

**Dietrich PUKAS**

(Bad Nenndorf)

**Begriffliche Verortung und Strukturkonzept einer  
Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik  
beruflicher Bildung**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe24/pukas\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas_bwpat24.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

**Didaktik beruflicher Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2013

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe24/pukas\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas_bwpat24.pdf)

Da die aktuelle Situation der Didaktik beruflicher Bildung durch zunehmende Heterogenität und Unübersichtlichkeit gekennzeichnet ist, wird hier das Ziel verfolgt, eine Fachrichtung und Lernort übergreifende Didaktik beruflicher Bildung in ihrem Wirkungsgefüge und Implikationszusammenhang als Strukturkonzept und Übersichtsschema zu entwerfen, damit sie als grundlegendes Analyse- und Entwicklungsmuster für die Beurteilung und Gestaltung nachrangiger beruflicher Didaktikformen fungieren und zu einer konsequenten curricularen Orientierung in der gegenwärtigen Vielfalt beitragen kann. Dazu soll das intendierte Didaktikkonzept grundsätzliche Strukturelemente und Leitlinien enthalten, die als Richtschnur für die Ausformung vergleichbarer, möglichst umfassender Spezialkonzeptionen dienen können. Indes weist das allgemeine Strukturschema für die didaktische Analyse und Konstruktion von Curricula sowie Lehr-Lern-Prozessen mit seinen ausgewählten Fach- und Leitbegriffen sowie Problemandeutungen nur die prinzipielle Richtung: So werden die mikrodidaktischen Interaktionsfelder der Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien und Lernkontrollen als Kategorienschema vorgegeben und jeweils zur Adressaten gerechten, Lernort spezifischen, Bildungsgang gemäßen Ausgestaltung im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen und Folgen aufgegeben. Dabei geht es auf der Meso- und Makroebene etwa um didaktische Reduktion, lernpsychologische Komplexion, um das elementare und exemplarische Prinzip des Lehrens und Lernens, Gestaltungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Abstimmung von Fachtheorie und Fachpraxis, die Problematik der Fachsystematik versus Situationsorientierung, Fragen der beruflichen Sozialisation, Qualifikationsbedürfnisse und Kompetenzausstattung, Input-Output-Ausrichtung als Orientierungsrahmen.

---

**Conceptual location and the structure concept of a didactics of vocational education which is an overarching structure above the subject area and the learning venue**

---

As the current situation of the didactics of vocational education is characterised by increasing heterogeneity and complexity, this paper pursues the objective of designing didactics for vocational education that are an overarching structure above the subject area and learning venue in their complex interactions and implication connections as a structural concept and overview scheme, so that they act as the fundamental analysis and development pattern for the assessment and design of subordinate vocational didactics forms, and can contribute to a consistent curricular orientation in the current diversity. In order to do this, the intended didactics concept should contain fundamental structural elements and guidelines, which can serve as the guiding principle for the shaping of comparable special conceptions that are as comprehensive as possible. However, the general structural pattern for the didactical analysis and construction of curricula, as well as teaching and learning processes with the selected subject-specific terms and guiding terms, only indicates the direction in principle: therefore, the micro-didactic interaction fields of learning goals, learning content, methods, media and

assessment are predefined as category patterns, and they are, respectively, given to the correct person, specific learning venue, relevant training course in the context of the social conditions, pre-requisites and consequences. At the meso and macro-level, this is about didactic reduction, learning psychology complexion, the elementary and exemplary principle of teaching and learning, design orientation, comprehensiveness, the integration of vocational and general education, the co-ordination of subject theory and subject practice, the problems of subject system versus situation orientation, questions of occupational socialisation, qualification requirements and competencies, input-output approach as a framework for orientation.

---

## **Begriffliche Verortung und Strukturkonzept einer Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik beruflicher Bildung**

---

### **1 Begriffliche Verortung einer Didaktik beruflicher Bildung im curricularen Gefüge**

Zur begrifflichen Orientierung wird zunächst der Standort und Stellenwert einer Didaktik beruflicher Bildung zwischen allgemeiner Didaktik und spezifