaltlichen Struktur wie in ihrer Wahrheitsqualität an den Wissenschaften zu orientieren“ (Reetz 1984, 84 f.).

Reetz führt hierzu die Abhandlung *Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?* von Roth an, in der es heißt:

„Es wird Zeit, dass sich die *Gesellschaft* um die Lehrpläne ihrer Schulen kümmert. Gibt es verbindliche Gesichtspunkte für die notwendigen Veränderungen? Gewiss ist, dass sie ebenso am Individuum wie an der Gesellschaft zu orientieren sind, genauer gesagt, am Glück des Individuums, das durch Schule in den Besitz und in die Verfügbarkeit seiner Fähigkeiten zu kommen wünscht, und am Wohl der Gesellschaft, die durch Schule sich selbst zu erneuern unternimmt. Wie ist heute das Gemeinwohl der Gesellschaft zu sichern? Was

für eine Antwort darauf auch gegeben werden mag, *der Weg führt über die Wissenschaft.*“
(Roth 1972, 47 ff.)

Die „*Erschließung*“ (Reetz 1984, 89) der menschlichen Lebensbereiche über die Wissenschaft soll über „die Funktion von ordnenden Oberbegriffen der wissenschaftlichen Systematik“ (ebd.) gelingen und sie über deren Methodenrepertoire operationalisierbar machen. Hier verweist Reetz auf Spreckelsen:

„Fachdisziplinen bestimmen sich zunächst durch ihre Begriffe zur Beschreibung von Gegenständen und Sachverhalten ebenso wie durch ihre Methoden der Erkenntnisgewinnung über Gegenstände und Sachverhalte. Sie stellen damit für jeweils einzelne Anlässe (Situationen) Begriffe und Methoden bereit, die eine für diese Anlässe zureichende Erschließungsmächtigkeit besitzen.“ (Spreckelsen 1975, 260)

Als weiteren Beleg für das Verständnis vom Wissenschaftsprinzip führt Reetz ein Zitat aus dem *Strukturplan für das Bildungswesen* heran, in dem es um einen lerntheoretischen Ansatz geht, der dem Wissenschaftsprinzip zugrunde gelegt ist:

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. (...)“

Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens. Die Bildungsgänge vermitteln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, sei es in anderen Gegenstandsbereichen, sei es im gleichen Gegenstandsbereich, jedoch auf höherem Anspruchsniveau.

Die gezielte Förderung der Fähigkeit des Lernens, die sich aus der Wissenschaftsorientierung des Lernens ergibt, wird auch gefordert durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderungen der Lebensumstände und Arbeitsverhältnisse“. (Deutscher Bildungsrat 1970, 33)

Folgt man dieser Aussage, so entwickelt das Subjekt aus einer wissenschaftsorientierten Arbeitsweise heraus gleichzeitig zum Aneignungsprozess von Wissen auch lernmethodische Kompetenzen. Es sei an dieser Stelle auf Robinsohn verwiesen, der mit seinen bereits genannten Begründungskriterien auch die „Bedeutung eines Gegenstands im Gefüge der Wissenschaft“ (1975, 47) in Bezug auf die Befähigung des Menschen zum weiteren Studium und Ausbildung betont. Das oben aufgeführte Zitat des deutschen Bildungsrates knüpft an diesen Aspekt programmatisch an.

Die Vorzüge eines curriculumtheoretischen Konzepts, welches fächersystematisch strukturiert ist und bei der Begründung der Inhalte und Lernziele dem Wissenschaftsprinzip folgt, bestehen demnach vorrangig in der Repräsentation der menschlichen Lebensbereiche durch die Wissenschaften und deren „regulierendem Wahrheitskriterium“ (Reetz 1984, 99), der Vermittlung einer systematischen Arbeitsweise, eines disziplinspezifischen Methodenrepertoires und eines kumulierbaren Wissensfundus (vgl. Bruchhäuser 2009, 428 ff.). Die letzten drei Aspekte begünstigen das Lernen im besonderen Maße und befähigen das Individuum zur gesellschaftlichen, kulturellen und arbeitstechnischen Teilhabe und Mitgestaltung seiner persönlichen Lebenswelt. Auch Robinsohn betont die signifikante Rolle der Fachwissenschaft im Prozess der curricularen Inhaltsauswahl und Lernzielbestimmung und hebt dabei dessen inhärentes Systematisierungsanliegen hervor.

„Wenn wir, wie gleich zu zeigen ist, dennoch bei der Überprüfung der Bildungsinhalte zunächst von dem Universum der Fachwissenschaften ausgehen, so deshalb, weil vorrangig durch ihre verschiedenen Disziplinen die Beobachtung und Interpretation der Wirklichkeit immer bezogen auf Gegebenheit und Möglichkeit, auf Gegenwart und Zukunft systematisch unternommen wird, und weil durch ihre Methoden und Resultate der Mensch diese Wirklichkeit zu bewältigen unternimmt. Insoweit ist die Suche nach dem Kategorialen oder nach den *structures of the disciplines* als eine Teilaufgabe der Curriculumentwicklung berechtigt.“ (Robinsohn 1975, 46)

Wissenschaftsprinzip wird eine „zergliederte Repräsentation von Wissen“ (Clement 2006, 260) vorgeworfen, die einer „unvollständig[en]“ (ebd.) Abbildung der Realität entspreche, „da letztere eben nicht in Fächer aufgeteilt sei“ (ebd.). So könne von einer Erschließung der menschlichen Lebensbereiche und -situationen über die Wissenschaft keine Rede sein, denn „dies widerspreche der Erkenntnis, daß Wissenschaften allein schon aufgrund ihres einseitigen (z.B. physikalischen, ökonomischen) Erkenntnisaspektes sich von dem zur Lebensbewältigung nötigen Alltagswissen erheblich unterscheiden“ (Reetz 1984, 90). Bruchhäuser beschreibt den von Reetz hervorgehobenen Aspekt des divergierenden Erkenntnisinteresses von Wissenschaft und dem im (Berufs-) Alltag handelndem Subjekt mit folgenden Worten:

„Wissenschaften konstituieren sich über eine Abstraktionsleistung gegenüber der Realität und leisten dies im Medium der Reflexion; sie stehen damit notwendig in Distanz zur Lebenssituation.“ (Bruchhäuser 2001, 329)

Dazu heißt es bei Rülcker:

„Ferner setzt sich das Alltagswissen offenbar überwiegend aus Regeln, Handlungsmaximen, Erwartungen, Interpretationsanleitungen, Aufforderungen und Tabus zusammen, die traditionellen Legitimationsbeständen – also Sitten, Bräuchen, religiösen Überlieferungen, literarischen Traditionen etc. – entstammen, deren primäre Funktion darin besteht, unmittelbare Verhaltenssicherheit zu geben. Konträr zu diesen Befunden sehen wir uns im Bereich der Wissenschaft einer Entwicklung gegenüber die – worauf gerade auch in der Curriculumsdiskussion immer wieder hingewiesen wird – durch eine explosionsartige Vermehrung des Wissens, Entstehung neuer und Fusion traditioneller Wissenschaftsdisziplinen, wachsende Distanz wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Alltagserfahrung und große wissenschaftliche Sprachbarrieren gekennzeichnet ist. Hinzukommt, dass die Wissenschaft Modelle zur Erklärung der Wirklichkeit anbietet, aber weder die Wirklichkeit selbst abbildet, noch Handlungsanweisungen liefert.“ (Rülcker 1976, 153)

Zudem merkt Clement an, das Wissenschaftsprinzip führe zur Ausgrenzung „bestimmter Wissensbereiche“ (2006, 260), die in den „Grenzbereichen der Disziplinen“ (ebd.) liegen und daher nicht in den Wissenskanon des Faches aufgenommen wurden. Sie kritisiert damit das Fehlen von evtl. relevanten ‚Verbindungsstücken‘ zwischen den einzelnen Disziplinen im Wissenskanon. Eine „fächerorientierte Wissensvermittlung“ (Clement 2006, 260) unterstütze eine „schematisierte und wirklichkeitsferne Form des Unterrichts“ (ebd.), in der insbesondere Wissensverschränkungen und -schattierungen keinen Platz eingeräumt bekommen.

Aus der abweichenden „Strukturidentität von Wissenschafts- und sog. Alltagswissen“ (Reetz 1984, 90) ergeben sich zusätzlich, so Reetz weiter, „erhebliche Schwierigkeiten beim Transfer“ (ebd.). Dieser Effekt wird mit dem Begriff *träges Wissen* beschrieben und bezeichnet Wissen, welches außerhalb des Kontextes, in dem es erlernt wurde, nicht mehr angewendet werden kann, somit nicht multipel ist und daher wenig Nutzen für den Lernenden in späteren Lebenssituationen aufweist. So wirkt sich schulisch erworbenes, fachlich detailliertes, gefächert strukturiertes und isoliert vermitteltes Wissen in seiner Eigenschaft der Praxisferne oft negativ auf die Motivation der Lernenden aus (vgl. Schopf 2001, 75; Bruchhäuser 2001, 330 u. 2003, 496). Clement konstatiert

ebenfalls, dass eine Wissensstrukturierung nach dem Wissenschaftsprinzip zwar den Professionalisierungsmustern der Lehrkräfte, jedoch nicht der alltäglichen „Erfahrungswelt der Lernenden“ (2006, 260) entspräche und dieser Umstand sich zur Motivationsbremse entwickeln könne (ebd.). Die sich an diese Aussage anschließende Kritik, das Wissenschaftsprinzip bedinge mit seiner ‚Lebensferne‘ zugleich eine lehrerzentrierte Vermittlung, relativiert Bruchhäuser. Als Beleg für seine Argumentation zieht er die Lehrerbildung heran, in der stets das Bestreben dahin gehe „Unterrichtsprinzipien und Lehrmethoden“ (2001, 328 f.) anzuwenden, die „Aktivierung“ (ebd.), Kontextualisierung und ein vielseitiges Methodenrepertoire beinhalten würden. Da die Unterrichtsgestaltung jedoch im Ermessen jedes einzelnen Lehrers liege und, so Bruchhäuser, die „(...) der Kasuistik innewohnenden Realitäts- und Situationsnähe (...) unter den Bedingungen der Wissenschaftsorientierung nur schwer erreichbar [sei]“ (2001, 329), fänden die eben beschriebenen didaktischen Prinzipien und Methoden selten unterrichtliche Verwendung.

Es ist also notwendig, schüleraktive Unterrichtsformen zu fördern, in der eine Wissensvermittlung Gegenstand ist, die die Lernenden auf ihre zukünftigen Anforderungen vorbereitet und sie handlungsfähig macht (vgl. Lipsmeier/Pätzold 2000, Pätzold 2000, 75, Vorwort; Bruchhäuser 2001, 330).

„Die reine Vermittlung von Informationen reicht nicht aus, da Wissen die Kriterien für die Anwendung nicht in sich trägt. Handeln und Problemlösen wird erst möglich, wenn fachliche, soziale, methodische und persönliche Aspekte zusammen spielen.“
(Faustmann 2009, 100).

So erhebt sich in regelmäßigen Abständen in der Fachdiskussion um das ‚richtige‘ Auswahlparadigma der Ruf nach curricularen Inhalten, die anwendungsbezogen sind. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahre 1996 hat dieser Aspekt unter anderem zur curricularen Umgestaltung der Rahmenlehrpläne der dualen Ausbildung geführt (vgl. KMK Handreichung 2011, 10).

3.2. Der fächerübergreifende Ansatz und das Situationsprinzip

In den letzten 20 Jahren hat sich in der beruflichen Curriculumentwicklung ein Prinzipienwechsel von der Wissenschaftsorientierung zum „Gestaltungsprinzip (...) der Situationsorientierung“ (Sloane 2010, 209) vollzogen. Damit geht ein Wechsel zu einem „neuen beruflichen Lehrplantypus“ (ebd.) einher, dem „lernfeldorientierten Lehrplan“ (Tenberg 2011, 190). Mit ihm wurde ein Prozess einer völlig neuen Form der Wissensorganisation in den beruflichen Curricula des deutschen Ausbildungssystems angestoßen, der bis heute andauert. So gelten aus heutiger Sicht traditionelle Fächerstrukturen in der Berufsschule als veraltetes Ordnungsprinzip (vgl. Clement 2006, 265). Aus der Vorlage „berufliche[r] Handlungsfelder“ (KMK Handreichung 2011, 19) konstituiert man sog. „Lernfelder“ (KMK Handreichung 2011, 11), die dann mikrodidaktisch als „Lernsituationen“ (ebd.) im Unterricht realisiert werden sollen. Die Restrukturierung beruflicher Curricula rührt zum großen Teil aus der Kritik wirtschaftlicher Verbände, die berufliche Ausbildung lasse „eine Verzahnung von Theorie und Praxis“ (KMK Handreichung 2011, 10) zu oft unter den Tisch fallen. Zentrales Anliegen des „pädagogischen Wirkens“ (ebd.) sollten „die Förderung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz“ (ebd.) sein, die sowohl der (Weiter-)Entwicklung fachlich-methodischer, als auch sozialer und persönlicher Dispositionen beim Lernenden diene. Dazu heißt es in der *KMK Handreichung* von 2011 weiter:

„Die Mehrdimensionalität, die Handlungen kennzeichnet (z. B. ökonomische, rechtliche, mathematische, kommunikative, soziale Aspekte), erfordert eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin. Deshalb sind fachwissenschaftliche Systematiken in eine übergreifende Handlungssystematik integriert. Die zu vermittelnden Fachbezüge, die für die Bewältigung beruflicher Tätigkeiten erforderlich sind, ergeben sich aus den Anforderungen der Aufgabenstellungen. Unmittelbarer Praxisbezug des erworbenen Wissens wird dadurch deutlich und das Wissen in den neuen Kontext eingebunden.“ (KMK Handreichung 2011, 10)

In dieser Aussage schwingt das Verständnis von einer „ganzheitlichen Lern- und Arbeitsform“ (Bruchhäuser 2009, 429) als didaktisches Modell mit. Es wird oftmals als eine ‚methodische Antwort‘ auf die sich rasch wandelnde „betrieblich[e] Arbeitskultur“ (ebd.) angesehen. Experten gehen davon aus, dass die Lernenden auf diesem Wege soweit selbstständig und handlungsfähig ‚gemacht‘ werden, dass sie später einmal auf

ein sich rasch wandelndes berufliches Umfeld vorbereitet sind und dieses sodann auch aktiv mitgestalten können. Tramm (1992, 1) hierzu:

„Die veränderten Organisationsformen beruflicher Arbeit sowie die zunehmende systemische Integration und Vernetzung betrieblicher Arbeitszusammenhänge führen dazu, daß die Möglichkeiten des arbeitsplatzgebundenen Lernens im Zuge der betrieblichen Ausbildung beeinträchtigt werden. Die traditionelle Verteilung beruflicher Lernprozesse auf die beiden Lernorte des *Dualen Systems* wird nicht nur aufgrund der Befunde neuerer kognitions- und handlungspsychologischer Ansätze in Frage gestellt, sondern auch durch die Entwicklungsdynamik dieser beiden Lernorte selbst. (Tramm 1992, 1)

„Kognitionspsychologische Forschungsergebnisse“ (Bruchhäuser 2009, 429) und Lerntheorien im konstruktivistischen Verständnis bilden für die Vertreter des Lernfeldkonzepts (und damit für den situationsbezogenen fächerübergreifenden Unterricht) die Argumentationsbasis. Lernen in Handlungssituationen sei dem Lernen im Lebenszusammenhang wesentlich näher und komme daher dem lernenden Menschen entgegen, da „individuelles Handeln das zentrale Bindeglied im Transaktionsverhältnis zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt dar[stelle]“ (Tramm 1992, 102). Mit der Einbindung des Lernstoffes in spezifische (berufliche) Lebenskontexte könnten Bezüge zwischen der Erfahrungswelt der Lernenden und den schulischen Inhalten besser hergestellt werden (vgl. Clement 2006, 266). Der situationsorientierte Ansatz vermeide eher das Aufkommen von Motivationsproblemen im Unterricht denn durch die Situierung des Lerngegenstandes werde dessen Sinnhaftigkeit für die Lernenden besser erkennbar (vgl. Bruchhäuser 2003, 332 f.). Methodisch bietet ein fächerübergreifender Unterricht die Chance auf mehr Schüleraktivität als der segmentierte, zeitlich stärker getaktete fächerorientierte Unterricht, z.B. wenn es um die Gestaltung von komplexen Problemlöseprozessen geht. Hier können Lernende sich über einen längeren Zeitraum selbstbestimmt mit beruflichen Aufgabenstellungen und Problemen befassen, wobei die Lehrkraft den Prozess lediglich unterstützend moderiert. Das didaktische Verständnis der Situationsorientierung beinhaltet somit eine Zurücknahme der Lehrerzentrierung mit ihren instruktiven Techniken. Dieser Aspekt kann als Vorteil für bildungsbenachteiligte Lernende gewertet werden, da jene Lerngruppe erfahrungsgemäß sich in schüleraktiven Unterrichtsformen wohler fühlt. Schließlich entspricht der fächerübergreifende und dadurch oftmals expertengemischte Unterricht der Struktur

vieler (beruflicher) Problemsituationen in der heutigen Welt, welche ganzheitliche Arbeitsformen immer stärker notwendig macht (vgl. Lange 1997, 155 f.; Hutter 1999, 9 f.).

Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts durch die KMK im Jahre 1996 wurden, wie bereits im vorigen Kapitelabschnitt thematisiert, die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht der dualen Ausbildungsberufe in der Berufsschule nach fächerübergreifendem Prinzip strukturiert (vgl. KMK Handreichung 2011). Seitdem werden Inhalte und Lernziele in der heutigen dualen Berufsausbildung aus den zukünftigen beruflichen Arbeitsfeldern abgeleitet und nach „handlungslogischen Gesichtspunkten“ (Clement 2006, 263) geordnet. Es bilden somit Geschäfts- und Arbeitsprozesse das dominante Relevanz- und Ordnungsprinzip der beruflichen Curricula, denn mit ihnen lassen sich situative Unterrichtseinheiten generieren, welche den Zusammenhang vollständiger Handlungsabläufe hervorheben. Als Ausgangspunkt für die Bestimmung und Begründung von Ausbildungsinhalten und -zielen dienen die für einen Beruf charakteristischen Arbeitsaufgaben und deren zentrale Arbeitsprozessabläufe, sowie das in die Berufsarbeit inkorporierte „funktionenspezifische Wissen“ (Stichweh 1992, 41) und Können. Das entscheidende Auswahlkriterium eines Lehr-Lerninhalts ist nach Clement die „unterstellte Nützlichkeit des Gelernten für das zukünftige (berufliche) Handeln“ (2006, 264). Reetz schlüsselt dieses Auswahlverfahren noch differenzierter in zwei Bestimmungsaspekte auf:

- „- die *objektiven* bzw. objektivierbaren Bedingungen *künftiger Situationen* meist in Form von Leistungsanforderungen (...)
- die *subjektiven* Bedingungen *gegenwärtiger* Situationen und die Ansprüche und Voraussetzungen des Lernenden, die sich dabei aus einer *Sozialisation* und aus seinem kommunikativ-emanzipatorischen *Bedürfnissen* ergeben.“ (Reetz 1984, 104)

Damit wird deutlich, dass curriculare Inhaltsentscheidungen in Sinne der Situationsorientierung einer „konvergierenden Berücksichtigung objektiver und subjektiver Bedingungen“ (1984, 104) bedürfen. Reetz dazu weiter:

„Das bedeutet, dass der Lernende nicht nur in Form objektivierbarer Umstände seiner Umwelt und ihrer (künftigen) Anforderungen, sondern auch als handelndes Subjekt aus der Perspektive seiner Sozialisation in den Blick genommen (...) [werden muss].“

Zum wesentlichen Bezugspunkt bei der Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen / Inhalten wird (...) der *Edukandus in konkreten prosektiven* [beruflichen] *Lebenssituationen*.“ (Reetz, 1984, 104)

Dieser Gedankengang, mit seinem Fokus auf die „prospektiven Lebenssituationen“ (ebd.), steht in Bezug zu Robinsohn, welcher den Erwerb von Qualifikation zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Arbeitssituationen (vgl. Robinsohn 1975, 47 ff.) als bildungstheoretisches Ziel hervorhebt.

Aus der der Auflösung des Fächerprinzips ergeben sich neue Möglichkeiten der Wissensorganisation. Clement thematisiert das Potenzial von „modularisierte[n]“ (2006, 264) Ausbildungsinhalten, „bei denen einzelne Handlungssituationen isoliert voneinander behandelt und ihre kompetente Bearbeitung zertifiziert werden“ (ebd.) könnten⁵. Die Möglichkeit besteht, dass mit der Auflösung des Fächerprinzips auch eine Veränderung der Beschäftigungskultur von Lehrkräften einher geht. Denn die Lehrkräfte „beziehen [in einem handlungsorientierten Unterricht] die Legitimation für ihr Tun nicht ausschließlich aus ihrer akademischen Ausbildung in einer bestimmten Fachdisziplin“ (ebd.), sondern auch über ihre beruflichen Qualifikationen für das jeweilige Themengebiet. Dies öffnet den Lehrerberuf „potenziell auch [für] nicht akademisch und nicht pädagogisch ausgebildete Lehrkräfte“ (ebd.), welche aufgrund ihres spezifischen Domänen- und Handlungswissens in einem beruflichen Bereich für die Schule interessant sein können. Zudem geschieht „die Zertifizierung der erworbenen Qualifikationen“ (ebd.) in einem situationsorientierten Bildungsgang nicht mehr über die Messung der „Lernleistung in bestimmten Schulfächern“ (ebd.), sondern sie bestätigt die Befähigung des Menschen zur Durchführung einer bestimmten Handlung. Dies hat auch die Konsequenz einer neuen Ausrichtung der Prüfungskultur und Aufgabenformulierung anhand situationsbezogener Aspekte.

Doch auch an dem Lernfeldkonzept mit seiner fächerübergreifenden Wissensorganisation regt sich Kritik. Sie manifestiert sich zuerst in dem Vorwurf, das Lernfeldkonzept beruhe auf einem „monistisch“ (Bruchhäuser 2003, 498) geprägten Leitanspruch der Situationsorientierung und evoziere „ein Problem der Beliebigkeit unterrichtlicher Inhalte“ (Bruchhäuser 2001, 335 f.), was wiederum einen „unvollständigen und unzureichend strukturierten Wissenshorizont“ (Bruchhäuser 2003, 498) bei den Lernenden

⁵ Siehe auch: Curriculum des beruflichen Lernbereichs der Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion

zur Folge habe. Die Vehemenz, mit der das Prinzip der Situationsorientierung seit den neunziger Jahren vertreten wird, erklärt Bruchhäuser mit einem invertierten Bildungsverständnis. Es gehe nicht mehr um „die *Vollständigkeit* der Ausbildung als erstes Qualitätskriterium“ (Bruchhäuser 2001, 334), wie sie der Deutsche Bildungsrat im Jahre 1969 noch in seiner *Lehrlingsempfehlung* gefordert habe, sondern um das Nachvollziehen von beruflich relevanten Handlungen. Dies sei nun Bezugspunkt der curricula- ren Substanzfrage, mit der Folge, dass „die Wissenschaftssystematik (...) im Lernfeld- konzept durch eine *Handlungssystematik*“ (Bruchhäuser 2009, 430) ausgewechselt werde. Dazu ist in der Handreichung der KMK zu lesen:

„Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar.“ (KMK Handreichung 2011, 17)

Bruchhäuser (2009) stellt die innere Logik des Begriffs der ‚Handlungssystematik‘ entschieden in Frage und verweist auf ein Problem der begrifflichen Ungenauigkeit im Lernfeldkonzept:

„Es gibt keine *Handlungssystematik*. Handlungen vollziehen sich nicht systemisch, sondern algorithmisch, und zwar in der Abfolge von Handlungselementen im konkreten Umfeld. Die grundsätzliche Differenz von Struktur und Genesis, repräsentiert durch Systemtheorie und Handlungstheorie, steht diesem Substitutionswunsch entgegen.“ (Bruchhäuser 2009, 433)

Auf Basis dieser Erkenntnis lässt sich etwas provokant sagen, dass mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts der Versuch unternommen wird, Wissen durch Handeln zu ersetzen. Dabei geschieht dieser Prozess ohne das Bewusstsein für den Umstand der „Unmöglichkeit paradigmatischer Integrierbarkeit (...) von Wissen und Handeln“ (Bruchhäuser 2009, 433). Bruchhäuser zufolge verweist dieser Umstand auf eine „gewisse Hilflosigkeit in der konzeptionellen Umsetzung [des Lernfeldkonzepts]“, die „das pädagogische produktive Potenzial (...) [des] Dualismus [von Wissen und Handeln] einebnen möchte“ (2009, 433).

So ist denn auch, mit Blick auf die Praxis, die von der KMK beschriebene Lernfeldstrategie in der Umsetzung schwieriger als erhofft. Doch die Begründungen, woran das liege, fallen unterschiedlich aus. Clement identifiziert die Problembereiche vor allem in „bildungspolitische[n] und unterrichtsorganisatorische[n]“ (2006, 267) Faktoren und sieht die „Anordnung“ (2006, 266) von Inhalten und die Art und Weise des „mentalens Aufbau[s] von Wissen“ (ebd.) als weniger entscheidende Problemgrößen an. Dem sollte jedoch entgegengehalten werden, dass die Art und Weise der curricularen Präsentation von Wissen im Lernfeldkonzept durchaus problematisch ist. So werden im Lernfeldkonzept Wissensaspekte gewissermaßen ‚verschleiert‘ dargestellt. Denn das Lernfeld-Konzept enthält keine klar zu identifizierende Zuordnung und Explikation von Wissensaspekten, an der sich die Lehrkräfte bei der Planung von Unterricht orientieren können. Tenberg (2011) dazu:

„Insgesamt gibt der LoLP [Lernfeldorientierte Lehrplan] weniger vor [im Vergleich zum fächersystematischen Lehrplan] und bedingt auch eine geringere Verbindlichkeit. Die Gesamtheit aller Inhalte ist geringer, hat eher Beispiel- denn Erfüllungscharakter. Noch stärker wurden die Zielvorgaben reduziert. Zudem besteht ihr Erreichen nicht mehr in der Erfüllung von Anforderungen sondern in der Durchführung von Handlungen. Die intendierten Bildungsperspektiven (Kompetenzen) werden nicht in Zusammenhang mit den Lernfeldern gebracht.“ (Tenberg 2011, 209)

Daher liege, so Tenberg weiter, „ein *Konkretisierungs- und Gewichtungproblem* [der Lernziele und Inhalte] vor“ (2011, 209), welches sich darin manifestiere, dass das Lernfeldkonzept es den Lehrkräften überlasse, „konkrete Zielperspektiven abzuleiten und diese entsprechend ihrer (...) beruflichen Bedeutung zu gewichten“ (ebd.). Es geschehe hier folglich eine „Übertragung bildungsbezogener Entscheidungen vom Staat auf die Schulen bzw. LehrerInnen“ (Tenberg 2011, 200). Diesen Umstand verstehen die Befürworter des Lernfeldkonzepts als „Chance zur curricularen Profilierung und Differenzierung“ (Tramm 2003, 5) in Abstimmung auf die spezifischen schulischen Bedingungen vor Ort. Doch die Skeptiker halten dagegen, die Überantwortung inhaltsbezogener Entscheidungen an die Lehrkräfte, wie sie im Lernfeldkonzept vorgesehen sind, berge das Risiko eines „inhaltlichen Dezisionismus“ (Bruchhäuser 2003, 497) bei Entscheidungsprozessen die curriculare Substanz betreffend. Zudem stehe das Lernfeldkonzept, so Bruchhäuser weiter, im Widerspruch mit dem Berufsprinzip, „einem Grundpfeiler unserer Arbeits- und Ausbildungsorganisation“ (2009, 431). Wenn

kein einheitlicher Wissenskanon mehr identifiziert werden kann, ist auch nicht mehr von einem einheitlichen Wissensfundus bei den Lernenden auszugehen. Ein Merkmal des Berufsprinzips ist jedoch gerade die „Einheitlichkeit der Ausbildung und damit [die Förderung der] Mobilität der Betroffenen“ (ebd.). Huisinga wirft dem Lernfeldansatz im Kontext der „Perpetuierung von Fachstrukturen“ (2010, 233) und „Beruflichkeit“ (2010, 234) eine ungerechte, allein den wirtschaftlichen Interessen unterworfenen Bildungspolitik vor:

„Die KMK-Lernfeldorientierung trägt mittelfristig zu einer Deregulierung und Privatisierung der beruflichen Erstausbildung bei. Sie begünstigt die Entgrenzung der Ordnungspolitik und stellt das berufliche Ausbildungswesen als Reproduktionsinstanz in Frage. Ihr Beitrag zur gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation verkehrt sich in eine Exklusionsbewegung und damit in einen Beitrag zu Entdemokratisierung der Gesellschaft.“ (Huisinga 2010, 233)

Ein zu offen gehaltenes Curriculumdesign mit unklaren inhaltlichen Organisationsstrukturen hat ferner einen nicht zu unterschätzenden mikrodidaktischen Nebeneffekt. Tenberg (2011) zufolge nimmt die Tendenz der praktizierenden Lehrkräfte zum sog. ‚heimlichen Lehrplan‘ mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes zu:

„Mit der *Schwächung* des staatlichen Lehrplans durch reduzierte Inhalte und Verbindlichkeit geht absehbar eine Stärkung des *heimlichen Lehrplans* einher.“ (Tenberg 2011, 201)

Die Bezeichnung ‚heimlicher Lehrplan‘ geht laut Tenberg vermutlich auf den englischen Ausdruck ‚hidden curriculum‘ zurück und bezeichnete zunächst „ungewollte Nebenwirkungen von Erziehung und Unterricht“ (2011, 212). Heimliche Lehrpläne werden nicht „offen kommuniziert“ (ebd.) und manchmal ist es der praktizierenden Lehrkraft nicht einmal bewusst, dass sie nach ihnen handelt. Sie können in unterschiedlichen Formen auf die Gestaltung von Lehrprozessen einwirken, wie z.B. über die Ausrichtung an spezifischen Lehrmedien, oder über ‚heimliche‘ Heranziehung alter, bereits bekannter Lehrpläne, die verbindlichere Inhaltsdefinitionen und Vorgehensweisen anbieten. Auch die Professionalisierungsmuster der Lehrkräfte, die aufgrund einer disziplinenstrukturierten Lehrerausbildung überwiegend fächersystematisch ausgebildet sind, spielen eine Rolle und können für die inhaltliche Vorgehensweise

normierend wirken. Die Verwendung des heimlichen Lehrplans beinhaltet verschiedene Reaktionen und Vorgehensweisen von Lehrkräften. Den meisten ist gemein, dass sie symptomatisch für Problemlagen im Umgang mit curricularen Inhalten sind. Im Falle des Lernfeldkonzepts könnte der heimliche Lehrplan bedeuten, dass sich die Lehrkraft „anstatt [am] diffuse[n] Fernziel *Berufliche Handlungskompetenz* (...) [am] Nahen, Greifbaren, [beispielsweise] der anstehenden Gesellen- oder Facharbeiterprüfung“ (Tenberg 2011, 212) orientiert. Heimliche Lehrpläne können auf unterschiedliche Arten den Unterricht beeinflussen. Z.B. über die Ausrichtung des Unterrichts an einem bestimmten Lehrmedium, wie einem Buch oder über die ‚heimliche‘ Heranziehung alter, von der Lehrkraft bereits erprobter Lehrpläne, welche für ihre Begriffe verbindlichere Inhaltdefinitionen und Umsetzungsstrategien bieten. Hier schließt sich der verhaltensdeterminierende Aspekt des Professionalisierungsmusters der Lehrkraft an, das aufgrund der Lehrerausbildung noch überwiegend fächersystematisch gebildet wurde und damit ein diszipliniertes Verständnis von Wissenskonstruktion voraussetzt. Dies wirkt sich konsequenterweise auf unterrichtsrelevante Entscheidungsprozesse aus, wie z.B. in Form von Vorlieben in Bezug auf den Einsatz von spezifischen Lehrstrategien. Bei der Umsetzung des an beruflichen Handlungssituationen orientierten Lernfeldkonzepts kommt zudem der folgende Aspekt hinzu:

„Da (...) aktuelle beruflich-professionelle Bezüge erforderlich sind, die LehrerInnen jedoch nur über ein geringes sektorales Wissen verfügen, ist zu erwarten, dass eben diese schmalen Sektoren eine Übergewichtung bzw. -bewertung erfahren werden.“ (Tenberg 2011, 213)

Den berufsbezogenen Unterricht den individuellen, variablen und verdeckten Formen heimlicher Lehrpläne von Lehrkräften auszusetzen, sollte nicht Sinn und Zweck des lernfeldorientierten Ansatzes sein. Eine offene Curriculausformulierung kann hier zum Verhängnis werden. Sie kann eine Desorientierung bei den Lehrkräften erzeugen, resultierend aus einer „Reihe von Implikationen aus übertriebenen oder falsch verstandenen Formulierungen“ (Tenberg 2011, 202). Hervorzuheben ist hier eine weit verbreitete Fehlvorstellung, dass eine Performanz (Lernhandlung) als konkretes Lernziel für die Planung und Durchführung von Unterricht fungieren könnte. Dies hängt wiederum mit einer undifferenzierten Verwendungsweise des Zielbegriffs im Lernfeldkonzept zusammen. So ist es aus heutiger Sicht logisch, dass „im Zentrum curricularer Überlegungen“ (Tenberg 2011, 214) auch die Bestimmung von Lernzielen stehen soll-

te. Lehrkräfte müssen im Vorfeld genau wissen, welche Lernziele im Unterricht erreicht werden sollen, bevor sie mit der eigentlichen Unterrichtsplanung beginnen. Die fächersystematischen Curricula definierten noch klare Lernziele, an denen sich eine Lehrkraft seinerzeit orientieren konnte. Beim lernfeldorientiertem Lehrplan ist das nicht mehr der Fall. Zwar enthält er sog. ‚Ziele‘, hinter diesem Begriff stehen jedoch schlicht einfache Beschreibungen (berufsbezogener) Handlungen. Dieser Umstand befördert ein eklatantes und mittlerweile leider weit verbreitetes Missverständnis bei Lehrkräften und anderen Akteuren des Bildungssystems: Ein spezifisches Verhalten, das sich in Form von einer Handlung äußert, sei das Lernziel. Jedoch das, was dieses Verhalten überhaupt erst ermöglicht, folglich die dahinter stehende Kompetenz, ist das eigentliche Lernziel. Auf diese erkenntnistheoretisch notwendige Differenzierung wird jedoch beim Lernfeldkonzept nicht hingewiesen. Die curricularen Lernziele bleiben damit undifferenziert. Tenberg zum Zielbegriff im lernfeldorientierten Lehrplan:

„Diese *Ziele* können (...) nicht als Lernziele genutzt werden, da sie wie *Klauer* schon bei den operationalisierten Lernzielen kritisiert hatte – ein Verhalten akzentuieren anstatt dem, was dieses Verhalten ermöglicht. An Stelle der *Ziele* müssten im LoLP [=lernfeldorientierten Lehrplan] Kompetenzen beschrieben sein und dies in einer Ausformulierung, die deren weitere didaktische Handhabung möglich macht. Wer jedoch die *Ziele* im lernfeldorientierten Lehrplan als Kompetenzbeschreibung identifiziert, verwechselt Kompetenz mit Performanz. Nicht die Handlung selbst, sondern das, was uns dazu befähigt ist die Kompetenz.“ (Tenberg 2011, 214 f.)

So bemängelt Tenberg konsequenterweise das Fehlen einer eindeutigen Explikation von Kompetenzen im lernfeldorientierten Lehrplan. Für die praktizierenden Lehrkräfte hat dies gegenwärtig die unliebsame Folge, dass sie die Kompetenzen in Eigenregie aus denen im Lernfeldkonzept noch sehr unscharfen Zielformulierungen heraus ‚filtern‘ müssen. Ein sehr arbeitsintensives Unterfangen für die zeitlich bereits hoch beanspruchte Berufsgruppe der Lehrer. Zudem sind die meisten Lehrkräfte aufgrund der allgemeinen Hilflosigkeit in der Umsetzung des Lernfeldkonzepts sich des Unterschieds von Performanz und Kompetenz nicht bewusst. So besteht eine Vielzahl von Schwierigkeiten, die auf konzeptuellen, inhaltlichen und methodischen Fehlinterpretationen beruhen und dabei den nötigen Schritt der Kompetenzexplikation oft behindern oder gar unmöglich machen. Dies hat zur Folge, dass der gegenwärtige Berufsschulunterricht einem blinden „Lehr-Lernaktionismus“ (Tenberg 2011, 215) preisgegeben

wird, ohne klare Aussage, was letztlich erreicht werden soll. Dem von der KMK postulierten Anspruch der Handlungsorientierung kann so nicht gerecht werden (vgl. hierzu auch: Bruchhäuser 2009, 432). Ziel einer Curriculumgestaltung sollte es sein, Kompetenzen so auszuformulieren, dass sich sinnvolle Lernziele daraus ableiten lassen. Tenberg schlägt eine interessante Verfahrensweise hierzu vor. Sie soll zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Arbeit noch näher erläutert und im Optimierungsprozess des Themen- und Aufgabenfelds *Bewegtbilderstellung* angewendet werden.

Vor dem Hintergrund dieser Reihe von Problemen steht fest, das Lernfeldkonzept ist noch nicht ganz ausgereift, sowohl im Hinblick auf die konzeptionelle und inhaltliche Ausformulierung, als auch im Hinblick auf die Aufbereitung der Inhalte und Lernziele für eine flexible didaktische Handhabung (didaktischer Transfer). Die kritische Reflexion dieses Konzepts ist eine Grundlage, um zu begründeten didaktischen und inhaltlichen Entscheidungen zu kommen, auch wenn der Lehrplan der Fachoberschule nicht in Lernfeldern organisiert ist. Diese Arbeit bezieht sich in ihrer Zielsetzung auf eine sinnvolle Repräsentation und Organisation der Wissensaspekte des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung*. Bei der inhaltlichen Revision muss daher die am Lernfeldkonzept geübte Kritik auf konstruktive Weise mit einbezogen werden. Dies postuliert einen spezifischen Anspruch an die angestrebte Revision des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung*.

3.3. Das Problem der unabgeschlossenen Wissensbasis

Unabhängig von der Diskussion um Fächerorientierung versus Situationsorientierung existiert der Problemaspekt der unabgeschlossenen Wissensbasis, der sich aus den permanenten Wandlungsprozessen von Wissen und Aktualität ergibt. Insbesondere in den beruflich-technischen Fächern ist dieser Aspekt bedeutsam, da jene dem informationstechnischen Wandel besonders stark unterworfen sind. Für die Konstrukteure beruflicher Curricula ergibt sich daher die hochbrisante Frage, wie das Subjekt, das „zu einem bestimmten Zeitpunkt in die aktuelle Wissensbasis eingeführt wird, befähigt werden (...) [kann], zu einem späteren Zeitpunkt mit der dann aktuellen Wissensbasis zurecht (...) [zu] kommen“ (Gerdsmeier 2010, 235). Aus diesem Umstand ergibt sich nahezu wie von selbst die nächste Anforderung, dass besonders berufliche Curricula einer regelmäßigen Revision unterzogen werden müssen, um dem aktuellen Stand ihrer Lerninhalte gewährleisten zu können (vgl. Clement 2006, 262; Huisinga 2010, 234).

Die Herausforderung im Umgang mit der labilen Wissensbasis und dem raschen technischen Wandel wird in der Curriculumforschung wie auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik intensiv diskutiert (vgl. Fischer 2006; Pätzold/Rauner 2006; Lisop 2009). Als Lösungsformel für die berufliche Bildung fungiert dabei die Diskussion um eine ganzheitliche Kompetenzbildung (vgl. Dewe 2010, 105 ff.), die als die Weiterentwicklung des von Robinsohn ausgelösten Diskurses über die Qualifikation angesehen werden kann. Denn der Mensch muss in der immer komplexer werdenden Welt vielseitige Fähigkeiten entwickeln, um die ihn konfrontierenden (beruflichen) Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. So stellte Robinsohn dem in den 1960er und 1970er Jahren „dominanten Zielbegriff *Bildung*“ (Reetz 1984, 99) den „Qualifikationsbegriff“ (ebd.) entgegen. Bereits damals ging es darum, ein bildungstheoretisches Instrument zu finden, welches die Bewältigung von sich wandelnden Anforderungssituationen ermöglichte. So hat das Situationsprinzip durch die Arbeit von Robinsohn in der Curriculumentwicklung eine besonders hohe Aufmerksamkeit erfahren, auch wenn Robinsohn stets mit der Formulierung seiner drei Begründungskriterien „die Notwendigkeit mehrerer Prinzipien [beim Ermittlungs-, Auswahl- und Legitimationsprozess von Inhalten und Lernzielen] und deren Interdependenz“ (ebd.) betont hat (vgl. hierzu auch Robinsohn 1975; Rülcker 1975, 170). Zentrales Anliegen der Curriculumforschung sollte es demzufolge die Identifizierung von Anforderungssituationen sein, in

denen eine speziell ‚anvisierte‘ Qualifizierung stattfinden kann. Reetz führt hierzu ein Zitat von Robinsohn auf, in dem er von der Curriculumforschung verlangt:

- „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen* die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Weise identifiziert werden können.“(Robinsohn 1975, 45 f.)

Die Hervorhebung der *Qualifikation* für die berufliche Bildung bereitete den Weg für die heute vorherrschende *Zieldimension* der *Kompetenzorientierung*. Dies gilt z.B. auch, wenn es um den Umgang mit dem Problem der „unabgeschlossenen Wissensbasis“ (Gerdsmeier 2010, 235) geht. Die gegenwärtige Berufspädagogik versucht das Problem zu lösen, indem sie den Fokus auf die Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz legt. Ein Kompetenzaufbau im Sinne der KMK, berufsbezogene und berufsübergreifende Handlungskompetenz zu vermitteln, die auf die Fähigkeit „zur persönlichen und strukturellen Reflexion, zum lebensbegleitenden Lernen [und] zur beruflichen sowie individuellen Flexibilität und Mobilität im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas“ (KMK Handreichung 2011, 14) mit einschließt, kann als Leitlinie für zukunftsorientiertes Lernen gelten.

3.4. Prinzipienpluralismus als Lösungsformel

Jedes der bisher diskutierten Auswahlprinzipien besitzt Stärken und Schwächen.

Gerdsmeier dazu:

„Es ist wenig umstritten, dass alle drei Felder [Wissenschaftsorientierung, Situationsorientierung und Persönlichkeitsorientierung] bedeutsam sind und eigentlich gleichwertig behandelt werden müssen.“ (Gerdsmeier 2010, 237)

So führt eine stärkere Betonung des einen Prinzips zu einer Vernachlässigung der anderen. Bruchhäuser dazu:

„Der Eigenart von Prinzipien gemäß, ist deren paradigmatische Funktion zueinander interdependent, indem die Bevorzugung einer dieser Leitvorstellungen die Wirksamkeit der jeweils anderen zurücktreten lässt.“ (Bruchhäuser 2001, 325)

Die Prinzipien können also nicht als isolierte Strategie zur Auswahl und Legitimation von Inhalten und Lernzielen, sondern im Sinne einer ganzheitlichen Ergänzung begriffen werden (vgl. Dubs 2000; Reetz 2003; Clement 2006; Bruchhäuser 2009; Gerdsmeier 2010; Huisinga 2010). Ein sinnvolles Curriculum beinhaltet sowohl Lernhandlungen, situationsbezogene Lernprozesse in denen Handlungskompetenz gefördert wird, als auch fachsystematische Inhalte, die einen Wissenstransfer ermöglichen.

Tenberg (2011) setzt am situationsorientierten Lernfeldkonzept an und führt dann den Dualismus von Wissen und Handeln oder von „Kasuistik und Systematik“ (Bruchhäuser 2003, 499) in einer Weise zusammen, dass systematischer Wissensaufbau im Spannungsfeld handlungsorientierter Lehr-Lernprozesse gelingen kann. So differenziert Tenberg den Begriff der Kompetenz nach einem dualistischem Verständnis: Jede Kompetenz besteht aus einer Reihe von Lernhandlungen (Performanzen), welche mit spezifischen Wissensaspekten korrelieren. Ein fundiertes Curriculum beinhaltet also eine Beschreibung von Lernhandlungen und dem dazugehörigen Wissen.

Das von Tenberg präsentierte Konzept wurde z. T. bereits für die Konstruktion berufsbezogener Curricula angewendet und scheint nach Auffassung der Autorin auch ein geeignetes Modell für die Revision und Reorganisation des Themen- und Aufgabefeldes *Bewegtbilderstellung* zu sein. Eine ausführliche Thematisierung des Ansatzes

von Tenberg wird in Kapitel 6 dieser Arbeit im Zuge der Präsentation des revidierten Themen- und Aufgabenfeldes stattfinden.

4. Problemskizze

In Kapitel 2 und 3 wurde diskutiert, welche Eigenschaften ein Curriculum mitbringen sollte, um fachlich fundiert und didaktisch gut einsetzbar zu sein. Dieses Kapitel schlägt nun einen Bogen in die Praxis, indem es in die konkrete Problematik des zu revidierenden Themen- und Aufgabenfeldes führt. Dabei soll zunächst ein Überblick über das Problemfeld und die entsprechende Ausgangslage geschaffen werden. Dies erscheint sinnvoll, da ein Überblick das Fundament für die sich anschließende kritische Analyse des TAF in Bezugnahme zu den in Kapitel 2 und 3 diskutierten Bedingungsfaktoren schafft. Es sollen zunächst die Schulform (1), die an der Schule vorherrschenden lernorganisatorischen Rahmenbedingungen (2) und die bestehende Curriculumstruktur (3) näher skizziert werden. Die folgenden Fragestellungen bilden hierzu die Grundlage:

1. In welcher Schulform wird das Curriculum angewendet und wie ist das Schulformprofil zu beschreiben? Welche Funktion hat die Schulform im gesamten Bildungssystem und was sind ihre spezifischen Zielsetzungen?
2. Unter welchen lernorganisatorischen Rahmenbedingungen findet der Bildungsgang statt und inwieweit wirken sie sich auf die Zielsetzungen des Bildungsgangs aus?
3. Wie ist das Curriculum aufgebaut und auf welche beruflichen Handlungsfelder bezieht sich das Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung*? Welche Funktion hat das TAF im Gesamtkontext des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion?

4.1. Die Schulform Fachoberschule

Das angesprochene Curriculum ist für die Schulform Fachoberschule (im Folgenden: FOS) konzipiert. Diese Schulform ist dem beruflichen Bildungssystem zuzurechnen. Die Fachoberschule wird in der Klasse 11 als Teilzeitschulform absolviert und in der Klasse 12 als Vollzeitschulform, d.h. die Vermittlung der Ausbildungsinhalte geschieht im letzten Schuljahr lediglich an einem Lernort, der Schule. Diese Form der Bildungsgangkonzeption grenzt die FOS klar vom Konzept der dualen Berufsausbildung ab. Das geltende Ordnungsmittel für die Schulform Fachoberschule stellt die *KMK Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule* dar, die von der Kultusministerkonferenz der Länder am 26.02.1982 erlassen wurde. Sie regelt u.a. die Aufnahmebestimmungen und Gliederung der Fachoberschule. Auch werden hier organisatorische Aspekte für die Jahrgangsstufen 11 und 12 aufgeführt, sowie Vorgaben zur Abschlussprüfung definiert.

Zugangsberechtigt sind Personen mit einem mittleren Schulabschluss. Die Bildungsgänge der Fachoberschule differenzieren sich nach Fachrichtungen [z.B. Fachrichtung Technik] mit beruflichen Schwerpunkten [z.B. Medienproduktion]. Das Konzept der Fachoberschule ist gekennzeichnet durch „die Verzahnung praktischer berufsbezogener Ausbildungsinhalte mit einer theoretisch orientierten Bildung“ (Hessisches Kultusministerium, Broschüre *Bildungswege*⁶ 2011, 41). Die Bildungsgangkonzeption der FOS zielt auf eine Doppelqualifizierung der Teilnehmer für eine Berufsausbildung einerseits und ein Studium andererseits. Die zum Studium berechtigende Funktion der fachoberschulischen Ausbildung stellt ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zur dualen Berufsausbildung dar. Mit dem Fachabitur können die Absolventen der Fachoberschule an allen Fachhochschulen studieren und sogar vereinzelt gestufte Studiengänge (Bachelor/Master) an einer Universität beginnen (vgl. Informationsblatt zum Schulversuch FOS Medienproduktion an der Gutenbergschule 2007/2008⁷).

Die Struktur der Fachoberschule zergliedert sich in zwei unterschiedliche „Organisationsformen“ (Broschüre *Bildungswege* 2011, 41), einer zweijährigen Organisationsform (A) und einer einjährigen Organisationsform (B). Die zweijährige Form A beinhaltet im Schuljahr der Klasse 11 ein Betriebspraktikum. Die Klasse 11 wird daher in

⁶ Im Folgenden: Broschüre *Bildungswege*

⁷ siehe Anhang

Teilzeit, die Klasse 12 in Vollzeit unterrichtet. In den Abbildungen 2 und 3 auf der folgenden Seite wird die Organisationsstruktur der fachoberschulischen Ausbildung am Beispiel des Fachbereichs Technik, Schwerpunkt Medienproduktion dargestellt.

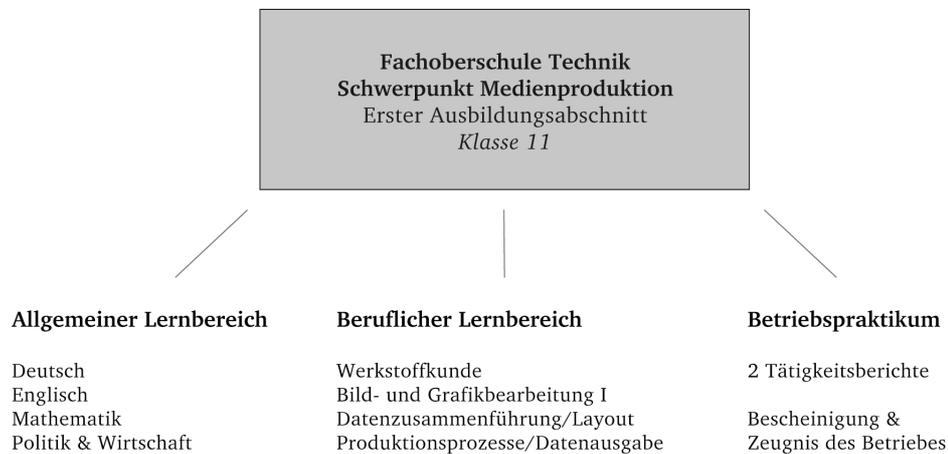


Abbildung 1: Struktur Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Klasse 11
 Quelle: Eigene Darstellung

Die Auswahl der curricularen Inhalte und Ziele für den beruflichen Lernbereich der Fachoberschule ist an der Ausrichtung der Fachrichtung (z.B. Technik) und dem beruflichen Schwerpunkt (z.B. Medienproduktion) orientiert. Ihre Artikulation und Organisation geschieht in spezifischen curricularen Tabellen, den Themen- und Aufgabenfeldern, die das verbindliche ‚Bildungsinventar‘ der fachoberschulisch angestrebten beruflichen Grundbildung repräsentieren. In den Abbildungen 2 und 3 sind zwar nicht die Tabellen der Themen- und Aufgabenfelder abgebildet, jedoch verweisen die Titel im Schaukasten des beruflichen Lernbereichs auf ihre Präsenz.



Allgemeiner Lernbereich

Deutsch
 Englisch
 Mathematik
 Politik & Wirtschaft
 Naturwissenschaften:
 · Chemie, Physik
 · Religion/Ethik

Beruflicher Lernbereich

Planen & Realisieren von *Nonprint-Produkten*
 Planen & Realisieren von *Print-Produkten*
 Bild- & Grafikbearbeitung
 Bewegtbilderstellung

Abbildung 2: Struktur Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Klasse 12
 Quelle: Eigene Darstellung

Die Fachoberschule eröffnet den Absolventen durchaus erweiterte Möglichkeiten im Vergleich zum Abschluss der Klasse 12 der gymnasialen Oberstufe, denn sie berechtigt nicht nur zum Studium an einer Fachhochschule und möglicherweise sogar an Universitäten. Sie gibt den Schülern zudem eine erste Orientierung über relevante Arbeitsfelder eines Wirtschaftsbereichs ihres Interesses. So haben sie mit dem Abschluss des Fachabiturs bereits praktische Berufserfahrung gesammelt. Dieser Aspekt hebt sie bei der Stellensuche von anderen Bewerbern ohne Praxiserfahrungen ab. In manchen Branchen kann der Praxisaspekt sogar von größerem Wert und Nutzen sein, als eine höhere Schulbildung. Zudem hatten die Absolventen bereits während des Betriebspraktikums ihrer fachoberschulischen Ausbildung die Gelegenheit Kontakte zu knüpfen, die ihnen im späteren Berufsleben helfen könnten. Hinzu kommt, dass die Fachoberschule keinem privatwirtschaftlichen Anteil unterliegt, ganz im Gegensatz zur dualen Berufsausbildung. All diese Aspekte sprechen für die fachoberschulische Ausbildungsform. So ist denn auch das Interesse an der FOS Medienproduktion hoch, was die zahlreichen Bewerbungen jedes Jahr aufs Neue belegen. (vgl. Antrag an den Schulträger)⁸.

⁸ siehe Anhang

Nach Auffassung der Autorin stellt die FOS in vielerlei Hinsicht ein sozial gerechtes Bildungskonzept dar. Dessen bildungspolitische Relevanz kommt insbesondere dann zum Vorschein, wenn es um den Aspekt der Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems geht. Mit ihrer qualifikatorischen Doppelfunktion, die sowohl Anschlussmöglichkeiten an eine Berufsausbildung als auch an weiterführende und akademische Bildungswege ermöglicht, leistet das Konzept einen Beitrag zur Chancengleichheit. Dies untermauert auch eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (vgl. 2010, 6 ff.). Sie zeigt, dass mit erfolgreich abgeschlossener Fachhochschulreife oder Abitur das Risiko der Arbeitslosigkeit sinkt und belegt somit die besseren Berufs- und Aufstiegschancen der Absolventen im Vergleich zu Real- oder Hauptschülern.

In Bezug auf das Curriculumdesign spielt insbesondere die Bildungsintention der Schulform eine bedeutende Rolle. Daher soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden: Die Schulform Fachoberschule zielt mit ihrer zweigeteilten (der allgemeinbildenden und der beruflichen) Ausbildungsstruktur und dem studienberechtigungsbezogenen Abschluss auf einen Kompetenzaufbau in zweierlei Hinsicht:

- 1) den Aufbau von Kompetenzen, welche die Befähigung zum Studium beinhalten
 - 2) den Aufbau einer beruflichen Grundbildung im Schwerpunktbereich
- (vgl. Pahl 2007, 414)

Die Qualität des Curriculumdesigns ist daher auch daran zu messen, wie strikt eine Abstimmung mit den aufgeführten Zielen erfolgt ist. So wird zunächst zu prüfen sein, in welchem Maße dieser Anspruch im gegenwärtigen Curriculum umgesetzt wurde. Dies bedeutet sowohl eine Analyse der im Curriculum festgelegten Inhalte und Ziele hinsichtlich dieser Zielsetzung, als auch des didaktischen Orientierungskonzepts.

4.2. Lernorganisatorische Rahmenbedingungen der FOS Medienproduktion

Die Rahmenbedingungen für die Lernorganisation im weiteren Sinne (vgl. Kapitel 2.3, 7) sind von den jeweiligen materiellen Gegebenheiten in der Schule geprägt, aber auch abhängig von der steten Bereitschaft des gesamten Schulpersonals, diese zu verbessern. Darüber hinaus zählen auch die Vorbildung und der kulturelle Hintergrund der Lernenden zu den lernorganisatorischen Rahmenbedingungen. (vgl. Pahl 2007, 367)

Lerngruppe

Es handelt sich bei der Lerngruppe der FOS Medienproduktion um zwei Klassen der Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Organisationsform A. Die Klassenstärke wird bei allen Klassen auf durchschnittlich fünf- undzwanzig Schüler geschätzt, die in der Regel zwischen siebzehn bis einundzwanzig Jahre alt sind. Aufgrund der Zugangsvoraussetzung für die Fachoberschule besitzen alle Lernenden einen mittleren Bildungsabschluss.

Angesichts der gesammelten Erfahrungen in den letzten zwei Jahren kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse der Lernenden an dem Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* groß ist und daher eine gute Motivationslage vorliegt. Um praktisch angemessen arbeiten zu können (individuelle Betreuung der Lernenden, technische und räumliche Angemessenheit der Ausstattung), wird eine Klasse mit fünfundzwanzig Lernenden in zwei Gruppen geteilt, so dass sich eine jeweilige Gruppenstärke von zwölf bis dreizehn Lernenden ergibt. Dies ist eine sehr angenehme Lerngruppengröße. Sie ist förderlich für binnendifferenzierende Maßnahmen im Unterricht und ermöglicht der Lehrkraft den Einsatz lernorganisatorisch aufwändigerer Formen, wie z.B. projektorientiertes Arbeiten.

Räumliche und technische Rahmenbedingungen

Da in diesem Themen- und Aufgabenfeld mit digitaler Ausrüstung gearbeitet wird und die Erstellung und Bearbeitung von bewegtem Bildmaterial in der Postproduktion einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt (Begründung in Kapitel 4.3), ist die Bedingung, in Computerräumen zu arbeiten, fest vorgegeben. Aus diesem Grund stellt die Gutenbergschule Frankfurt allen Lernenden eine technisch solide Ausrüstung zur Verfügung.

Es sind zurzeit sieben EDV-Räume vorhanden, in denen sich wiederum je fünfzehn

Arbeitsplätze befinden. Entsprechend den Anforderungen im medienproduktionstechnischen Gewerbe sind die Arbeitsplätze mit Windows- oder Macintosh-Systemen ausgerüstet. Die Rechner sind mit aktueller Hard- und Software ausgestattet und genügen den Ansprüchen im Großen und Ganzen, die in den Betrieben der digitalen Medienproduktion gefordert werden. Für das TAF *Bewegtbilderstellung* der FOS Medienproduktion wurde professionelle Videoschnittsoftware (Adobe Premiere Pro) an allen Computern installiert. Zudem hat man sich hochstandardisierte Camcorder der Firma Panasonic angeschafft, die den technischen Anforderungen zur Erstellung von professionellen Videos gerecht werden. Alle Rechner sind intern an ein zentrales Serversystem angeschlossen (auch extern vernetzt) und garantieren in der Regel einen reibungslosen Datenaustausch. Die Lernenden können innerhalb der Schule von allen Rechnern auf ihre Daten zugreifen und extern recherchieren. In jedem der Computerklassenräume stehen zwei Drucker zu Verfügung (Schwarz-Weiß- und Farblaserdrucker), die von jedem Rechner angesteuert werden können. Durch je einen Lehrerarbeitsplatz mit Rechner und Beamer werden Demonstrationen und Beispiele als Hilfestellung ermöglicht. Eine verstellbare Tischgruppe in der Mitte des Raumes kann bei Bedarf unterschiedlich angeordnet oder für Besprechungen genutzt werden. Zudem ist noch eine Tafel zur Visualisierung und für Erklärungen vorhanden.

Eine lernorganisatorische Herausforderung für *Bewegtbilderstellung* stellt der Umstand dar, dass die Gutenbergschule aus Kostengründen nur fünf der erwähnten Camcorder anschaffen konnte. Dies ist letztlich eine suboptimale Anzahl, um eine Gruppe von zwölf bis fünfzehn Lernende technisch ausreichend zu ‚versorgen‘. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden Videokameras mit ähnlichen professionellen Standards zu Hause haben, muss eine gemeinsame Nutzung der Aufnahmesysteme von der Lehrkraft penibel organisiert werden. Das bedeutet wohl oder übel eine Investition von viel Unterrichtszeit. Denn jedes einzelne Gruppenmitglied sollte den professionellen Umgang mit dem Camcordersystem erlernen, um für die angestrebte Projektarbeit technisch korrektes und gestalterisch ansprechendes Bildmaterial erstellen zu können.

Im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption (vgl. Kapitel 2.3) sollte die suboptimale Anzahl der technischen Lernmittel an der Gutenbergschule, auch im Curriculum Berücksichtigung erfahren. Eine gebührende Zeitzuweisung für Unterrichtssequenzen in

denen das Filmen mit den Camcordern erlernt werden soll, ist daher die geplante Konsequenz. Dies wird jedoch zur Folge haben, dass andere, als weniger relevant erachtete Inhalte aus dem TAF entfernt werden müssen.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Die Themen- und Aufgabenfelder des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion folgen einer situationsbezogenen Konstruktionsratio. So ist es auch üblich, dass die Zeitzuweisungen im Stundenplan nicht unbedingt im Doppelstundenturnus gehandhabt werden. Auch dem TAF *Bewegtbilderstellung* wurden drei Schulstunden hintereinander im Stundenplan zugewiesen. Diese lange Unterrichtszeit ‚an einem Stück‘ stützt den zeitintensiven Ansatz eines an Arbeitsprozessen orientierten Unterricht.

Personelle Ressourcen

Die Planung des Unterrichts für das Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* für alle Klassen wird federführend von der Autorin dieser Arbeit in Absprache mit einem Kollegen übernommen. Die Autorin ist als gelernte Mediengestalterin für Bild und Ton und studierte Musik- und Rundfunkjournalistin mit den Ansprüchen im Bereich der audiovisuellen Medien vertraut und kann daher beurteilen, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollten (sowohl technische als auch die besonderen gestalterischen Aspekte). Sie ist an der Gutenbergschule leider zur Zeit die einzige Lehrkraft mit qualifizierter Berufserfahrung aus dem Film-, Fernseh- und Rundfunkbereich. Dies ist eine planerische Herausforderung, denn aufgrund der Teilung der Klassen, muss stets parallel von einer zweiten Lehrkraft Unterricht in *Bewegtbilderstellung* durchgeführt werden. Glücklicherweise hat sich ein Kollege zur Übernahme der zweiten Lerngruppe angeboten. Er arbeitet sich seitdem unter Hochdruck in das ihm fremde Fachgebiet engagiert und professionell ein. Aus dem Mangel an Personal ergibt sich ein intensivierter Anspruch an die Fundierung des Themen- und Aufgabenfeldes. Denn fachfremde Lehrkräfte sind noch stärker auf ein qualitatives Curriculumdesign angewiesen, da sie aufgrund ihres fehlenden fachlichen Hintergrunds wesentlich schwerer inhaltliche Auswahl-, Gewichtung- und Sequenzierungsfragen einschätzen können.

4.2.1. Zusammenfassung

Das Fazit zu den Untersuchungen der lernorganisatorischen Rahmenbedingungen fällt somit gemischt aus. Die Lerngruppengröße ist optimal für einen handlungsorientierten Unterricht und auch die räumlichen Gegebenheiten lassen keine Wünsche offen. Probleme ergeben sich zum einen in der technischen Ausstattung der Lernmittel und bei der Qualifizierung des Personals, das vor der Herausforderung steht, sich unter Zeitdruck in fremde Themenfelder einzuarbeiten⁹. Dies sind durchaus praxisdeterminierende Faktoren, die die Forderung nach einer curricularen Optimierung im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption untermauern.

⁹ Es sei jedoch angemerkt, dass der Einsatz von fachfremdem Lehrpersonal in der Berufsschule eine gängige Praxis ist. Sie entspringt dem allgemeinen Mangel an Lehrkräften im beruflichen Bildungsbereich.

4.3. Das berufliche Curriculum der FOS Medienproduktion

Im Kapitel 4.1 wurde der Schulform Fachoberschule ein doppelter Bildungsauftrag zugesprochen, der die Vermittlung beruflicher Basiskompetenzen einerseits und eine Höherqualifizierung für eine Laufbahn im tertiären Bildungsbereich andererseits anstrebt. Dieses schulformspezifische Charakteristikum prägt denn auch die curriculare Kompositionsratio fachoberschulischer Lehrpläne. So ist das Curriculum für die Fachoberschule in einen allgemeinbildenden Lernbereich und in einen beruflichen Lernbereich untergliedert.

Das Curriculum der FOS Medienproduktion wurde zudem stark am Curriculum der FOS Gestaltung orientiert. Dieser Bildungsgang wird seit den neunziger Jahren an der hessischen Berufsschule Gutenbergschule in Frankfurt angeboten. In diesem Umfeld entstand bei einer Gruppe von Lehrkräften die Idee zu einem neuen Bildungsgang, der FOS Medienproduktion. Schließlich wurde in den Jahren 2007 bis 2010 ein Schulversuch zur Erweiterung des bestehenden Schulzweigs der Fachoberschule Gestaltung um die Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion durchgeführt. Motivationsgrundlage für die Beantragung des Schulversuches war einerseits die positive Erfahrung mit der Fachoberschule Gestaltung und ihr Ansehen in der Region. Konkreter Ausgangspunkt war andererseits die wenig erfreuliche Sachlage, dass viele Bewerber am praktischen Eignungstest zur gestalterischen Befähigung für die Fachoberschule Gestaltung scheiterten. Ihnen konnte nun mit einem neuem Bildungsgang, der Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion eine Chance geboten werden, die Fachhochschulreife zu erlangen und eine berufliche Grundqualifikation im Medienbereich zu erwerben (vgl. Zusammenfassende Stellungnahme Schulversuch FOS Medienproduktion 25.01.2012.)¹⁰.

Im Jahr 2012 wurde der von der Gutenbergschule initiierte Schulversuch vom Schulamt anerkannt und in eine Regelschulform überführt. Formal steht nun einer Adaption des Bildungsgangkonzepts durch anderen deutschen Berufsschulen nichts mehr im Wege. Bisher wird jedoch der Bildungsgang Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion deutschlandweit einzig an der Gutenbergschule Frankfurt angeboten (vgl. Abschlussbericht FOS Medienproduktion vom 22.01.2012)¹¹.

Die mit dieser Arbeit angestrebte curriculare Revision bezieht sich auf ein spezifisches Themen- und Aufgabenfeld (TAF), welches zum beruflichen Lernbereich des Lehr-

¹⁰ siehe Anhang

¹¹ siehe Anhang

plans der FOS Medienproduktion gehört. Kernstück der curricularen Organisationsstruktur ist dabei eine Tabelle, das sog. Themen- und Aufgabenfeld, mit unterschiedlichen Aufbauelementen.

4.3.1. Analyse der Organisationsstruktur des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion

Das gesamte berufliche Curriculum der FOS Medienproduktion setzt sich allein aus den tabellarisch strukturierten, an medienberuflichen Handlungsfeldern angelehnten Themen- und Aufgabenfeldern zusammen. Solch ein puristisches Dokumentdesign ist höchst ungewöhnlich. Pahl bezieht sich auf die beschlossenen Rahmenlehrpläne der KMK und definiert als strukturgebende Merkmale eines beruflichen Curriculums oder einer Fachrichtung:

- „allgemeine berufsbezogene Vorbemerkungen
- Angaben zu Lernzielen, Lerninhalten, Zeitrichtwerten
- Struktur des Curriculums
- didaktisch-methodische Leitideen
- Vorgaben zu Lernkontrollen und Prüfungen“ (Pahl 2007, 379)

Diese allgemeinen Vorbemerkungen dienen der generellen Legitimation. Sie informieren über die Ziele des Unterrichts, die curriculare Struktur und den Geltungsbereich des Lehrplans. Hier finden sich auch Angaben zur rechtlichen Fundierung des Curriculums. Die berufsbezogenen Vorbemerkungen nehmen berufsspezifische Informationen in den Blick, die für den Unterricht relevant sind und oft auch gesellschaftliche Bezüge herstellen (vgl. ebd.). Hinsichtlich didaktisch-methodischer Vorgaben existieren höchst unterschiedlich ausdifferenzierte Artikulationen. Sie können bei einer generellen Zielformulierung bleiben, die sich nicht methodisch festlegt:

„Der Rahmenlehrplan enthält keine methodischen Festlegungen für den Unterricht. Bei der Unterrichtsgestaltung sollen jedoch Unterrichtsmethoden, mit denen Handlungskompetenz unmittelbar gefördert wird, besonders berücksichtigt werden. Selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln als übergreifendes Ziel der Ausbildung muss Teil des didaktisch-methodischen Gesamtkonzepts sein.“ (KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Digital- und Print* 2011, 2)

Gleichsam existieren Curricula mit breit ausformuliertem Orientierungskonzept (vgl. Lehrplan Berufliches Gymnasium/Mechatronik 2011, 3 f.). Es schließen sich bei vielen

Curricula Ausführungen zum Bildungsauftrag, zu Prüfungen und Kontrollen und Fragen der Lernorganisation an (vgl. Pahl 2007, 380).

Im beruflichen Curriculum der FOS Medienproduktion finden sich lediglich Angaben zu Lernzielen, Lerninhalten und Zeitrichtwerten. Das Curriculum enthält weder generelle berufsbezogene Begründungen, noch Aussagen über die curriculare Struktur, dem didaktisch-methodischen Leitprinzip oder Vorgaben zu Lernkontrollen und Prüfungen.

Rülcker untersucht Faktoren für die Legitimität von Curricula und identifiziert „die Darstellung und Begründung der zugrunde gelegten Normen und beabsichtigten Intentionen“ als legitimierende Aspekte „ (...) die in den Betroffenen das Bewußtsein ihrer *Wahrheit* (...)“ schaffen. (Rülcker 1976, 26 ff.) Fehlt solch eine fundierende Begründung des Curriculums nach außen, kann Legitimität im Sinne Rülckers kaum erzeugt werden. Im Fall der FOS Medienproduktion hat zwar eine Legitimation der Inhalte und Ziele in Abstimmung mit dem von der Schule eingesetzten ‚Lehrplanteam‘ und dem zuständigen Schulamt stattgefunden (Legitimation durch Verfahren), jedoch sollte curriculare Legitimation – zumindest der Idee nach – immer auch auf argumentierender Auseinandersetzung (diskursive Legitimation) beruhen in der für möglichst viele die inhaltlichen Kriterien und Prinzipien der Entscheidung offengelegt werden und damit weiterhin diskutierbar und veränderbar bleiben (vgl. Tramm/Reetz 2010, 220).

So müssen beim Curriculum der FOS Medienproduktion zunächst zwei generelle Feststellungen gemacht werden: Dem Curriculum mangelt es einerseits an einer explizierten Begründung für seine fachliche Schwerpunktsetzung auf den beruflichen Lernbereich der Medienproduktion, die auch gesetzliche Grundlagen für die Entstehung des Lehrplans enthalten sollte. Andererseits fehlt ihm schlicht ein rahmendes Anwendungskonzept. Eine legitimierende Grundlage kann ihm daher kaum anerkannt werden. Dies verleiht dem Bildungsgang eine zunächst fragwürdige Reputation.

Wie eingangs festgestellt bilden die Themen- und Aufgabenfelder das Kernstück des beruflichen Lernbereichs. Sie beanspruchen ca. zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit während dem allgemeinbildenden Lernbereich ein Drittel des Zeitanteils zufällt (vgl. Lehrplan Fachoberschule, Beruflicher Lernbereich, Fachrich-

tung Gestaltung 2006, 3).

Beruflicher Lernbereich		Zeitrictwert in Stunden	
Nr.	Themen- und Aufgabenfelder	Ausbildungsabschnitt I	Ausbildungsabschnitt II
11.1	Produktionsprozesse	40	
11.2	Bild- und Grafikbearbeitung I	80	
11.3	Layout	40	
11.5.1	Werkstoffkunde	40	
11.5.2	Druckverarbeitung	40	
12.1	Planen und Realisieren von Nonprint-Produkten		80
12.2	Planen und Realisieren von Print-Produkten		80
12.3	Bild- und Grafikbearbeitung II		80
12.4	Bewegtbilderstellung		120
12.5.1	Typografie		80
12.5.2	Fotografie		80

Abbildung 3: Übersicht über die Themen- und Aufgabenfelder des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion
 Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012

Abbildung 3 zeigt eine Übersicht der Organisationsstruktur für den beruflichen Lernbereich der FOS Medienproduktion mit seinen Themen- und Aufgabenfeldern und den zugehörigen Zeitrictwerten. Die untereinander stehenden TAF sind in einer nummerierten (aber nicht verbindlichen) Reihenfolge festgelegt. Jedem TAF ist eine Zeitan- gabe für das Schuljahr 11 oder 12 zugeordnet. Auf den ersten Eindruck scheint die Tabelle nach einem einheitlichen System aufgebaut.

Bei genauerer Untersuchung fällt jedoch Folgendes auf: Die Bezeichnungen der The- men- und Aufgabenfelder folgen keinem stringenten Muster. TAF 12.1 *Planen und Realisieren von Nonprint-Produkten* und 12.2 *Planen und Realisieren von Print-Produkten* beschreiben Arbeitstätigkeiten, d.h. die intendierte berufsbezogene Schüleraktivität ist das bestimmende Element im Titel. Im Gegensatz dazu stehen die Bezeichnungen der anderen Themen- und Aufgabenfelder. Einige ihrer Titel sind klassische Fächerbe- zeichnungen und wurden vermutlich aus fachsystematisch strukturierten Lehrplänen entnommen, z.B. 11.5.1 *Werkstoffkunde* (vgl. Clement 2006, 262), bei anderen lässt der

Titel schlicht auf keine Systematik schließen. Die inkonsistente Benennungssystematik in der TAF-Übersicht legt die Vermutung nahe, dass das Curriculum auch keine stringente Systematisierung seiner Inhalte aufweist. Einerseits, so scheint es, wurde sich an berufsbezogenen Tätigkeiten und andererseits an beruflichen Wissensgebieten (Fächern) orientiert. Das Wort-Kompositum *Bewegtbilderstellung* fällt hierbei ganz aus dem Rahmen. Es ist eine sehr allgemeine Wortschöpfung mit unkonkretem Bezugsraum und dabei weder als Fachbegriff in Rahmenlehrplänen für Medienberufe der KMK (vgl. KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Bild und Ton* 2006; KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Digital und Print* 2011) zu finden, noch vom Wörterverzeichnis des Duden belegt¹². So kann anhand der oben ausgeführten Erläuterungen konstatiert werden, dass die TAF-Übersicht Inkonsistenz in ihrer Benennungssystematik aufweist. Zudem muss der TAF-Bezeichnung *Bewegtbilderstellung* eine semantische Einzelstellung in der Übersicht zugesprochen werden¹³.

Vergleicht man die zugewiesenen Zeitvorgaben, so sticht der für das TAF *Bewegtbilderstellung* hohe Zeitanteil ins Auge. Mit 120 Stunden erhält das TAF die höchste zeitliche Gewichtung im gesamten Stundenplan. Dies verführt zur Annahme, das Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* sei für den angestrebten Kompetenzaufbau im beruflichen Lernbereich des Bildungsgangs besonders bedeutsam. Bei genauerer Betrachtung lässt sich allerdings ersehen: Die Bildungsintention der FOS Medienproduktion ist schwerpunktmäßig auf einen Kompetenzaufbau im Bereich Konzeption, Produktion und Bearbeitung von Medienerzeugnissen unbewegtem Bildmaterials¹⁴ gerichtet. Folglich repräsentiert die curriculare Übersicht eine Vielzahl an Themen- und Aufgabenfeldern für die Bereiche Print und Web, die mit dem beruflichen Handlungsfeld des Mediengestalters für Print- und Digitalmedien korrelieren (vgl. KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Digital und Print* 2007). Für die Lehrkräfte dieser Themen- und Aufgabenfelder leistet das Curriculum eine gewisse Vorarbeit, indem es einzelne Arbeitsprozesse des Berufsbereiches modular heraushebt und sie mit spezifischen Inhalten und einem zugehörigen Zeitrhythmus in Form eines TAF bündelt. Diese Vorstrukturierung auf curricularer Makroebene unterstützt Planungsprozesse bei der Unterrichtsgestaltung. So lassen sich z.B. inhaltliche Korrelationen zwischen den

¹² Das Wort *Bewegtbilderstellung* ist jedoch häufig umgangssprachlich im Kontext film- und tontechnischer Arbeiten im Gebrauch.

¹³ Die anderen TAF-Titel korrelieren zumindest deutlich mit Titelbezeichnungen der medienberuflichen Rahmenlehrpläne der KMK.

¹⁴ Eine Ausnahme bildet das TAF 12.1 „Planen und Realisieren von Nonprint-Produkten.“

einzelnen Themen- und Aufgabenfeldern besser bestimmen und didaktisch nutzen. Mit solch einer fachlichen ‚Unterfütterung‘ (anhand der curricularen Nutzung von Interferenzen zwischen den Themen- und Aufgabenfeldern im Bereich Digital- und Printmedien) wird auch dem didaktisch postulierten Transferanliegen besser entsprochen.

Darüber hinaus werden vom Curriculum substanziell aufbauende Kurse, wie 11.2 *Bild und Grafikbearbeitung 1* und 12.3 *Bild- und Grafikbearbeitung 2* angeboten, was einen weiteren lernorganisatorischen Vorteil darstellt. Wissensstrukturen können so besser ausgebaut und erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten vertieft werden. Zudem ermöglicht eine inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrkräften der besagten TAF auch eine effektivere und flexiblere Nutzung des Zeitkontingents.

Für das TAF *Bewegtbilderstellung* wurden solche inhaltspezifischen Vorstrukturierungen bzw. Sequenzierungen auf curricularer Organisationsebene nicht durchgeführt. Es scheint relativ abgekoppelt vom Rest zu sein, auch weil es das einzige Themenfeld darstellt, das die Produktion von bewegten Bildern thematisiert. Die zeitliche Zuweisung von 120 Stunden relativiert sich angesichts der Summe von Themen- und Aufgabenfeldern für den Web- und Printbereich. Von einer starken curricularen Gewichtung des TAF *Bewegtbilderstellung* im beruflichen Lernbereich der FOS Medienproduktion kann daher nun keine Rede sein.

4.3.2. Analyse des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung*

Skizziert man nun die Organisationsstruktur solch eines Themen- und Aufgabenfeldes mit seinen unterschiedlichen Aufbauelementen am Beispiel von *Bewegtbilderstellung*. Das TAF untergliedert sich stets in die Bereiche (1) ‚Verbindliche Unterrichtsinhalte‘, (2) ‚Stichworte und Hinweise‘ und (3) ‚Didaktische und methodische Hinweise‘. Zudem werden Angaben zum Titel (z.B. *Bewegtbilderstellung*) und Zeitrichtwert (z.B. 120 Stunden) gemacht; eine nummerierte Zuordnung des Themen- und Aufgabenfeldes findet statt (z.B. Themen- und Aufgabenfeld 12.4). Abbildung 4 stellt das Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion dar.

Ausbildungsabschnitt I	
Themen- und Aufgabenfeld 12.4	Bewegtbilderstellung
Zeitrichtwert: 120 Stunden (Pflichtbereich)	
Verbindliche Unterrichtsinhalte	Stichworte und Hinweise
Animationen	Einzelbildanimation Tweening Arbeiten mit einem Animationsprogramm
Bewegtbild - Gestaltung	Kamera-Einstellung und Bewegung Montage Lichtlogik und Beleuchtungsstile
Aufbau eines Audio/Video-Arbeitsplatzes	Kamera, Mikrophon, Mischpult, Kabel, Kopfhörer
Audio- und Video-Datenformate	Digitalisierung, Verarbeitung, Ausgabeformat
Digitale Bewegtbild- und Soundverarbeitung	Digitaler Video- und Audio-Schnitt Einsatz von Effekten
Postproduction	Zusammenführung mehrerer Komponenten Farbkorrekturen Titelanimation
Ausgabe	CD-ROM, DVD, Internet Streaming Video Komprimierung-Codices im Vergleich
Didaktische und methodische Hinweise Schülerinnen und Schüler planen und erstellen Flash-Animationen und bereiten sie ausgabebezogen auf. Sie bewerten die Funktionalität. Sie erzeugen Video- und Audiomaterial und montieren es zu Filmsequenzen. Sie lernen unterschiedliche Verfahren der Postproduktion kennen. Sie kombinieren Video-, Audio- und animiertes Material. Sie bereiten die Daten ausgabebezogen auf und lernen Regeln zur Qualitätsbewertung kennen.	

Abbildung 4: Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* (eigene Darstellung)

Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012

Offensichtlich sind die fachbezogenen Inhalte in Bereich (1) und (2) unter der Vorgabe, beruflichen Anforderungssituationen zu dienen, ausgesucht worden. Bereich (3) beschreibt anvisierte Schüleraktivitäten, die mit berufsbezogenen Handlungen korrelieren. Es lässt sich also in Bezug auf das Ermittlungs- und Präsentationsverfahren der Inhalte und Ziele das Auswahlparadigma der Situationsorientierung erkennen (vgl. Kapitel 3.2). Den Inhalten und Zielen kommt in erster Linie die Funktion zu, für spezifische berufliche Situationen verwendbar zu sein. Es sollte jedoch hinterfragt werden, auch aufgrund der dimorphen Zielorientierung des Bildungsgangs (Studienbefähigung und berufliche Handlungskompetenz), ob die Dominanz eines „Relevanzprinzips“ (Reetz 1984, 78) allein bei der Strategie zur Auswahl von Inhalten und Zielen dem Bildungsanspruch der Fachoberschule gerecht werden kann¹⁵.

Stattdessen sollten die Bereiche (1) ‚Verbindliche Unterrichtsinhalte‘ und (2) ‚Stichworte und Hinweise‘ als ein zusammengehöriger Funktionskomplex verstanden werden, da Bereich (2) offensichtlich Bereich (1) inhaltlich näher bestimmt. In Bereich (3) ‚Didaktische und methodische Hinweise‘ erweist sich der Titel als irreführend. Informationen zur didaktisch-methodischen Vorgehensweise, wie der Titel es zunächst suggeriert, findet man hier nur implizit. Vielmehr werden Planungs-, Durchführungs- und Reflexionshandlungen umrissen, die eine gewisse Schüleraktivität beschreiben. Als didaktisch-methodischer Hinweis steckt darin lediglich der Verweis auf Handlungsorientierung im Unterricht. Die Überschrift kann dann von der Lehrkraft als allgemeingültig missverstanden werden, insofern dass ein reiner Nachvollzug der beschriebenen Handlungen als Vermittlungsziel ausreicht. In Kapitel 3 wurde der Dualismus von Wissen und Handeln beschrieben und dessen gegenseitige Bedingtheit als Voraussetzung für einen fundierten Kompetenzaufbau. Besser wäre es, das berufliche Curriculum der FOS Medienproduktion enthielte einen eigenen Abschnitt zur didaktisch-methodischen Vorgehensweise. Im TAF können durchaus weiterhin Lernhandlungen artikuliert werden, nur dann sollte die Überschrift dies auch ankündigen (z.B. ‚Hinweise zu den Schüleraktivitäten‘ oder ‚Lernhandlungen‘). Um zurück zur Bezeichnungssystematik zu kommen, kann konstatiert werden, dass auch das TAF von einer ähnlichen Inkonsistenz in der Begriffsbildung determiniert ist wie die Übersichtstabelle des beruflichen Lernbereichs.

¹⁵ Diese Fragestellung ist in Kapitel 3.4 verneint worden. Vielmehr wurde die Verwendung mehrerer Auswahlprinzipien zur Ermittlung von Inhalten und Zielen unter einer konsensualen und konstruktiven Grundhaltung empfohlen.

Das Problem der inkonsistenten Begriffsbildung betrifft auch den Titel des TAF. Der Titel *Bewegtbilderstellung* lässt zunächst auf einen anvisierten Kompetenzaufbau im Bereich medienproduktionstechnischer Arbeit schließen, welche das Erzeugen von bewegten Bildern sowohl über elektronische Aufzeichnungsverfahren als auch über digitale Kurationsformen wie Animation beinhalten. Die im TAF ausformulierten Inhalte und didaktisch-methodischen Hinweise machen jedoch deutlich, dass ein weit umfassenderer Kompetenzaufbau das Ziel ist, als es der Titel zunächst verrät. Demzufolge sollen sowohl die Planung und Produktion von elektronischen Bewegtbildern als auch deren professionelle Weiterverarbeitung unter Einbeziehung visueller- und audioproduktionstechnischer Gestaltungsaspekte und deren Bewertung erlernt werden. Die Bildungsintention des TAF *Bewegtbilderstellung* ist folglich weitaus größer. Sie ließe sich in Abstimmung mit den lernorganisatorischen Rahmenbedingungen, die auch die z. T. suboptimalen materiellen Voraussetzungen an der Gutenbergschule inkludieren, folgendermaßen beschreiben:

Mit dem Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* wird ein umfassender Kompetenzerwerb im Bereich der semi-professionellen bis professionellen Erstellung, Bearbeitung, Kontrolle und Bewertung eines zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktes angestrebt.

Somit kann der schlichte Titel *Bewegtbilderstellung* hinsichtlich seiner Repräsentationswürdigkeit als unkonkret und undifferenziert beurteilt werden, denn es sollen auch audiatechnische und gestalterische Kompetenzen vermittelt werden. Eine wesentlich differenziertere und folglich präzisere Beschreibung für das Themen- und Aufgabenfeld wäre nachstehender Titel: *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Produktionen*. Der Begriff „zeitbasiert“ (Schmidt 2009, 1) bezieht sich dabei auf eine Definition, die Film- und Videoproduktionen von anderen visuellen Medienformen wie Gemälde, Fotografie oder Text aufgrund ihrer zeitgebundenen Präsentationsform abgrenzt.

Die Organisationsstruktur des TAF beinhaltet mit den Bereichen (1) und (2) eine Wissensseite und mit Bereich (3) eine Handlungsseite des Lernstoffes. Eine ähnliche curriculare Kompositionsform ist auch beim Lernfeldkonzept auszumachen. Auch hier werden Schüleraktivitäten beschrieben und Inhalte aufgelistet. Das Lernfeld unterscheidet sich zum TAF jedoch in einem geringen Explikationsgrad der aufgeführten Inhalte

und in einer stärkeren curricularen Gewichtung des handlungsbeschreibenden Elements. So ist im Lernfeld die Wissensseite dem handlungsbeschreibendem Teil klar untergeordnet. Ihre Inhalte werden in einem einzelnen Feld ohne nähere Erläuterungen untereinander aufgelistet und stehen ohne Bezug zu den ausgeführten berufsbezogenen Tätigkeiten des Lernfelds¹⁶. Eine Gewichtung und Konkretisierung der Inhalte findet nicht statt (vgl. Kapitel 3.1).

Der curriculare Fokus eines TAF der FOS Medienproduktion ist daher nicht der handlungsbeschreibende Teil, sondern der Teil der Wissensdarstellung, repräsentiert durch die zweiseitige Tabelle von Bereich (1) und (2). Hier wird versucht die Inhalte aufeinander zu beziehen und zu präzisieren. Ob diese Konkretisierung sinnvoll vorgenommen wurde, soll noch untersucht werden. Zunächst sei bloß die unterschiedliche Gewichtung der Aspekte Wissen und Handlung in den zwei curricularen Kompositionsformen Lernfeld und Themen- und Aufgabenfeld dargestellt. Bereich (3) des TAF spielt gegenüber der Wissensseite eine untergeordnete Rolle, das macht auch sein Titel deutlich, denn er wird lediglich als ein Hinweis zur didaktisch-methodischen Vorgehensweise verstanden¹⁷. Die unterschiedliche curriculare Kompositionsstruktur der beiden Konzepte schützt sie jedoch nicht vor ähnlichen konstitutiven Mängeln. Daher treffen manche Kritikpunkte, die am Lernfeld geübt werden ebenso für das TAF zu. Auch im Themen- und Aufgabenfeld stehen sich die Inhalts- und Handlungsseite ohne interne Bezugssystematik gegenüber. Auch hier bleibt es allein der Lehrkraft überlassen zu entscheiden, auf welchem Niveau sie die Inhalte und Ziele im Unterricht konkretisiert und gewichtet da das TAF keine Bezüge zu bestimmten Entwicklungsbereichen herstellt oder die Inhalte und beschriebenen Schüleraktivitäten in Anforderungsstufen taxiert. (vgl. Kapitel 3.2).

Auf den folgenden zwei Seiten sind exemplarisch das Lernfeld *Medienprodukte typografisch gestalten* der Berufsausbildung Mediengestaltung Digital und Print und das inhaltlich korrelierende Themen- und Aufgabenfeld *Typographie* der FOS Medienproduktion abgebildet. Sie sollen der Veranschaulichung der zuvor angestellten Überlegungen dienen.

¹⁶ Siehe hierzu Anschauungsbeispiele auf Seite 49 und 50.

¹⁷ Die Inhalte in Bereich (1) hingegen werden als ‚verbindlich‘ titulierte.

Lernfeld 2: Medienprodukte typografisch gestalten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 60 Stunden
<p>Ziel:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler gestalten Medienprodukte nach Vorgaben. Sie analysieren die gestalterischen und technischen Vorgaben eines Kundenbriefings. Medienprodukte konzipieren sie zielgruppenbezogen, sammeln Gestaltungsideen und arbeiten dazu mit unterschiedlichen Kreativtechniken. Gestaltungsideen setzen sie individuell um und vertreten ihre Entwürfe vor der Gruppe.</p> <p>Sie erstellen Scribbles, berücksichtigen gestalterische Grundregeln und wenden sie bei der Gestaltung von Digitalmedien und Printmedien an. Sie gliedern Formate und Flächen, entwickeln und berechnen produktbezogene Gestaltungsraster. Sie setzen Farbe als Gestaltungsmittel ein. Sie wählen Bilder und Bildausschnitte themenbezogen aus und setzen gestaltungsorientiert im Layout ein. Schriften unterscheiden sie stilistisch und historisch und wählen sie produktbezogen aus. Dabei nutzen sie die gestalterischen Möglichkeiten der Fontformate. Sie präsentieren und begründen ihr Gestaltungskonzept.</p> <p>Die Gestaltungsentwürfe arbeiten sie mit branchentypischen Anwendungsprogrammen produktionsreif aus. Abschließend reflektieren sie ihr Ergebnis im Hinblick auf Vorgaben, Ästhetik und Produktion.</p>	
<p>Inhalte:</p> <p>Kontrast und Rhythmus Mikro- und Makrotypografie Farbwirkung Blickführung Bewertungskriterien für Gestaltung und Präsentation</p>	

Abbildung 5: Lernfeld 2 *Medienprodukte typografisch gestalten*

Quelle: KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Print und Digital*, Stand 2011

Ausbildungsabschnitt I	
Themen- und Aufgabenfeld 12.5.1 Typografie	
Zeitrichtwert: 120 Stunden (Pflichtbereich)	
Verbindliche Unterrichtsinhalte	Stichworte und Hinweise
Arbeiten mit einer Layoutsoftware	
Mikrotypografie	Schriftcharakter, Schriftbild, das Wort, die Zeile, Laufweite, Zeichenfall, Zeichenumfang, Ligaturen, Zahlen und Ziffern, Auszeichnungen, Initialen, Ausgleichen, Kapitälchen, Schriftklassifikation, Entwurfstechnik und Skizzierübung
Schriftwahl	Einsatzmöglichkeiten, Schriftmischung
Seite	Grundschrift, Wortzwischenraum, Zeilenlänge, Zeilenabstand, Anordnung von Texten, Blocksatz, Flattersatz, Rausatz, Mittelachsensatz, Freier Zeilenfall, Headline, Auszeichnungen, grafische Elemente, Tabellen, Diagramme, Hintergrund, Rhythmus, Kontrast, Textfluss und Leseführung, Bild im Text – Text im Bild, Legende
Makrotypografie	Klassischer Satzspiegel, ein- oder mehrspaltiger Satzspiegel, Gestaltungsraster, Layout, freie Gestaltung des Satzspiegels, lebender/toter Kolumnentitel, Fußnoten, Marginalien, Registerhaltung, Randausgleich, Format, Legenden, Umfang, Titelei, Register
Auftragsbearbeitung	Arbeitsanweisung, Arbeitsunterlagen
<p>Didaktische und methodische Hinweise: Weiterentwicklung des Lernfeldes 11.3 Layout. Ausgehend von konkreten Gestaltungsaufgaben werden die Arbeiten systematisch entwickelt, realisiert und in einer Präsentation vorgestellt. Auf das konzeptionelle Vorgehen im Designprozess wird großen Wert gelegt.</p>	

Abbildung 6: Themen- und Aufgabenfeld *Typografie*

Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012

Aufgrund der recht lockeren Abfolge der Inhalte im TAF *Bewegtbilderstellung* kann nicht von einer linearen Sequenzierung (vgl. Kapitel 3.1, 12) gesprochen werden. Stattdessen werden die Inhalte „thematisch-konzentrisch“ (Frey/Isenegger 1975, 162) über hochunterschiedliche Handlungsfelder der Film- und Audiobranche gespreizt dargestellt. Zur Erinnerung: Die anderen TAF des beruflichen Lernbereich der FOS Medienproduktion bilden jeweils nur einen beruflichen Teilbereich ab. Das TAF *Bewegtbilderstellung* hingegen beschreibt Basisqualifikationen für unterschiedliche berufliche Bereiche und fasst diese unsystematisch und undifferenziert zusammen. Zudem fallen unkonkrete und redundante Definitionen auf. Z. B. bezeichnen die Inhaltsfelder ‚Digitale Bewegtbild- und Soundverarbeitung‘ und ‚Postproduction‘ das gleiche berufliche Handlungsfeld. Die hier geschehene Aufteilung in zwei Inhaltsfelder erscheint nicht logisch¹⁸.

Dem Problem der Redundanz steht das der Unvollständigkeit gegenüber. So werden elementare Inhalte für das TAF nur indirekt bis nahezu überhaupt nicht aufgeführt. Man sollte meinen, dass für das TAF *Bewegtbilderstellung* die Arbeit mit einer Videokamera eine ausschlaggebende Basiskompetenz darstellt. So verwundert es doch sehr, dass diese Kompetenz im TAF nicht explizit artikuliert wird. Lediglich die Zielformulierung „Sie erzeugen Video- und Audiomaterial (...)“ (TAF *Bewegtbilderstellung*, Didaktische und methodische Hinweise) in Bereich (3) gibt Hinweise, dass auch mal ein Kamerasystem zum Einsatz kommen könnte. Eine explizite Artikulation einer solchen Zielsetzung geschieht hier jedoch nicht, obwohl die Kamera das entscheidende Werkzeug zur Erstellung von bewegtem Bildmaterial ist. Möchte man die Lernenden mit einer Videokamera arbeiten lassen, so benötigen sie spezifisches technisches und operatives Wissen, das unbedingt im Curriculum repräsentiert sein sollte. In den ‚Verbindlichen Unterrichtsinhalten‘ des TAF finden sich hierzu jedoch keine Informationen. Ähnlich gering werden planende und vorbereitende Inhalte berücksichtigt, obwohl sie für handlungsorientierten Unterricht unerlässlich sind.

Der bereits aufgestellten These, die Inhalte und Ziele des TAF *Bewegtbilderstellung* seien über mehrere und hochunterschiedliche Handlungsfelder diverser medientechnischer Berufe der Film- und Audiobranche gespreizt, kann noch einmal zugestimmt werden: Es besteht offensichtlich ein multidimensionaler Bezugsraum zu unterschied-

¹⁸ Dies trifft ebenfalls für die Felder ‚Audio- und Video-Datenformate‘ und ‚Ausgabe‘ zu.

lichen Berufen der Film- und Audiobranche wie Kameramann, Cutter, Regisseur und Tontechniker.

In Bereich (3) werden zum Teil recht komplexe Lernhandlungen beschrieben. So ließe sich die Hälfte des zugewiesenen Stundenkontingents mit der Zielvorgabe „Sie [die Lernenden] erzeugen Video- und Audiomaterial und montieren es zu Filmsequenzen“ (TAF *Bewegtbilderstellung*, Didaktische und methodische Hinweise) füllen¹⁹. Hier summieren sich verschiedene Wissensgebiete und Lernhandlungen zu komplexen handlungsbezogenen thematischen Einheiten, die im Unterricht schrittweise durchdrungen und erfasst werden müssen. So bedarf das fachkundige Ausführen der beschriebenen Handlung (Video- und Audiomaterial zu erzeugen und zu montieren) zunächst einer Ausbildung in verschiedenen Einzelkomponenten. Dies sollte optimalerweise der Zeitrahmen des Curriculums zulassen. Beim zugewiesenen Stundenkontingent von *Bewegtbilderstellung* jedoch muss ein eklatantes Missverhältnis konstatiert werden²⁰. Dies liegt an der zu hohen Komplexität der geforderten Kompetenzen und an der großen thematischen Heterogenität der Inhalte. Es sei hier vorsichtig die Frage gestellt, ob man sich bei der Curriculumkonstruktion über den tatsächlichen Umfang des festgelegten Kompetenzspektrums des TAF im Klaren war. So hätte im Vorfeld vielleicht eine fundierte Einschätzung in Abstimmung mit dem zugewiesenen Zeitrichtwert weiter geholfen.

¹⁹ Im Rahmenlehrplan der KMK für *Mediengestalter Bild und Ton* werden für die Lernfelder *Bild- und Tonaufnahmen erstellen* und *Bild- und Tonaufnahmen bearbeiten* jeweils 80 Schulstunden zugewiesen (vgl. Lernfeldübersicht im Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Bild und Ton* 2006, 8).

²⁰ Zwar könnten die Themenfelder 12.1 *Planen und Realisieren von Nonprint-Produkten*, 11.2/12.3 *Bild- und Grafikbearbeitung* und 12.5 *Fotografie* einige, auch für *Bewegtbilderstellung* relevante Kompetenzen abdecken, dies ist dann jedoch davon abhängig, ob eine Abstimmung der Lehrkräfte in der Praxis möglich ist. Darüber hinaus ist es weiterhin fraglich, ob 120 Stunden zur Vermittlung des verbleibenden Kompetenzspektrums ausreichen.

4.3.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die meisten Themen- und Aufgabenfelder des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion beinhalten Teilkompetenzen im Handlungsfeld Mediengestaltung Digital- und Printmedien und ergänzen sich in ihrer Summe zu einem großen Ganzen. Das TAF *Bewegtbilderstellung* hingegen bildet eine Vielzahl von konstitutiv sehr unterschiedlichen Basiskompetenzen ohne Bezugssystematik zu korrelierenden Wissensgebieten ab. Diese Kompetenzen setzen auch unterschiedliches Grundlagen- und Orientierungswissen voraus, welches unvollständig repräsentiert ist. Zudem fehlt die curriculare Explikation mancher bedeutsamer Inhalte. Die unsystematische, sehr heterogene und unvollständige Inhaltsrepräsentation erschwert eine fundierte Unterrichtsplanung. Das im TAF anvisierte Kompetenzniveau erscheint zudem im Hinblick auf den zugewiesenen Zeitrahmen von 120 Schulstunden unrealistisch hoch.

Es soll festgehalten werden: Bereits nach einer ersten Prüfung machen sich aus curriculumtheoretischer Sicht große Norm- und Rechtfertigungsprobleme (vgl. Tramm/Reetz 2010, 221) am vorgeführten Gegenstand fest. Die artikulierten Bildungsziele scheinen einem inhaltlichen Dezisionismus verfallen und mit einem gewissen Maß an Willkür gesetzt worden sein. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass das Curriculum aus einem konkreten Bedarf heraus, in einer Art ‚Schnellschuss-Verfahren‘, entstanden ist. Vom positiven Betrachterstandpunkt aus könnte der Umstand, dass ein neuer Bildungsgang auf einen akuten Bedarf hin generiert wurde, als ein Vorhandensein an Innovationskraft auf planerisch-lernorganisatorischer Ebene der Gutenbergschule bewertet werden. Aus negativer Perspektive könnte den Curriculumkonstrukteuren der Gutenbergschule übereilter Aktionismus vorgehalten werden. Fest steht jedoch, der Legitimationsbedarf des Themen- und Aufgabenfeldes ist hoch und ein konstruktives Ansetzen an den kritischen Punkten im Sinne einer lösungsorientierten Weiterentwicklung vorhandener Ressourcen sinnvoll.

5. Didaktische Fundierung des Optimierungsvorschlags

Qualitativ hochwertige Curriculararbeit sollte nach Auffassung der Autorin mit der Klärung didaktisch-methodischer Grundsätze erfolgen und dabei stets, zumindest in impliziter Form, dorthin verweisen. Um den Gedanken mit einem Begriff aus der historischen Textwissenschaft etwas zu verdeutlichen: Die didaktisch-methodische Grundorientierung legt die ‚Lesart‘ des Curriculums fest und ermöglicht, je nach ihrem Präzisierungsgrad, eine kohärente und einheitliche Auslegung und Vermittlung der Inhalte. Ohne eine dezidierte didaktische Ausrichtung kann ein Curriculum von seinem Aufbau her noch so innovativ sein, die Umsetzung ist ohne didaktische Konkretisierung dann nur noch eine Frage des ‚Lehrer-Good-Wills‘.

Aus heutiger Sicht existiert eine Vielzahl didaktischer Konzepte, die ihre Legitimation aus unterschiedlichen Disziplinen beziehen

(vgl. hierzu die Übersicht von Gerdsmeyer 2010, 237 f.; Tenberg 2011, 17 ff. und 224 ff.). Dabei können sie, Gerdsmeyer zufolge, nicht als ‚Allaround‘-Formel zur Gestaltung von Unterricht verstanden werden (vgl. 2010, 236). Vielmehr sind es Ansätze, die sich meist auf einige ausgewiesene didaktische Problemfelder konzentrieren und eine Umsetzung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtslernzielen unter diesem speziellen Aspekt beleuchten. Dabei unterscheiden sich die Prinzipien oftmals erheblich in der Größe ihres Bezugsraums und in ihrer Qualität der theoretischen Fundierung (ebd.). So ist es schwer, ein didaktisches Prinzip zu finden, welches auf alle Schwierigkeitsfelder mit gleicher Intensität angewendet werden kann. Bei all den Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen existiert jedoch „eine recht große Einheit von Prinzipien, die konstruktivistische Überlegungen möglichst stimmig mit behavioristisch grundierten Instruktionenlehren zu erweitern versuchen“ (Gerdsmeyer 2010, 242).

Mit dem Problem der Unterschiedlichkeit didaktisch-methodischer Prinzipien sehen sich nicht nur Lehrkräfte sondern auch Curriculumkonstrukteure konfrontiert. Sie müssen unter der Vielzahl auswählen und verschiedene Prinzipien zusammenbinden um so spezifische didaktische Muster für ihre Intention zu finden.

Das didaktische Leitprinzip: Kompetenzorientierung

In diesem Kapitel sollen nun die allgemeine didaktische Ausrichtung des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* festgelegt und einige methodische Anregungen für den Unterricht geäußert werden. Konkrete Zielorientierung dabei ist das doppelte Qualifizierungsanliegen der fachoberschulischen Ausbildung, einen Beitrag zur beruflichen Grundbildung einerseits und zur Studierfähigkeit andererseits zu leisten. In Kapitel 3.3 wurde bereits erörtert, dass dazu eine Reihe spezifischer Kompetenzen erforderlich ist. Im folgenden Abschnitt wird nun das Kompetenzkonstrukt präsentiert, das für die hier vorgelegte Curriculumrevision maßgebend ist. Es wurde in Anlehnung an den *Lehrplan Berufliches Gymnasium des Landes Hessen, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Mechatronik*²¹ entwickelt und basiert auf dessen „Grunddefinition von Kompetenz“ (Lehrplan Berufliches Gymnasium/Mechatronik 2011, 3), die wiederum auf die Begriffsbestimmung Noam Chomskys (1969) zurückgreift, der Kompetenz als „Disposition zu einem eigenständigen, variablen Handeln beschreibt“ (Lehrplan Berufliches Gymnasium/Mechatronik 2011, 3; vgl. zudem die Abhandlung von Erpenbeck 2002, 1 ff.; Sloane/Dilger 2005, 6 f.). Ausgehend von dieser Grunddefinition haben Erpenbeck und Rosentstiel ein Kompetenzkonstrukt entwickelt, welches unterschiedliche Kompetenztypen definiert: die fachlich-methodischen, die sozial-kommunikativen und die personalen Kompetenzen (vgl. 2003, XXIII ff.). In dieser Arbeit wird sich in der Definition von Kompetenzen auf das Kompetenzkonstrukt Tenbergs (2011, 84 ff.) bezogen. Das Konstrukt konkretisiert die noch recht allgemein gehaltene Definition fachlich-methodischer Kompetenzen Erpenbecks und Rosenstiels auf die Disposition der ‚Berufsfähigkeit‘ hin und bestimmt zudem das zu dieser Kompetenz dazugehörige Wissen:

„Fachlich-methodische Berufskompetenzen werden von Professionswissen, Begründungswissen und allgemeinem Bezugswissen bedingt. In Verbindung mit Steuerungs- bzw. Regulationsfähigkeiten und motorischem Geschick gewährleisten sie die selbstständige Gestaltung, Lösung und Weiterentwicklung beruflicher Tätigkeiten und Aufgaben.“ (Tenberg 2011, 84 f.)

Der Vorzug dieser Definition ist der explizite Verweis auf den Zusammenhang von Wissen und Kompetenz. Es wird verdeutlicht, dass für den Kompetenzerwerb einerseits Wissen entscheidend ist, andererseits auch die Befähigung dieses einzusetzen,

²¹ Im Folgenden: Lehrplan Berufliches Gymnasium/Mechatronik

spricht das Können. Die Definition thematisiert zudem eine Einstufung des Anspruchsniveaus von Kompetenzen, indem sie unterschiedliche Bezugsräume (und damit auch Komplexitätsgrade) des Wissens benennt: Das Professions-, Begründungs- und Bezugswissen²². Auf diese Weise können Kompetenzen von ihrem Anspruch her differenziert werden, was eine sehr gute Eigenschaft für die Planung von Unterricht darstellt. Diese Festlegung ist für die Revision des TAF *Bewegtbilderstellung* somit von Bedeutung, denn sie hilft, die Explikation von Kompetenzen anwendungsbezogen zu konkretisieren. Darüber hinaus macht sie das im Unterricht erreichte Kompetenzspektrum überprüf- und bewertbar.

Zur Vermittlung fachlich-methodischer Kompetenzen bieten sich unterschiedliche Konzepte an und so soll sich an dieser Stelle nur auf eine grundlegende ‚Empfehlung‘ beschränkt werden. So erfordert das *Modell der vollständigen Handlung* (vgl. Ott/Grotensohn 2005, 80 f.) den Vollzug wichtiger kognitiver und psychomotorischer Prozesse, die für den Erwerb fachlich-methodischer Kompetenzen relevant sind. Es kann somit für didaktische Überlegungen ein sinnvolles Bezugskonzept darstellen (vgl. Tenberg 2011, 121). Dieses Konzept entspricht auch der lerntheoretischen Idee des Konstruktivismus, dass Kompetenzen durch zumeist kognitive Konstruktionsprozesse entstehen und diese Prozesse individuell verlaufen und abgespeichert werden. Die vollständige Handlung schafft den nötigen Raum für das schüleraktive selbstgesteuerte Lernen. Sie sieht nicht nur das Durchführen relevanter Planungs- und Handlungsprozesse vor, sie thematisiert auch Bewertungs- und Reflexionsprozesse bei den Lernenden. Durch sie sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Kompetenzniveau auf metakognitiver Ebene zu artikulieren. So ist denn auch konstituierender Bestandteil von fachlich-methodischer Kompetenz das abstrahierte Wissen über das eigene Wissen. Dieser Aspekt markiert in der Fachdiskussion um Profession einen hohen Professionalisierungsgrad einer Person (vgl. Lehmann-Grube 2010, 56; Tenberg 2011, 121).

Die Grunddefinition von sozial-kommunikativen Kompetenzen adaptiert Tenberg von Erpenbeck und Rosenstiel, davon ausgehend, „dass sich aktuelle und auch zukünftige soziale Schlüsselkompetenzen darin widerspruchsfrei einordnen lassen“ (Tenberg 2011, 91):

²² Zur genauen Definition der unterschiedlichen Wissensarten siehe Tenberg 2011, 75 ff.

„Sozial-kommunikative Berufskompetenzen sind Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XXIII)

Für die Bestimmung personaler Kompetenzen führt Tenberg eine Reihe von Präzisierungen durch, mit der Begründung, die Definition Erpenbecks und Rosenstiels beinhalte aufgrund unklarer Formulierungen kaum Konsistenz für ein technikdidaktisches und berufsbezogenes Kompetenzkonstrukt, noch ließen sich aus den genannten Aspekten ein sinnvolles Ganzes formulieren (vgl. Tenberg 2011, 92). So ist Klarheit darüber zu schaffen, was tatsächlich der personalen Kompetenz zugeordnet werden kann und in welcher Beziehung sie zu grundlegenden Persönlichkeitskomponenten des Menschen steht. Als Einflussfaktoren bei den personalen Berufskompetenzen eines Menschen lassen sich einerseits motivationale und volitionale Aspekte wie sie im Konzept der Selbstwirksamkeit enthalten sind, als auch kognitiv-affektive Einflussfaktoren, die sich auf Dispositionen im Bereich der Metakognition und Lernstrategien beziehen, identifizieren (vgl. Tenberg 2011, 91 ff.). Unter personaler Berufskompetenz kann daher Folgendes verstanden werden:

„Die Fähigkeit, Selbstwirksamkeit im beruflichen Tun wahrzunehmen und zu entwickeln, Lern- und Leistungsmotivation sowie Handlungskontrolle darin auf- und auszubauen, ein hoher Anspruch an die eigene Arbeit, betriebliche Identifikation, Prozess- und Kundenorientierung, unternehmerisches und ökologisches Denken sowie eine generelle berufliche Entwicklungsorientierung und zudem die Befähigung unter reflektiertem Einsatz von Lernstrategien selbstreguliert zu lernen.“ (Tenberg 2011, 102)

Angesichts dieser Definition sollte personalen und auch sozial-kommunikativen Kompetenzen in der didaktischen Planung ein hoher Stellenwert eingeräumt werden. Vielleicht mag es die Leser verwundern, dass hier Definitionen vorgezogen werden, die sich sehr konkret auf berufliche Kompetenz beziehen und nicht explizit studienbezogene Kompetenzen thematisieren. Es wird den Definitionen Tenbergs aus zwei Gründen Vorzug gegeben. Erstens, da sie vorher dagewesene Definitionen ausdifferenzieren bzw. konkretisieren. Zweitens, da sie sich größtenteils auf die Zielperspektive ‚Studium‘ übertragen lassen. Denn alle drei genannten Kompetenzbereiche sind

ebenso für eine erfolgreiche akademische Laufbahn relevant, wie später noch aufgezeigt werden soll.

Für die Didaktik stellt die Vermittlung sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen eine Herausforderung dar. Sie lassen sich nicht auf die gleiche (kognitive) Weise vermitteln, wie es die fachlich-methodischen Kompetenzen gestatten. Sie stellen überfachliche Kompetenzen dar, die vorwiegend habituell erworben werden (vgl. Kanning 2002, 157) und dies macht sie wesentlich schwerer ‚didaktisierbar‘. Ihre Vermittlung kann nur über einen langfristigen Zeitraum gelingen. Die von Tenberg (2011, 306) empfohlene didaktische Strategie ist eine Vermittlung auf zwei Arten. Sie geschieht in Form einer didaktischen Jahresplanung und einer auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen ausgerichteten Methodik (ebd.).

Bei der didaktischen Jahresplanung werden von der Lehrkraft Zeitfenster für die Thematisierung von sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen im Unterricht freigehalten. Diese Phasen können für die Vermittlung von spezifischen Arbeitsmethoden genutzt werden, die überfachliche Kompetenzen explizit fördern. Gemeint sind hier z.B. die Erarbeitung von Kommunikationstechniken oder von Lernmethoden, wie auch individuelle Reflexions- und/oder Feedbacktechniken in Bezug auf die Bewusstmachung spezifischer Aktions- und Reaktionsmechanismen besagter Kompetenzen. In diesen Phasen sollte der Unterricht ebenso zielgerichtet und fachlich fundiert sein, wie in den übrigen Zeitabschnitten (vgl. Tenberg 2011, 307 f.).

Zweitens kann die Lehrkraft den Umstand, dass überfachliche Kompetenzen zum großen Teil habituell internalisiert werden, methodisch nutzen. So entwickeln sich diese Kompetenzen häufig in sozialen Aushandlungsprozessen. Indem die Lehrkraft die Lernenden im Unterricht immer wieder in unterschiedliche Interaktionssituationen zusammen bringt, fördert sie auf diese Weise deren soziale und affektive Flexibilität. Geschehen diese Gruppenprozesse regelmäßig und werden sie professionell reflektiert, so könnte mit der Zeit eine Kultur der Metakommunikation im Klassenzimmer etabliert werden. Im Kontext des didaktischen Bestrebens überfachliche Kompetenzen aufzubauen muss jedoch darauf verwiesen werden, dass aktuell keine empirischen Befunde vorliegen, die die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Methodik tatsächlich belegen (vgl. Tenberg 2011, 144). So empfiehlt Tenberg (ebd.), die Vermittlung von methodischen Strategien und meta-kognitiven Elementen nur langsam, in starker Begleitung und Rückkopplungen zur Lerngruppe stattfinden zu lassen, wobei den Lernenden

die Ziele und Intentionen des Unterrichts transparent gemacht werden sollten, um sie regelmäßig reflektieren zu können.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich für die Konstruktion des revidierten Themen- und Aufgabenfeldes folgende Festlegung: Da sich übergeordnete Kompetenzen nicht auf die gleiche Art und Weise vermitteln lassen wie fachlich-methodische Kompetenzen und auch ihre Überprüfbarkeit wesentlich komplexer ausfällt, soll sich bei der curricularen Revision des hier vorgelegten Optimierungsvorschlags auf die Explikation von fachlich-methodischen Kompetenzen konzentriert werden.

Didaktische ‚Ankerpunkte‘ beim kompetenzorientierten Unterricht

Es wurden nun die relevanten Kompetenzbereiche für diese Didaktik definiert und einige Anregungen gegeben, wie die Förderung dieser Kompetenzen im Unterricht stattfinden kann. Für die übergeordnete Bildungsintention der FOS Medienproduktion, Basiskompetenzen hinsichtlich Berufs- und Studierfähigkeit herzustellen, erscheint es jedoch sinnvoll, in dem noch recht weiten Suchraum der Kompetenzorientierung einige weitere didaktische ‚Ankerpunkte‘ zu setzen. Sie akzentuieren die eben genannte Zielperspektive der Berufs- und Studierfähigkeit und nehmen von dort ihren Ausgang. Grundlage für diesen Abschnitt stellen wieder didaktische Empfehlungen Tenbergs dar, sie wurden jedoch auf die Zielintention des Bildungsgangs zugeschnitten und sozusagen in ‚Eigenregie‘ um spezifische Aspekte erweitert.

1. Didaktischer ‚Ankerpunkt‘: Zielorientierung

Berufsschulischer Unterricht sollte immer einer Zielorientierung unterliegen (vgl. Tenberg 2011, 226). Diese Aussage resultiert aus der Diskussion um das Lernfeldkonzept und dessen Schwierigkeit mit unscharfen Zielformulierungen (vgl. Kapitel 3). Ein ähnliches Problem wurde in der substanziellen Gestaltung des Themen- und Aufgabefeldes *Bewegtbilderstellung* diagnostiziert (vgl. Kapitel 4.3). Jedoch kann erst mit der Bestimmung von Lernzielen dezidiert festgelegt werden, was ein Unterricht erreichen sollte und auf welche Ergebnisse er zusteuert. Die Ausrichtung des Unterrichts an klaren Lernzielen²³ wird daher als eine didaktische Leitvorstellung für diese Arbeit postuliert. Dabei sollten Lernziele in zwei ‚Formaten‘ von der Lehrkraft definiert werden: für die fachlich-methodischen Kompetenzen einerseits und für die überfachlich zu vermittelnden sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen andererseits. Die Explikation von Lernzielen für den Unterricht stellt eine sehr konkrete Vorgabe an das Lehrerhandeln dar. Sie ist jedoch wichtig. Denn seit der Kompetenzorientierung in der Didaktik droht Unterricht stets ins Ungenaue abzudriften, denn sie beschreibt lediglich ‚fertige‘ Dispositionen, die nach einem fiktiv erfolgreich durchlaufenem Lernprozess bestehen (vgl. Meyer 2009, 171). Es liegt also an der Lehrkraft konkrete Stationen zu bestimmen, die zum gewünschten Kompetenzerwerb führen. Die Explikation von Lernzielen hat zudem nicht nur den Vorteil einer klaren Zielausrichtung des Unterrichts. Lernziele inkorporieren auch gewisse Leistungsanforderungen, die implizit

²³ Lernziele werden hier als Teilkompetenzen verstanden, die sich „durch eine Performanz, deren Anspruchsniveau und das dies bedingende Wissen“ (Tenberg 2001, 226) konkretisieren.

an die Lernenden gestellt werden. So können Lernziele von der Lehrkraft auch für die Diagnose von Leistungsqualitäten herangezogen werden. Zudem helfen sie bei Rückmeldungsprozessen, da sie den Kompetenzaufbau im Unterricht konkretisieren. Ein weiterer Nebeneffekt ist, dass sich die Lehrkraft intensiv mit dem Thema des Unterrichts auseinandersetzt und auf diese Weise ihre fachliche Kompetenz sicherstellt (vgl. Tenberg 2011, 225).

2. Didaktischer ‚Ankerpunkt‘: Fachlichkeit

Eine ausgeprägte Fachkompetenz bei der Lehrkraft, stellt eine wichtige Voraussetzung für einen inhaltlich korrekten Unterricht dar. Dies klingt erst einmal banal, da diese Anforderung als stilles Agreement theoretisch vorausgesetzt wird. Wenn dieser Aspekt jedoch keine Thematisierung erfährt, wie soll dann eine Sensibilisierung auf die möglichen Gefahren geschehen, die mit einer ‚lückenhaften‘ Fachkompetenz der Lehrkraft einhergehen? Die Fachkompetenz formt im hohen Maße die didaktischen Entscheidungen einer Lehrkraft. Eine unvollständige Fachkompetenz birgt z.B. Gefahren, wenn es um die Umsetzung vereinfachter Darstellungsweisen von komplexen Zusammenhängen für den Unterricht geht. In solch einem Fall wendet die Lehrkraft das didaktische Prinzip der Reduktion an. Dabei „handelt [es] sich um die populärste“ didaktische Umgangsform „mit wissenschaftsbestimmtem Wissen und dessen Komplexität“ (Gerdsmeier 2010, 238). Sie hat zum Ziel, für die Lernenden ein geeignetes, auf ihr Niveau abgestimmtes Lernkonzept zu entwickeln. Dabei wird häufig übersehen, dass das didaktische Prinzip der Reduktion eine große Fehlerquelle sein kann. Denn sie birgt stets die Gefahr von unkorrekten Darstellungsweisen (vgl. Tenberg 2001, 226). Ist dies der Fall, so evoziert die Lehrkraft selbst ein Problem, das sich oft nur schwer korrigieren lässt. Eine fehlerhafte Wissensrepräsentation in den kognitiven Konzepten der Lernenden kann unter Umständen zu massiven Behinderungen im Lernprozess führen und ist von Lehrerseite oftmals gar nicht so schnell als Problemursache identifizierbar. Zudem „bestehen viele Konstruktionen in der Wissenschaft aus logischen Kalkülen“ (Gerdsmeier 2010, 238) und „jeder Schritt“ (ebd.) zur Komplexitätsverminderung ist eine Bewegung hin zu einer unscharfen Darstellung (vgl. ebd.). Daher sollte der Einsatz von Vereinfachungsmodellen akribisch abgewogen werden. Eine fundierte fachliche Expertise sowie ausgeprägtes „Erklärungsinteresse“ (Gerdsmeier 2010, 238) bei der Lehrperson stellen die einzige Prävention für solche Probleme dar.

Gerdsmeier rät vom Prinzip der didaktischen Reduktion gänzlich ab und schlägt stattdessen ein Prinzip der *didaktischen Transformation* vor (2010, 238). Dies beinhaltet den Ansatz, dass „Kernideen wissenschaftsbestimmter Zusammenhänge im Vorwissen“ (Gerdsmeier 2010, 238) der Lernenden „verstehbar“ (ebd.) gemacht werden, indem Informationen angeboten werden, die fachlich korrekt, jedoch lückenhaft sind. Die Informationen sollen dabei so „umgestaltet“ (ebd.) werden, dass sie sich trotz ihrer Unvollständigkeit in die Vorstellungen der Lernenden integrieren lassen. Dieses Prinzip hat den Vorteil, dass es die Lernenden von vornherein auf die Komplexität des Wissens sensibilisiert, ihnen aber zugleich (kleine) Hilfestellungen zur Erweiterung, Ausdifferenzierung und Reorganisation von Wissen anbietet und gleichzeitig ihnen subjektive Konstruktionsleistungen abverlangt (vgl. ebd.).

3. Didaktischer ‚Ankerpunkt‘: Zielperspektive tertiärer Bildungsbereich

Das Postulat der Fachlichkeit dient auch einer Wissenschaftsorientierung, die im Sinne der übergeordneten Bildungsintention steht: Studierfähigkeit bei den Lernenden zu entwickeln. Es ist selbstverständlich, dass eine fundierte fachlich-methodische Kompetenz eine wichtige Basis für eine akademische Laufbahn darstellt. Z.B. ist das Üben von Präsentations- und Vortragstechniken zu speziellen Themen eine gute methodische Vorbereitung oder das Erlernen von Schreib-Lesetechniken im Umgang mit (wissenschaftlichen) Texten. Es lohnt sich aber noch weitere Aspekte in den Blick zu nehmen. Die Klärung der Zugangsvoraussetzungen potenzieller Studiengänge, die mit dem jeweiligen Themen- und Aufgabenfeld korrelieren, ist didaktisch interessant. Im Fall von *Bewegtbilderstellung* sind das sowohl medien- und filmwissenschaftliche sowie medien- und filmproduktionstechnische Studiengänge. Bei einer stichprobenartigen Durchsicht verschiedener Studienordnungen von Studiengängen für den Film- und Medienbereich im Rhein-Main-Gebiet konnte folgende Feststellung gemacht werden: Als Zugangsvoraussetzungen werden auf der einen Seite fachlich-methodische Kompetenzen definiert, wie z.B. „Fachspezifische Sprachkenntnisse“ (Ordnung für die Prüfung, Bachelor Filmwissenschaft Mainz 2011, 1) „Kenntnisse- verschiedener Produktionsbereiche“ (Fachspezifischer Anhang, Bachelor Theater-, Film- und Medienwissenschaft Frankfurt 2012, 2) oder „Grundlagenkenntnisse der Technik audiovisueller Medien“ (Studienordnung Bachelor Fernsehtechnik und elektronische Medien 2011, 3). Diese Kompetenzen gehören in die inhaltliche Explikation eines Curriculums und sind bestenfalls adäquat dort abgebildet, so dass eine Vermittlung gut gelingen kann.

Anders verhält es sich mit den postulierten Anforderungen wie „Teamfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Ausdrucksvermögen“ (Informationsflyer Studiengang Medientechnik, Bachelor of Engineering, Stand: Mai 2013). Sie stellen sozial-kommunikative Dispositionen dar und sollten daher über eine didaktische Jahresplanung und spezifische Unterrichtsmethodik realisiert werden, sind jedoch im Falle unseres Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* nicht explizit im Curriculum ausgewiesen. Daher lohnt es sich für die Lehrkraft einen Blick in die Studienordnungen zu werfen.

Allen untersuchten Studienordnungen gemein ist der Hinweis auf die notwendige Bereitschaft zum Selbststudium, das auf einer wissenschaftsmethodischen Arbeitsweise basiert. Die Fähigkeit zum Selbststudium ist von Dispositionen des personalen Kompetenzbereichs geprägt, wie Selbstorganisation, Lern- und Leistungsmotivation sowie die Fähigkeit zum reflektierten und gezielten Einsatz von Lernstrategien. Für die Förderung dieser Dispositionen wurden didaktische Prinzipien wie *selbstreguliertes und selbstorganisiertes Lernen* entwickelt. Ihr Konzept soll an dieser Stelle jedoch nicht näher erörtert werden, da es auf unterschiedliche Arten realisiert werden kann und einer fundierten Abstimmung mit den individuellen Lehr-Lern-Voraussetzungen bedarf. Hier müssen die didaktischen Entscheidungen von der involvierten Lehrperson situations- und schülerbezogen getroffen werden. Jedoch soll festgehalten werden: Anvisiert wird in diesem Konzept eine Didaktik, die dem Aufbau von Kompetenzen dient und „die Entwicklung des Denkens am Handeln“ (Bruchhäuser 2009, 429) über selbstgeplante, -organisierte und -kontrollierte Lernprozesse betont.

4. Didaktischer ‚Ankerpunkt‘: Zielperspektive Berufsausbildung

Die meisten beruflichen Kompetenzen sind charakterisiert von einem starken Bezug zum Handeln. Jedoch wurde bereits ausgiebig erörtert, nur eine auf Wissen basierende Handlung ist als kompetent anzusehen. Die berufliche Handlungskompetenz befähigt den Menschen selbstständig einen Beruf auszuüben und die Probleme zu lösen, mit denen er im Arbeitskontext konfrontiert wird. Für die Didaktik bedeutet dies eine Integration systematisierter fachbezogener Erarbeitungsphasen in einem handlungsorientierten und an Problemlösung ausgerichteten Unterricht. Tenberg betont die Notwendigkeit von „systembildenden bzw. systemerweiterenden“ Prozessen in der Wissenskonstruktion, denn „Problemlösen und Transfer [hängen] (...) im hohen Maße

davon ab, inwieweit das Wissen eines Menschen strukturell verknüpft, verdichtet, relativiert und abstrahiert“ ist (Tenberg 2011, 227). Es gilt also die Formel, je dichter die Wissensstrukturen bei einem Menschen, desto besser und schneller gelingt ihm auch ein dekontextualisierter Zugriff auf sie. Dies begründet die Substanz einer umfassenden Handlungskompetenz. Eine systematisierte, volle Wissensstruktur begünstigt den vielfach zitierten und stets angestrebten Transfer²⁴ von Wissen auf neue Situationen (versus ‚träges Wissen‘).

Zum Aufbau von Handlungskompetenz bieten sich eine Vielzahl didaktischer Konzepte an. Genannt sei hier der Einsatz des *Prinzips der Problemorientierung* (vgl. Terhart 2000, 149). Denn hier entstehen besondere Möglichkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Wissensarten. Auch *Projektorientierung* birgt Problemlöseprozesse. Sie bietet sich für berufsbezogene Lerninhalte als eine ganzheitliche und handlungsorientierte Ausbildungs- und Unterrichtsmethode besonders an (vgl. Pahl 2007, 415). Zuletzt seien noch das experimentierende Lernen genannt oder das von Bruner (1981, 13 ff.) entwickelte *Prinzip des entdeckenden Lernens*.

Nun steht aber die Handlungsorientierung methodisch im Gegensatz zum Systematisierungsanliegen. Daher erscheint ein Alternieren von handlungsorientierten und fachsystematischen Sequenzen im Sinne einer paradigmpluralistischen Leitidee auch für die Didaktik des hier angestrebten Optimierungskonzepts sinnvoll.

²⁴ Es herrscht noch viel empirische Unklarheit über die Nachweise von Lerntransfer. In den vergangenen zwanzig Jahren wurde festgestellt, dass strukturelle Analogien von Aufgaben und Lösungen eine wichtige Rolle spielen, weniger die spezifischen Inhalte (vgl. Seiner 2006, 193). Andere Forschungsansätze zum Lerntransfer beziehen sich, wie oben erwähnt, auf den Aspekt der Dekontextualisierung. Die Dekontextualisierung soll helfen, die Faktoren zu identifizieren, die unabhängig vom Kontext sind. Jedoch lassen auch hier die Ergebnisse keine einheitlichen und klaren Aussagen zu. (vgl. Tenberg 2011, 116).

6. Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen – Ein Optimierungsvorschlag

Ziel dieses Kapitels ist die Erarbeitung eines Optimierungsvorschlags in Bezug auf die durchgeführten Überlegungen in den vorangegangenen Kapiteln. Die Herausforderung besteht in der Findung eines konsistenten Ansatzes, der sowohl die inhaltlichen, die strukturellen als auch die begrifflichen Problemfelder des bestehenden Themen- und Aufgabenfeldes weitestgehend beheben kann. Im Fokus soll dabei stets eine verbesserte inhaltliche Fundierung stehen. Daraus ergibt sich ein Prisma recht komplexer Anforderungen, die nun etappenweise am Anschauungsbeispiel des ‚neuen‘ revidierten Themen- und Aufgabenfeldes behandelt werden sollen.

Eine dynamische, auf die theoretische und praktische Bildungsintention²⁵ abgestimmte Form der Inhaltsrepräsentation wird mit dem Optimierungsvorschlag angestrebt. Sie erfordert in der Konstruktion genaues Abwägen der Prioritäten und einen Strukturierungsansatz der, Bezug nehmend auf die in Kapitel 5. (S. 55) aufgeführte Definition fachlich-methodischer Kompetenz, Handlungs- als auch Wissensexplikation beinhaltet und diese miteinander vernetzt.

Aus der in Kapitel 4.2. formulierten Bildungsintention für das TAF (S. 43 und 47) lässt sich ein ganzheitlicher und handlungsorientierter Anspruch erkennen. Um ihm genügen zu können, bedarf es eines curricularen Dokumentdesigns, das vollständige Handlungen im Unterricht unterstützt. Mit vollständigen Handlungen können alle relevanten psychomotorischen und kognitiven Prozesse beim Lernenden ausgelöst werden, die für den Erwerb von methodisch-fachlichen Kompetenzen notwendig sind (vgl. Tenberg 2011, 121). Daher erscheint es nur stringent, die inhaltliche ‚Befüllung‘ des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* und dessen Organisation am Modell der vollständigen Handlung²⁶ zu orientieren. Heterogene Inhalte mit unterschiedlicher Konstruktionsratio können im Sinne eines paradigmpluralistischen Ansatzes (vgl. Bruchhäuser 2001, 336 f.) durch prozessbezogene Komponenten zusammengeführt und auf eine spezifische Zielorientierung hin (hier bezogen auf die Bildungsintention

²⁵ Damit sind sowohl die übergeordnete Bildungsintention der Fachoberschule gemeint (Kap. 4.1, 33 f.), als auch die des Themen- und Aufgabenfeldes *Bewegtbilderstellung* (Kap. 4.2, 48).

²⁶ Für weiterführende Informationen zur Handlungsregulationstheorie und zum Modell der vollständigen Handlung siehe: Arnold/Müller 1993, 323 ff.; Achtenhagen 1995, 374–428; Herbert 1996; Dörig 2003, 96 ff., 111 ff.; Ott/Grotensohn 2006, 34 ff.; Tenberg 2011, 81 f., 103 ff.; u.v.a.

des TAF: Erstellung, Bearbeitung, Kontrolle und Bewertung eines AV-Produktes) sinnvoll miteinander verknüpft werden. Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass unterschiedliche Gewichtungen und Taxierungen in Bezug auf Themengröße, -bauart und -komplexität möglich sind und die curriculare Ausgestaltung somit eine flexible Handhabung gewährleistet und nicht einem starren ‚Abarbeitungsschema‘ von Inhalten unterliegt.

Die Idee ist, die Sequenzierung des inhaltlichen Materials am 6-Stufen-Schema²⁷ der vollständigen Handlung zu orientieren, das für den unterrichtlichen Nachvollzug von relevanten beruflichen Arbeitsprozessen entwickelt wurde (vgl. Bonz 2005, 54 f.). Somit dient das Modell der vollständigen Handlung diesem Optimierungsvorschlag nicht nur als ein didaktisches Prinzip, sondern fungiert auch als strukturgebendes Element des Curriculums.

Um den komplexen Anforderungen in der heutigen Wissensgesellschaft zu genügen, soll der Optimierungsvorschlag primär kompetenzorientiert sein (Begründung siehe Kapitel 3.3 und Kapitel 5). Er ist dabei in zwei hierarchische Ebenen untergliedert, einer Übersichtsebene und einer Ebene, bestehend aus sieben Modulen, die einzelne Arbeitsprozessabschnitte isoliert voneinander behandeln. Visualisiert wird diese curriculare Subordination in zwei unterschiedlich stark konkretisierenden Tabellensystemen.

²⁷ In Anlehnung an Bonz (2005, 54) wird der Arbeitsprozess in die sechs Phasen ‚informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren und bewerten‘ differenziert.

6.1. Die Modulübersicht

Die erste Tabelle dient der Übersicht. Sie ordnet die Inhalte nach Arbeitsprozessphasen und nimmt Gewichtungen vor. Die Entscheidung für die Erstellung einer Übersicht für ein einzelnes Themen- und Aufgabenfeld ist aus folgenden Gründen geschehen. *Bewegtbilderstellung* vereint unterschiedliche Arbeitsprozessphasen ‚unter einem Dach‘, die zudem mit Arbeitshandlungen aus differenten Berufsdomänen korrelieren, die sich letztlich nur unzufriedenstellend in einer einzelnen Tabelle organisieren lassen (vgl. Kapitel 4.3.1, 43 f.). Der erneute Versuch, alle Inhalte und Ziele in einer Tabelle zu organisieren käme dem Vorhaben gleich, z.B. eine Gemüsesuppe zu kochen, ohne die Zutaten vorher geschält, abgewogen und zurecht geschnitten zu haben. Möchte man im TAF *Bewegtbilderstellung* Abgrenzungen und Gewichtungen bestimmter inhaltlicher Aspekte und Ziele deutlich machen, so müssen sie, wie das Gemüse, zuvor spezifisch aufbereitet werden um in der Summe eine gut aufeinander abgestimmte Mischung zu ergeben. Die Übersichtstabelle hat hier eine ähnliche Funktion wie das Rezept für die Suppe. Es bestimmt welche Komponente zu welchem Anteil zugeführt werden soll und gibt somit den Anwendern Orientierung bei der Umsetzung. Das Rezept schreibt dabei nicht jeden einzelnen Schritt detailgetreu vor. Es verschafft lediglich Übersicht über die Mengenverhältnisse und Zutaten. Das beschriebene komplexe heterogene inhaltliche Repertoire des TAF *Bewegtbilderstellung* wird also zunächst portioniert, gewichtet und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, bevor es die Lehrkraft für ihren Unterricht ‚zubereitet‘. Abbildung 7 zeigt die beschriebene Modulübersicht des weiterentwickelten Themen- und Aufgabenfeldes *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen* mit ihren spezifischen Modulen und zugewiesenen Zeitrichtwerten.



Modulübersicht Themen- und Aufgabenfeld 12.4 <i>Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen</i>				
Modul	Handlungsphase	Lernhandlungen	Zeit	Schwerpunktbereich
Einführung				
I	<i>informieren</i>	Basiskurs: Grundlagen 1 Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren	20	Produktionsorganisation & -gestaltung
II	<i>informieren</i>	Basiskurs: Grundlagen 2 Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen	15	Produktionstechnik
Qualifizierung				
III	<i>planen & entscheiden</i>	Projektarbeit Teil I: Konzipieren und organisieren einer zeitbasierten AV-Produktion	10	Produktionsorganisation & -gestaltung
IV	<i>ausführen</i>	Projektarbeit Teil II: Bild- und Tonaufnahmen erstellen	30	Produktionsorganisation & -gestaltung & -technik
V	<i>ausführen</i>	Projektarbeit Teil III: Bild- und Tonaufnahmen bearbeiten und technisch kontrollieren	20	Produktionsorganisation & -gestaltung & -technik
VI	<i>kontrollieren & bewerten</i>	Projektarbeit Teil IV: AV-Produktion präsentieren und technisch-gestalterisch bewerten	15	Produktionsanalyse, -reflexion & -evaluation
Orientierung				
VII	<i>informieren & orientieren</i>	Orientierungskurs: Arbeiten und Studieren im Bereich AV-Medien	10	Informierung & Orientierung
Zeitrictwert: 120 Schulstunden				

Abbildung 7: Übersichtstabelle der Module für das Themen- und Aufgabenfeld *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen*

Quelle: Eigene Darstellung

In der Übersicht werden den Modulen einzelne didaktische Handlungsphasen des 6-Stufen-Modells und berufliche Schwerpunktbereiche²⁸ (Produktionsorganisation, Produktionstechnik, Produktionsgestaltung) zugeordnet. Diese Schwerpunktbereiche stellen, neben dem 6-Stufen-Modell, ein zusätzliches curriculares koordinierendes Aufbauelement dar. Durch sie erhält die Lehrkraft Orientierung über den operativen Bezugsraum der in den einzelnen Modulen festgelegten Inhalte und Ziele. Diese drei Schwer-

²⁸ in Anlehnung an die Konstruktionsratio des Rahmenlehrplans für *Mediengestalter Bild und Ton* (vgl. KMK 2006, 7).

punktbereiche setzen somit den Rahmen für das potenzielle Wissensgebiet des revidierten Themen- und Aufgabenfeldes, wohingegen das 6-Stufen-Modell diese Funktion für die Handlungsseite der Wissensaspekte übernimmt. Eine Gewichtung der Inhalte geschieht über die Zeitzuweisungen.

Die in der Übersicht aufgeführten Modultitel sind im Sinne von Handlungssituationen verfasst und beschreiben jeweils relevante, für das Modul charakteristische Lernhandlungen. Kern jedes Moduls ist eine Beschreibung dessen, was die Lernenden am Ende des Lernprozesses können sollten. So erhalten die Leser in der Übersicht bereits einen ersten Eindruck vom anvisierten Kompetenzspektrum des Themen- und Aufgabenfeldes. Die methodische Ausgestaltung des Unterrichts im Rahmen der Module ist „sowohl durch einen systematisierenden als auch einen projektorientierten Qualifikationsbereich geprägt“ (Engelhardt 2005, 340).

Die sieben Module werden funktional untergliedert in zwei Grundlagenmodule, vier weiterqualifizierende Projektarbeitsmodule und einem inhaltlich vertiefenden und an potenzielle Bildungsoptionen (wie Studium oder Ausbildung) anschließendem Modul. Das Optimierungskonzept sieht vor, dass zunächst während einer Einführungsphase (Modul I und II) grundlegende Kompetenzen zur fachlichen und praktischen Orientierung erworben werden. Die Lernenden erhalten Vorwissen für die Konstruktion von neuen Wissensaspekten im AV-Bereich und üben grundlegende Arbeitstechniken ein. Inhalts- und zielbestimmende Kriterien des Wissenschaftsprinzips (vgl. Kapitel 3.1) kommen dabei insbesondere im Grundlagen-Modul I zum Tragen, wohingegen im Grundlagen-Modul II das Situationsprinzip (vgl. Kapitel 3.2) die inhaltliche Repräsentationsform stärker dominieren wird, da hier das Erlernen berufsmotorischer Fähigkeiten im Vordergrund steht. Zusammen bilden Modul I und II die erste Phase (informieren) des 6-Stufen-Modells der vollständigen Handlung²⁹ ab.

Der zweite, projektgebundene Abschnitt baut optimalerweise auf den in Modul I und II vermittelten Grundlagen auf. Er hält aufgrund seiner Aufgabenstellung (die sich aus den beschriebenen Lernhandlungen im jeweiligen Modultitel ergibt) komplexere Lehr-Lern-Arrangements für die Lernenden bereit, die zum vernetzten Denken, interdiszi-

²⁹ Auch wenn Modul II mit seiner berufsmotorischen Bildungsintention zunächst nicht zur Handlungsphase ‚informieren‘ zu passen scheint – es soll in diesem Modul lediglich ein Erstkontakt der Lernenden im Umgang mit Bild- und Tonaufnahmesystemen stattfinden. Daher kann dem Modul II ein überwiegend ‚informierender‘ Status zugesprochen werden.

plinären Reflektieren und selbstgesteuerten Lernen anregen. In den Modulen des projektorientierten Abschnitts kommen bei der Inhaltsbestimmung sowohl Kriterien des Wissenschafts- wie auch des Situationsprinzips zum Tragen. Das Persönlichkeitsprinzip (vgl. Kapitel 3, 10 f.) wird über das in Kapitel 5 erläuterte didaktische Konzept zur Förderung sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen berücksichtigt werden.

Diese Untergliederungsform in Einführungsmodule und (projektorientierte) Qualifizierungsmodule ist nicht ganz neu. Ähnliche Ansätze, jeweils etwas unterschiedlich gewichtet und ausformuliert, existieren bereits im ‚Vernetzten Curriculum‘ (vgl. Engelhardt 2005) und im schon erwähnten Lehrplan für den Zweig *Mechatronik* des Beruflichen Gymnasiums Hessen (vgl. Berufliche Schule Hessen 2011).

Die Idee zum Modul VII (Vertiefung und Orientierung) resultiert aus konkreten Aussagen von Lernenden der FOS Medienproduktion. In unterrichtlichen Reflexionsgesprächen wurde von einigen Schülern der Wunsch geäußert, mehr Informationen über die potenziellen beruflichen und akademischen Anschlussmöglichkeiten im Bereich der audiovisuellen Medienbranche zu erhalten. Auch die Idee, Personen aus der Praxis konkret zu Perspektiven und Erfahrungen befragen zu können, fand breites Interesse. Im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption wird die Anregung der Lernenden konstruktiv aufgenommen und mit dem besagten Modul VII Raum zur Umsetzung geschaffen.

Das Modul VII ist somit stark anwendungs- und kontextbezogen, da es einen direkten Brückenschlag in die Lebenssituation der Lernenden vollzieht. Es bringt sie auch dazu, sich mit dem Thema der beruflichen und/oder akademischen Weiterqualifizierung zu befassen. Mit diesem Schwerpunkt bietet das Modul die Möglichkeit, neues Wissen zu erwerben und dieses gegebenenfalls für persönliches berufliches Weiterkommen einzusetzen, denn es hat zum Ziel die Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern. So rückt das Modul VII das gesamte TAF *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienprodukten* noch einmal aus dem Schulkontext heraus. Dies kann ein ernstzunehmender motivierender Faktor sein, denn durch die Überschneidung des Unterrichtsgegenstandes mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden wird persönliche Relevanz erzeugt. Dies kann wiederum identifizierte extrinsische Motivationsprozesse (vgl. Deci/Ryan 2000, 226) bei den Lernenden

hervorrufen. Vor diesem Hintergrund erscheint die curriculare Präsenz eines Orientierungsmoduls im Themen- und Aufgabenfeld als legitim.

Es soll der Lehrkraft überlassen bleiben, wo genau sie das Modul in ihrer Unterrichtsplanung positioniert. Aus angesprochenen motivationalen Aspekten kann es durchaus sinnvoll sein, das Modul VII schon zu einem früheren Zeitpunkt einfließen zu lassen, als es die Modul-Übersicht vorschlägt.

Die Reorganisation der Inhalte des Themen- und Aufgabenfeldes hat in Abstimmung mit den angestellten Überlegungen der vorangegangenen Kapitel stattgefunden. Aufgrund dessen wurden die Inhalte z. T. stark verändert, hervorgehoben, untergeordnet oder neu eingeführt. So wird der gesamte Bereich *Bewegtbild-Gestaltung* des ursprünglichen TAF *Bewegtbilderstellung* unter dem Oberbegriff Medienerziehung ideell neu interpretiert. Seine Inhalte werden im Vergleich zum vorausgehenden TAF völlig anders organisiert. Das gemeinte Modul I möchte den reflektierten Umgang mit audiovisuellen Medien bewirken und auf eine Bewusstmachung hinsichtlich audiovisueller Stilmittel und deren spezifischer Wirkungsintentionen zielen (siehe hierzu auch Erläuterung und Abbildung 8 von Modul I in Kapitel 6.3.).

Zudem erhält die Arbeit mit der Videokamera eine wesentlich stärkere Gewichtung. Das Modul II *Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen* thematisiert explizit das erste ‚kennlernende‘ Arbeiten mit der an der Gutenbergschule vorhandenen Aufnahmetechnik. Als zweites Grundlagenmodul erhält es eine exponierte, vorangestellte Position im curricularen Konzept. Zur Erinnerung: Im TAF *Bewegtbilderstellung* wurde dem Filmen mit einer Kamera eine stark untergeordnete Relevanz zugewiesen, was auch kritisiert wurde, da von dieser Kompetenz die Qualität des zentralen Lernproduktes (einer zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktion) abhängt (vgl. Kapitel 4.3.2, 51). Ein weiteres Argument ist der in Kapitel 4.2 (S. 35 f.) thematisierte Aspekt der suboptimalen technischen Ausstattung in Bezug auf die geringe Kamerastückzahl, die ausnahmslos eine Lernform in Gruppen und somit eine hohe curriculare Zuweisung von Unterrichtszeit impliziert. Aus diesem Grund beinhalten im Optimierungsvorschlag nun zwei Module, sowohl Modul II *Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen* als auch Modul IV *Bild- und Tonaufnahmen erstellen*, das Filmen mit der Kamera als zentrale Kompetenz.

Die Handlungsbereiche *Animation*, *Audio* und *Lichtlogik und Beleuchtungsstile* dagegen erfahren eine Unterordnung im revidierten TAF. Sie werden in der Übersicht nicht

explizit thematisiert. Das Optimierungskonzept sieht ihre Vermittlung über ausformulierte Teilkompetenzen in den inhaltlich korrelierenden Modulen vor.

Ebenso werden die fünf Bereiche *Audio- und Datenformate*, *Digitale Bewegtbild- und Soundverarbeitung*, *Postproduktion* und *Ausgabe* in Modul V *Bild- und Tonaufnahmen bearbeiten und technisch kontrollieren* zusammengefasst.

Eine stärkere Gewichtung erfahren dagegen Bewertungs- und Reflexionskompetenzen in Modul VI *AV-Produktionen präsentieren und technisch-gestalterisch bewerten*, die sich auf das im Projektunterricht erstellte Lernprodukt (der zeitbasierten audiovisuellen Produktion) beziehen und eine fachliche Analyse und Einschätzung fördern sollen.

6.2. Zusammenfassung

Die Herausforderung bestand vor allem darin, die komplexen und z. T. nicht aufeinander aufbauenden beschriebenen Inhalte im TAF *Bewegtbilderstellung* in einer konsistenten Strukturierungsform zusammen zu bringen, so dass sie didaktisch gut nutzbar sind. Es wird festgehalten: Das revidierte Themen- und Aufgabenfeld besteht nun nicht mehr aus einer Tabelle, die alle ihm zugehörigen Inhalte zu fassen versucht, es besteht aus sieben Modulen, wovon sechs am Ablauf der vollständigen Handlung ausgerichtet sind. Die Module sind inhaltlich in sich geschlossen und daher jedes für sich zertifizierbar.

Die Sequenzierung nach dem 6-Stufen-Modell der vollständigen Handlung entspricht einer linearen, kumulativen Anordnungsweise der curricularen Inhalte und Ziele. Bei Bedarf lassen sich Modul I und II in ihrer Abfolge vertauschen. Auch das Modul VII kann an anderer Stelle zum Einsatz kommen. So ist ein gewisses Maß an Flexibilität und Varianz in der insgesamt recht linearen Anordnung möglich. Mit der Sequenzierung in Handlungsphasen ergibt sich auf der Übersichtsebene eine Repräsentation nach situationsbezogenem Prinzip. Dies erscheint nur logisch, da für das Themen- und Aufgabenfeld Kompetenzen im Zentrum stehen, die zum großen Teil Strukturidentität mit Prozessen und Inhalten der Arbeitswelt aufweisen.

Die Analyse des TAF *Bewegtbilderstellung* hat keine Einheitlichkeit der inhaltlichen Aufbauelemente ergeben. Ein Kritikpunkt ist die unsystematische Organisation (vgl. Kapitel 4.3.1 42 f.). Im Optimierungsvorschlag werden die Unklarheiten der inhaltlichen Gewichtung über die Zuweisung eines festen Zeitwertes für jedes Modul und über eine Explikation der Wissens- und Handlungselemente in den einzelnen Modulen (Näheres dazu siehe Folgeabschnitt) bereinigt.

Das Streichen und Unterordnen von Inhalten hat eine Verminderung der Komplexität und Heterogenität zur Folge, die sich wiederum positiv auf das Lernstoff-Zeit-Verhältnis auswirkt (vgl. Kapitel 4.3.1, 44).

6.3. Die Einführungsmodule I und II

Ein Kritikpunkt am anfänglichen TAF *Bewegtbilderstellung* betrifft die begriffliche Unschärfe (vgl. Kapitel 4.3.1, 42 f.). Die intendierten Kompetenzen werden undifferenziert und nicht praxisadäquat ausformuliert. Dies impliziert Störungen bei der didaktischen Anwendung des Curriculums. Es ist also sinnvoll, eine konkretere Ausformulierung der intendierten Kompetenzen durchzuführen. Das heißt vorab die Klärung, wie Kompetenzformulierungen im Curriculum im Einzelnen ‚aussehen‘ sollten. Tenberg zufolge, müssen sich aus ihnen konkrete Lernziele für den Unterricht ableiten lassen (vgl. Tenberg 2011, 215). Dieser Ansatz korreliert mit dem in Kapitel 5 (S. 59 f.) festgelegten ‚didaktischen Ankerpunkt‘ der Zielorientierung. D.h. es sollte sich aus der curricularen Repräsentation eine klare Vorstellung ergeben, welche Ergebnisse beruflicher Unterricht erreichen möchte und wie die Überprüfung des tatsächlich Erreichten aussehen könnte. „Wenn bekannt ist, was ein Mensch können soll und auf Basis welchen Wissens dies erwartet wird, kann ein Unterricht gestaltet werden, der dieses Wissen und Können integrativ vermittelt und auch überprüft“ (Lehrplan Berufliche Schulen Hessen 2011, 4). Das bedeutet eine Grundausrichtung an folgenden Aspekten:

1. Handlung wird stets als ein Ablauf verstanden, der in Relation zu spezifischen Wissensaspekten steht. In ihrer Summe ergeben Handlung und Wissen eine spezifische (Teil-) Kompetenz.
2. Bei der Vermittlung dieses dualistisch aufgeschlüsselten Kompetenzverständnisses werden sowohl konstruktivistische wie auch objektivistische Lerntheorien berücksichtigt. (vgl. Tenberg 2011b, 13; Lehrplan Berufliche Schulen Hessen 2011, 4; Kapitel 5, 63)

In Kapitel 5 wurde der zentrale Fokus des Curriculums auf die Explikation von methodisch-fachlicher Kompetenz begründet (S. 58). Die Ausgangsdefinition methodisch-fachlicher Kompetenz beinhaltet die Disposition zu eigenständigem Handeln (vgl. Kapitel 5, 63). Dies bedeutet, dass die Anwendungskomponente durchaus ein richtiger Startpunkt für die Definition einer Kompetenz ist. Das entspricht auch dem, was im Lernfeldkonzept unter der Rubrik ‚Ziele‘ formuliert ist. Es sind relevante berufliche Handlungen. Die Lehrplanentwicklung beginnt demnach bei der Explikation berufsbezogener Handlungen. Im vorliegenden Optimierungsvorschlag werden diese berufsbezogenen Handlungen als ‚Lernhandlungen‘ bezeichnet.

Bei der Konstruktion der Module für das optimierte Themen- und Aufgabenfeld wurde sich an den unter der Rubrik ‚Ziele‘ formulierten Handlungen im Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Bild und Ton* orientiert (vgl. KMK 2006). Die Orientierung am Rahmenlehrplan hat nicht nur die Explikation der curricular relevanten beruflichen Handlungen zum Zweck. Unter anderem soll auch die inhaltliche Legitimation des hier vorgelegten Optimierungsvorschlages gesichert werden. Ein weiterer Grund für die Abstimmung der Inhalte zwischen Rahmenlehrplan und TAF ist eine frühe Verbindung mit Ausbildungsinhalten eines zertifizierten Berufs, der für die Absolventen der Fachoberschule eine Option der Weiterqualifizierung darstellt.

In Anlehnung an das Konzept Tenbergs (realisiert im Lehrplan des Berufliche Schulen Hessen, Zweig *Mechatronik* 2011) wurde die Konkretisierung der Kompetenzen im revidierten TAF durchgeführt. Dabei funktioniert die Präzisierung von Kompetenzen in zwei Schritten:

1. Einer anvisierten Kompetenz werden, auf ihren Anspruch bezogen, spezifische Performanzen (verstanden als Lernhandlungen) zugeschrieben.
2. Im Anschluss daran werden die zu den Performanzen dazugehörigen Wissensaspekte präzisiert. (vgl. Tenberg 2011, 218 f.)

So müssen vor der Kompetenzexplikation zunächst Lernhandlungen festgelegt werden. Für jede Lernhandlung wird wiederum ermittelt, „was dafür relevant, interessant, zukunftsbedeutsam, exemplarisch, bzw. irrelevant oder unbedeutsam“ (Tenberg 2011b, 13) ist. Schließlich werden jeder Lernhandlung stichpunktweise korrelierende Wissensaspekte zugeordnet, die teilweise anhand von Beispielen erklärt werden. Die sich aus dem Prozess der Transformation ergebenden Teilkomplexe aus Performanz und das dies bedingende Wissen, lassen sich als „Teilkompetenzen“ (Lehrplan Berufliche Schulen Hessen 2011, 4; vgl. auch Tenberg 2011, 211) beschreiben. Die Teilkompetenzen können entweder parallel oder nacheinander im Unterricht vermittelt werden und ermöglichen einen systematischen Kompetenzaufbau der bei den Lernenden eine sinnvolle Verschränkung situationsrelevanten und situationsübergreifenden Wissens er-

möglicht und dies im Zusammenwirken mit den Kompetenzstufen ‚Können‘, ‚Verstehen‘ und ‚Überschreiten‘³⁰ (vgl. Tenberg 2011/12, 38) differenzierbar macht.

Als Anschauungsbeispiel für diese Arbeit wurden die Kompetenzen für Modul I und II konkretisiert. Es sei jedoch klar gestellt, dass diese Arbeit in erster Linie eine verbesserte inhaltliche Organisation des TAF *Bewegtbilderstellung* anvisiert hat. Eine darauf abgestimmte inhaltliche Fundierung ist das zweite Ziel, kann aber nicht im vollen Umfang geleistet werden. Damit ist gemeint, dass der primäre Fokus dieser Arbeit auf der Ausarbeitung der Modulübersicht liegt. Die Weiterführung der Modulübersicht durch eine komplette Inhaltsaufspreizung in seine sieben Module (und somit in sieben spezifizierte Tabellen) kann mit dieser Arbeit nicht geleistet werden. Darüber hinaus wäre es vermessen, die inhaltliche Fundierung aller Module von einer Einzelperson bestimmen zu lassen. In diesem Zusammenhang sei auf Robinsohn (1975, 49 f.) verwiesen, der die Verantwortung für den Ermittlungs- und Bestimmungsprozess von curricularen Inhalten einer Gruppe von Experten unterschiedlicher fachwissenschaftlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Domänen zuspricht und damit auch legitimiert.

Hinzukommt der Aspekt, dass die Konstruktionsratio des Situationsprinzips, welches für den Optimierungsvorschlag eine relevante Rolle spielt, lernkonzeptionell vornehmlich konstruktivistische Argumentationsmuster als Konstitutionsgrundlage heranzieht. Jedoch betont gerade der Konstruktivismus die Subjektivität im Erkenntnis- und Lernvorgang des Individuums. Diese Subjektivität kommt selbstverständlich auch bei der Wahrnehmung und Definition von Anforderungen der Lehrplaninhalte bei der Person vor, die die inhaltliche Reorganisation und ‚Befüllung‘ der Module bestimmt. Es muss also klar gestellt werden: Eine Auswahl und Legitimation von Lernzielen/Inhalten bzw. Kompetenzen kann, nach dem konstruktivistischen Verständnis, nicht objektiv und frei von epistemologischen Überzeugungen geschehen (vgl. Bruchhäuser 2009, 431; Tenberg 2011, 217). Daher sind die nun präsentierten Module I und II lediglich als ein Vorschlag zur inhaltlichen Fundierung des TAF zu verstehen, die eine Revision unterschiedlicher Expertenmeinungen noch zu bestehen hat. Auf der folgenden Seite ist das Modul I *Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren* dargestellt.

³⁰ Die Begriffe ‚Können‘, ‚Verstehen‘ und ‚Überschreiten‘ korrelieren mit den Wissensstufen Professions-, Begründungs- und Bezugswissen.

Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren

Fachlich-methodische Gesamtkompetenz:

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage zeitbasierte AV-Medienprodukte spezifischen Sendeformaten zuzuordnen, diese fachlich zu präsentieren und sie hinsichtlich ihrer Rückwirkungen auf das Subjekt zu reflektieren.

Lernhandlungen

Die Schülerinnen und Schüler analysieren, bewerten und unterscheiden die grundlegenden AV-Medienformen und ordnen sie zu. Sie arbeiten heraus, welche medialen Inhalte mit geeigneten Formaten transportiert werden und präsentieren diese. Sie kommunizieren die Unterschiede und sind in der Lage die zugehörigen Fachbegriffe einzusetzen. Sie klassifizieren Anschauungsbeispiele anhand herausgestellter Kriterien und ordnen diese korrekt zu.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die verschiedenen Stilmittel der visuellen Narration im Film. Sie erkennen und beschreiben die spezifischen physiologischen wie auch psychologischen Wirkungsmechanismen im Zusammenhang mit der menschlichen Wahrnehmung. Sie reflektieren den Einfluss zeitbasierter AV-Produktionen auf die öffentliche Meinungsbildung. Sie diskutieren die gesellschaftliche Verantwortung bei der Produktion von AV-Medien und sie reflektieren ihr persönliches Mediennutzungsverhalten und beurteilen dieses

Korrespondierendes Wissen
Fiktionale Produktionen:

Bauformen der Dramaturgie: der einfache dramatische Bogen
Erweiterung: Offene Erzählform, Story und Plot, Spannungserzeugung
 - Kurzfilm, Werbefilm, (Spielfilm)

Nicht-Fiktionale Produktionen:

Zusammenspiel der Informationskanäle Bild und Ton, Rolle des journalistischen Textes, Text-Bild-Schere
 - NiF, Bericht, Reporterbericht, Magazinbeitrag, Imagefilm
Erweiterung: Reportage, Dokumentation, Feature, Industriefilm, Doku-Soap (Mischform), Beratungs-Shows (Mischform) (vgl. Kamp 2008)

Filmsprachliche Elemente und Strukturen als Mittel der Wahrnehmungslenkung:

- Einstellungsgrößen, Kamerabewegung, Kameraperspektiven, Kuleshow-Effekt

Wahrnehmungspsychologische Aspekte:

- Wirkungsintention, Wirkungspotenzial, Wirkung in Bezug auf unterschiedliche Rezipienten
 - Bewusste und unbewusste Wahrnehmung von Bildinformationen
 - Inszenierte Authentizität (vgl. Bienk 2010)

Wahrnehmungsphysiologische Aspekte:

- Phi-Phänomen, Phänomen des Nachbildes

Methodische Anregungen:

Die Schülerinnen und Schüler lesen Fachtexte und präsentieren Inhalte.

Schreib-Lese Strategien:

z.B. 5-Schritt-Lesemethode

Präsentationstechniken:

Grundlagen des Präsentierens, Visualisierung
Erweiterung: Nutzung von elektronischen Präsentationssystemen

Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren, diskutieren und bewerten Zusammenhänge.

Diskussionsregeln, Argumentationsstrategien, Reflexionsbögen
 Präsentationsfeedback

Abbildung 8: Modul I *Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren*

Quelle: Eigene Darstellung

Mit der Explikation von Wissensaspekten ist letztlich das erwünschte Konkretisierungs-niveau des Moduls erreicht. Die Angabe zu möglicher Wissenserweiterung im spezifischen Feld gestattet eine flexible und je nach Leistungsstand der Lerngruppe didaktische Handhabung. Durch die parallele Platzierung der Wissensaspekte bei den dazu gehörigen Lernhandlungen wird eine interne Bezugssystematik hergestellt und der direkte Handlungsbezug betont (vgl. hierzu die Kritik an *Bewegtbilderstellung* in Kapitel 4.3.2, 48). „Schließlich ist es die Summe der innerhalb eines komplexeren Zusammenhangs festgehaltenen *Dubletten aus Lernhandlungen und korrespondierenden Wissen*, welche eine fachlich-methodische Kompetenz ausmachen.“ (Tenberg 2011b, 11)

Eine Erweiterung des ‚tenbergschen‘ Konzepts stellt der Explikationsbereich ‚Methodische Anregungen‘ dar. Er dient der Hervorhebung von Kompetenzbereichen, die nicht primär mit audiovisuellem medienspezifischem Fachwissen korrelieren, jedoch zum Erwerb der im Modul explizierten Wissensaspekte beitragen. Es sind Kompetenzen der Methodik, der sozial-kommunikativen und personalen Art. Ihre Formulierung ist motiviert durch ihre Relevanz für oben stehende Teilkompetenzen. Sie sollen nicht als verbindlich aufgefasst werden, sondern lediglich als Empfehlung und Anregung. Ihre Explikation soll bei der didaktischen Jahresplanung (Kapitel 5, 57 f.) helfen und mögliche Ansätze liefern.

Neben dem Hauptbereich der Kompetenz-Konkretisierung bestehen die weiteren Modul-Aufbauelemente aus einer Modulnummer und –bezeichnung (Modul I: Grundlagen), einem Zeitrichtwert (20 Stunden), einer Beschreibung der zentralen Lernhandlung des Moduls (*Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren*) und einer fachlich-methodischen Gesamtkompetenz. Die Gesamtkompetenz fasst die ihr untergeordneten Teilkompetenzen des ‚Kompetenz-Konkretisierungs-Bereichs‘, bestehend aus Lernhandlungen und korrespondierendem Wissen, zusammen. Sie ist als ein „umfassendes Gefüge zu verstehen, in welchem vielfältige Anwendungs- und Wissenskomponenten innerhalb eines funktionalen Bezugsraums konvergieren“ (Tenberg 2011b, 10). Ihre Funktion ließe sich als die eines übergeordneten Hybrides beschreiben, das einerseits auf die zentrale Lernhandlung des Moduls und andererseits auf die unten konkretisierten Teilkompetenzen verweist. Ihre Ausformulierung enthält Termini der Kognition wie auch jene, die auf selbständiges Handeln verweisen. (‚sind in der Lage‘, ‚präsentieren‘, ‚reflektieren‘).

Die Inhaltsauswahl für die Module I und II geschah in Abstimmung mit dem Qualifizierungsabschnitt des Themen- und Aufgabenfeldes (siehe hierzu die Modulübersicht auf S. 67). Der Qualifizierungsabschnitt umfasst die Module III bis VI und ist im Rahmen einer Projektarbeit angelegt. Die Abstimmung auf die bevorstehende Projektarbeit geschieht z.B. dann, wenn in Modul I die Auswahl der Sendeformate an dem Kriterium der Anwendung im Projekt orientiert ist. Daher sollen die Lernenden primär zeitbasierte audiovisuelle Formate kennenlernen, die von ihnen in der Projektarbeit eigenständig realisiert werden könnten.

In Kapitel 6.1 wurde die Grundintention des Moduls I, eine angemessene Medienerziehung zu leisten, bereits erwähnt (S. 70). So ist das implizite Ziel die Förderung einer Medienkompetenz, wie sie in der heutigen Zeit nötig ist. Zeitbasierte audiovisuelle Medien sind aus dem Alltag nicht mehr weg zu denken. Ihre lebenslängliche Sozialisationswirkung darf nicht unterschätzt werden (vgl. Bienk 2010, 16 ff.). Daher sollte im Unterricht besonderes Augenmerk auf die Stärkung der Autonomie der Betrachter zeitbasierter audiovisueller Medienproduktionen und die Förderung ihrer Kritikfähigkeit gelegt werden. Lernende müssen audiovisuelle Medienprodukte thematisieren und bewerten können. Dazu benötigen sie „sprachliches Repertoire und analysierende und produktionsorientierte Methoden“ (Bienk 2010, 25). Die Konstruktionsratio des Moduls I bezieht sich auf diesen Grundgedanken. In diesem Modul ergibt sich ein Kompetenzspektrum, dass durch die Koinzidenz von fachsystematischen und handlungsorientierten Unterrichtssequenzen aufgebaut wird, jedoch von seiner Konstruktionsratio überwiegend am Wissenschaftsprinzip ausgerichtet ist. So bilden die Disziplinen Film- und Medienwissenschaft, Design und Technik hier den vorherrschenden Bezugsbereich für die Wissensexplikation der Inhalte.

Die Einführung eines Basismoduls für das Filmen mit der Kamera wurde darauffolgend in Kapitel 6.1 begründet (S. 70). Auch hier richtet sich das Kompetenzspektrum des Moduls an den relevanten, exemplarischen und zukunftsbedeutsamen Faktoren für die sich anschließende Projektarbeit im Qualifizierungsabschnitt des TAF aus. Die Kamera ist das wichtigste technische Gerät für die Erstellung audiovisuellen Materials. Die Lernenden müssen folglich in der Handhabung genügend Erfahrung sammeln, um gute Ergebnisse im geplanten Filmprojekt zu erzielen. Dabei ist die Kompetenzre-

präsentation des Moduls II stark situationsbezogen. Das lässt sich daran festmachen, dass auf der Wissensseite hauptsächlich anwendungsbezogenes Wissen expliziert wird. So ist auch die Intention des Moduls II vorwiegend der Aufbau von grundlegenden operativen Fähigkeiten. Lediglich in den Erweiterungsempfehlungen finden sich übergeordnete korrelierende Wissensaspekte.

Die geringe Stückzahl der Übungsgeräte erfordert zudem von den Lernenden eine ausgeprägte Fähigkeit zur Gruppenarbeit. Im Hinblick auf die geplante Projektarbeit, die aufgrund lernorganisatorischer Rahmenbedingungen ebenso in Gruppenform ablaufen muss, können probeweise Gruppenarbeiten durchgeführt werden, in der die Lernenden ihre Lernarbeit selbst und aufeinander abgestimmt zu organisieren haben. Für die Lehrkraft ergibt sich daraus die Chance, diesen Prozess zu beobachten und mögliche ‚Störungen‘ zu erkennen, die dann z.B. in einem Gespräch mit der Gruppe reflektiert werden können. Es bietet sich folglich an, das Arbeiten in Gruppen auch auf Metaebene zu thematisieren. Aus diesem Umstand heraus, finden sich in den ‚Methodischen Anregungen‘ des Moduls II Vorschläge zu diesem Thema. Für das Modul II bieten sich Lernformen wie *Modelllernen* oder *Beobachtungslernen* (vgl. Tenberg 2011, 122) oder auch die *Vier-Stufen-Methode* (vgl. Ott/Grotensohn 2005, 116) an. Abbildung 9 zeigt auf der folgenden Seite das Einführungsmodul II *Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen*.

Modul II: Grundlagen		Zeitrichtwert: 15 Stunden
Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen		
Fachlich-methodische Gesamtkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler bauen das Kamerasystem und das Audio-Equipment auf und nehmen es nach Absprache im Team verantwortungsbewusst und sachgerecht in Betrieb.		
Lernhandlungen	Korrespondierendes Wissen	
<p>Die Schülerinnen und Schüler bauen das Kamerasystem sachgerecht auf. Sie stellen die Energieversorgung her und beachten dabei auch relevante Faktoren des Arbeits-, Geräte- und Umweltschutzes.</p> <p>Sie nehmen das Kamerasystem in Betrieb und überprüfen und modifizieren ggf. die Funktionen und Einstellparameter der Kamera eigenverantwortlich.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler halten technische Unterlagen bereit und machen sich damit vertraut, erschließen sich Informationen auch aus englischsprachigen Arbeitsunterlagen.</p>	<p>Kamera-Aufbau: Stativ aufbauen, Mikrofon anschließen, Pegeln, Professioneller Umgang mit Kabeln & Kopfhörer, technisch korrekter Einsatz von Akkus (Verschleiß vorbeugend), weitere Geräteschutzmaßnahmen <i>Erweiterung: Schnittstellenkunde Bild & Ton, SD-Karten, HD</i></p> <p>Inbetriebnahme Kamerasystem: Aufnahmeformat, Schwarz/Weißabgleich, Blende und Zebra, Shutter, Gain, Fokus, weitere Funktionseinheiten und Einstellparameter der Kamera Typische Anfängerfehler: Schwenken, Zoomen, mäßige Bewegung, Touristenperspektive (vgl. Klaffen 2012, 79 f.) <i>Erweiterung: physikalische Grundlagen der Optik, Brennweite, Weitwinkel und Tele-Objektive</i></p> <p>Optik reinigen, Unterschied Sucher und Kameramonitor, Vermeidung von Spiegelungen <i>Erweiterung: Durchführung von Kamerabewegung, Anschlussfehler, Bildaufbau</i> (vgl. Biebeler, 2011)</p> <p>Lesen der Bedienungsanleitung: Fachbegriffe, Funktionseinheiten und Einstellparameter der Kamera, technisches Englisch</p>	
Methodische Anregungen:		
<p>Die Schülerinnen und Schüler arbeiten konstruktiv, sozial reflektiert und zielgerichtet in Gruppen. Sie verstehen soziale Beziehungen und setzen sich rational und verantwortungsbewusst auseinander.</p> <p>Sie kommunizieren bewusst, sozial reflektiert und zielgerichtet. Sie besitzen die Bereitschaft und Befähigung kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten.</p>	<p>Gruppendynamik Rangdynamikmodelle (z. B. nach Schindler) Gruppenphasenmodelle (z. B. nach Bennis & Shepard)</p> <p>Kommunikationsmodelle (z.B. nach Schulz von Thun)</p>	

Abbildung 9: Modul II *Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb nehmen*
Quelle: Eigene Darstellung

Den Lesern mag in den Modulen eine gelegentliche Nennung von Fachliteratur aufgefallen sein. Die Aufführung von Fachliteratur zu spezifischen Themenbereichen ist keinesfalls vollständig und lediglich optional zu verstehen. Sie soll vor allem fachfremden Lehrkräften eine Hilfestellung im Umgang mit dem Curriculum bieten. In Kapitel 4.2 wurde unter den lernorganisatorischen Rahmenbedingungen die personellen Voraussetzungen für die Vermittlung des besagten Themen- und Aufgabenfeldes diskutiert (S. 37). Aufgrund des Mangels an Fachpersonal ist es daher durchaus realistisch, dass auch fachfremde Lehrkräfte das Curriculum anwenden müssen.

6.4. Zusammenfassung

Die Einführungsmodule I und II wurden der Demonstration halber konzipiert. Ihre Umsetzung hat gezeigt, dass viele unterschiedliche Aspekte in die Konstruktion eines Curriculums oder wie es hier der Fall ist, eines curricularen Teilbereichs, einfließen. In dieser Arbeit wurde sich auf die lernorganisatorischen Rahmenbedingungen, die sich wiederum in Unteraspekte wie personelle, materielle und räumlich-zeitliche Bedingungen zergliedern lassen, auf die Intention des Bildungsgangs, wie auch auf die spezifische Bildungsintention des Lernbereichs (hier des Themen- und Aufgabenfeldes), auf die Konstruktionsratio und Ermittlungsweise von Inhalten, wie auch auf didaktische Zielsetzungen als tonangebende Aspekte, konzentriert.

Die Konkretisierung der Module III bis VII steht noch aus. Und erst in ihrer Summe wird beurteilt werden können, ob das revidierte Themen- und Aufgabenfeld *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen* seinen Zweck erfüllt. So darf nicht der Eindruck entstehen, dass mit dem Ende dieser Arbeit auch die Ausarbeitung des Themen- und Aufgabenfeldes geschlossen ist. Jedoch wird zunächst zu prüfen sein, ob das Konzept Expertenmeinungen standhält, bevor es in die ‚nächste Runde‘ der Konstruktionsarbeiten geht.

7. Schlusswort

Diese Arbeit ist der erste Schritt in eine bestimmte Richtung. Im Sinne des Bildungsverständnisses Robinsohns (vgl. Kapitel 3, 11) und auch im Sinne der produktiven Lehrplanrezeption (vgl. Sloane 2010, 206) wird die Auffassung vertreten, dass Curriculumentwicklung kaum endgültig sein kann, sondern dass sie Innovationen zulassen soll (vgl. Clement 2006, 265 f.). Eine Innovation bedarf sicherlich Mut, mit Setzungen und Begründungen zu beginnen, die für Diskussionen offen sind. Das Planungsteam der Gutenbergschule hat mit der Konstruktion eines völlig neuen Bildungsgangs (der FOS Medienproduktion) den Schritt vollzogen. Die vorliegende Arbeit ist eine logische Weiterführung, kann aber nicht mit einem vollständig restrukturiertem Curriculum aufwarten. Vielmehr ist es ausdrücklicher Wunsch der Autorin, eine Diskussionsgrundlage für kritische Expertenmeinungen aus Wissenschaft und Wirtschaft zu schaffen. Und bestenfalls mit einer weiteren Arbeit die Konkretisierung des TAF in seine unterschiedlichen Module durchzuführen. Nur auf diese Weise kann Curriculumentwicklung stattfinden und der junge Bildungsgang FOS Medienproduktion erwachsen werden.

8. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Sämtliche aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und noch nicht veröffentlicht.

Name Autor*in

Darmstadt, den 3. Dezember 2013

9. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Organisationsstruktur Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Klasse 11, Quelle: Eigene Darstellung
- Abbildung 2:** Organisationstruktur Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Klasse 12, Quelle: Eigene Darstellung
- Abbildung 3:** Übersicht über die Themen- und Aufgabenfelder des beruflichen Lernbereichs der FOS Medienproduktion, Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012
- Abbildung 4:** Themen- und Aufgabenfeld *Bewegtbilderstellung* (eigene Darstellung) Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012
- Abbildung 5:** Lernfeld 2 *Medienprodukte typografisch gestalten*, Quelle: KMK Rahmenlehrplan für *Mediengestalter Print und Digital*, Stand 2011, eigener Nachbau
- Abbildung 6:** Themen- und Aufgabenfeld Typografie, Quelle: Lehrplan FOS Medienproduktion, Beruflicher Lernbereich, Schwerpunktfach, Stand 2012
- Abbildung 7:** Übersichtstabelle der Module für das Themen- und Aufgabenfeld *Planen, realisieren und bewerten von zeitbasierten audiovisuellen Medienproduktionen*, Quelle: Eigene Darstellung
- Abbildung 8:** Modul I Zeitbasierte AV-Medienprodukte präsentieren und ihre Wirkung reflektieren Quelle: Eigene Darstellung
- Abbildung 9:** Modul II Bild- und Tonaufnahmesysteme bereitstellen und in Betrieb Nehmen, Quelle: Eigene Darstellung

10. Abkürzungsverzeichnis

f.	nach einer Seitenzahl: und folgende Seite
ff	nach einer Seitenzahl: und folgende Seiten
Hg.	Herausgeber
S.	Seite
u.a.	unter anderem
u.s.w.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
ebd	ebenda
FOS	Fachoberschule (gemeint ist hier stets der Bildungsgang Fachoberschule, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion)
TAF	Themen- und Aufgabenfeld
AV	audiovisuell

11. Anhang

1. Antrag an den Schulträger Stadt Frankfurt am Main: Überführung des Schulversuches Fachoberschule Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, in die Regelform

2. Lehrplan des Hessischen Kultusministeriums, Fachoberschule, Beruflicher Lernbereich, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Stand 2012

3. Zusammenfassende Stellungnahme: Schulversuch Fachoberschule Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Zusammenfassende Stellungnahme zu einer Überführung in eine Regelform

4. Informationsblatt: zum Schulversuch FOS Medienproduktion an der Gutenberg-schule 2007/2008

12. Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F. (1995): Komplexe Lehr- und Lern-Arrangements. In: Dubs, R./Dörig, R. (Hg.): Dialog Wissenschaft und Praxis, Berufsbildungstage St. Gallen 23.–25.02.1995, St. Gallen, S. 374–428

Arnold, R. / Müller, H.-J. (1993): Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche, In: Speth, H. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Beruf, Jahrgang 41, Heft 4, Wangen im Allgäu, S. 323–332

Beauchamp, George A. (1968): Curriculum Theory, Wilmette, S. 22–31

Berufliche Schulen des Landes Hessen (2011): Lehrplan berufliches Gymnasium, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Mechatronik, 2011

Biebeler, R. (2011): Arbeiten mit Bild und Ton, Ein Leitfaden für Auszubildende Mediengestalter Bild und Ton, Berlin

Bienk, A. (2010): Filmsprache, Einführung in die interaktive Filmanalyse, Marburg

Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hg.) (2005): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer – Möglichkeiten der Integration, Berufsbildung konkret, Band 9, Baltmannsweiler, S. 100–115

Bruchhäuser, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen „Paradigmenwechsel“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, In: Dubs, R. u.a. (Hg.): ZBW, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 97, Heft 3, Stuttgart, S. 321–345

Bruchhäuser, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität, In: Euler, D. u.a. (Hg.): ZBW, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 105, Heft 3, Stuttgart, S. 428–435

Bruner, J. (1981): Entdeckendes Lernen – Konzeption, Kritik und Weiterentwicklungen, In: Neber, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen, Weinheim und Basel, S. 13–45

Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt / Main

Clement, U. (2006): Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung, In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden, S. 260-269

Deci, E.L. / Ryan, R.M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior, Psychological Inquiry, 11, S. 226-227

Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon, In: Kurtz, T. / Pfadenhauer, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz, Kommunikation und Gesellschaft, Wiesbaden, S. 107-119

Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht, Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive, Stuttgart, 96-112

Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, A. / Pätzold, G. (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 15, Stuttgart, S. 15-32

Engelhardt, P. (2005): Das „vernetzte Curriculum“ – ein „Weg der Mitte“ zwischen den Extremen?, In: Wirtschaft und Erziehung, 57, Heft 10, Wolfenbüttel, S. 335-341

Erpenbeck, J. (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie, Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002, 23.- 25.10. 2002 in Berlin

Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. (2003): Einführung, In: Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (IX-XI), Stuttgart, I-XIV

Fachspezifischer Anhang für den Bachelorstudiengang Theater-, Film- und Medienwissenschaft im Hauptfach an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Stand: 24.05.2012, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Faustmann, W. (2009): Modell zur Vorbereitung von lernfeldorientiertem Unterricht, In: Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hg.): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer - Möglichkeiten der Integration, Berufsbildung konkret, Band 9, Baltmannsweiler, S. 100-115

Fischer, M. (2006): Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung, In: Rauner, F. / Pätzold G. (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 19, München, S. 75-90

Frey, Karl (1971): Theorien des Curriculums, Weinheim, S.30-48

Gabler Wirtschaftslexikon (Stand Juli 2013): URL:
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57772/qualifikation-v5.html>.

Gerdsmeier, Gerhard (2010): Prinzipien curricularer Konstruktion / Probleme der curricularer Konstruktion, In: Nickolaus, R. u.a. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 234-242

Hessisches Kultusministerium (2011): Broschüre Bildungswege, Ein Überblick über das hessische Schulsystem, Wiesbaden, S. 41-42

Hutter, W.-D. (1999): Interdisziplinarität und Kreativität – Über Klimaanlage und freies Atmen im disziplinären Wissenschaftsbetrieb, In: Hutter, W.-D. (Hg.): Interdisziplinarität. Möglichkeiten und Grenzen fächerübergreifender Lehre und Forschung, Trier, S. 5 – 16

Kamp, W. (2008): AV-Mediengestaltung, Grundwissen, Haan-Gruiten

Kanning, U.-P. (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse, In: Ebbinghaus, H./ König, A. (Hg.): Zeitschrift für Psychologie, Nr. 4, Göttingen, S. 154-163

Klaßen, R. (2012): Grundkurs Digitales Video, Schritt für Schritt zum perfekten Film, Bonn

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 23.09.2011

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mediengestalter Bild und Ton / Mediengestalterin Bild und Ton, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2006

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mediengestalter Digital und Print / Mediengestalterin Digital und Print, Mediengestalter Flexografie / Mediengestalterin Flexografie, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.01.2001 i.d.F. vom 04.02.2011

KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 06.05.2008

Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula, In: Lipsmeier, A / Pätzold, G. (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 15, Stuttgart, S. 170-182

Lange, B. (1997): Aspekte imaginativer Förderung im fächerübergreifenden Unterricht, In: Duncker, L. / Popp, W. (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Band 1, Heinsberg, S. 155 - 165

Lehmann-Grube, S. K. (2010): Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld Lehrerkompetenzen – ein integrierendes Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen, In: Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hg.): Lehrerprofessionalität – Was wir wissen und was wir wissen müssen, Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3, Sonderheft, Landau, S. 52-70

Lehrplan des Hessischen Kultusministeriums, Fachoberschule, Beruflicher Lernbereich, Fachrichtung Gestaltung, Stand 2006

Lehrplan des Hessischen Kultusministeriums, Fachoberschule, Beruflicher Lernbereich, Fachrichtung Technik, Schwerpunkt Medienproduktion, Stand 2012

Lipsmeier, A / Pätzold, G. (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 15, Stuttgart

Lisop, I. (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability, bwp@ Ausgabe Nr. 16, Hamburg

Meyer, H. L. (2009): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin, S.129-174

Ordnung für die Prüfung im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang der Fachbereiche 02, 05 und 07, Fachbereich 05, Filmwissenschaft, Bestimmungen für das Kernfach Filmwissenschaft im integrierten Studienbereich Kultur, Theater, Film, Johannes Gutenberg Universität Mainz

Ott, B./ Grotensohn, V. (2005): Grundlagen der Arbeits- und Betriebspädagogik, Praxisleitfaden für die Umsetzung neugeordneter Berufe, Berlin

Pahl, J.-P. (2007): Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Bielefeld, S. 367-417

Prüfungsordnung für den Studiengang Fernsehtechnik und elektronische Medien

(TVM) – Bachelor of Engineering des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften, Stand: 08.02.2011, Nr. 149, Hochschule Rhein Main Wiesbaden/Rüsselsheim

Rauner, F. / Pätzold, G. (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherungen an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang, In: Rauner, Felix, Pätzold Günther (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 19, München, S. 7-25

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik, Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Bad Heilbrunn, S. 75-109

Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte, In: Kaiser, F.-J. / Kaminski, H. (Hg.): Wirtschaftsdidaktik, Bad Heilbrunn, S. 99-125

Reisse, W. (1975): Verschiedene Begriffsbestimmungen von Curriculum: Überblick und Ansätze zur Präzisierung, In: Frey, Karl u.a. (Hg.): Curriculum Handbuch, Band I, München, S. 46-58

Robinsohn, S. B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum, 5. Auflage, Arbeitstitel für Studium und Unterricht, Neuwied, Darmstadt, Vorwort und S. 44-55

Roth, H. (1972): Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, In: Achtenhagen, F. / Meyer, H. L. (Hg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München, S.47-57

Rülcker, T. (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft, Heidelberg

Schmidt, U. (2009): Professionelle Videotechnik, Grundlagen, Filmtechnik, Fernsehtechnik, Geräte- und Studioteknik in SD, HD, DI, 3D, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage, Hamburg, S. 1-15

Schopf, M. (2001): Intention der Lernfeldkonzeption und Prinzipien zur Gestaltung und Umsetzung der Lernfelder, In: Pahl, J-P (Hg.): Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung, Schriftenreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik, Bremen, S. 71-82

Sloane, P. F. E. / Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung, bwp@ Ausgabe Nr. 8, Hamburg

Sloane, P. F. E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen, In: Nickolaus, R. u.a. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 205-212

Spreckelsen, K. (1975): Qualifikationsermittlung über die Analyse von Fachstrukturen, In: Frey, Karl u.a.: Curriculum Handbuch, München, Band 2, S. 256-262

Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion, In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 36-48

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn, S. 25-39

Tenberg, R. (2011): Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen, Theorie und Praxis der Technikdidaktik, Stuttgart

Tenberg, Ralph (2011b): Kompetenzorientierung statt Performanzorientierung: Ein neuer Lehrplan des beruflichen Gymnasiums als Prototyp für den nächsten Schritt im Lernfeldkonzept, bwp@ Ausgabe Nr. 20, Hamburg

Tenberg, R. (2011/12) Folien zur Vorlesung Technikdidaktik 1, Folie 38

Terhart, E. (2000): Lehr-Lernmethoden, 3. Auflage, München, S. 149-157

Tramm, P. T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie, Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns, Göttingen, S 50-75

Tramm, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich, In: Bader, R. / Sloane, P. F.(Hg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA), Paderborn, S. 41-62

Tramm, T. / Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug, In: Nickolaus, R. u.a. (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 220-227

Zimmermann, W. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn, S. 30-53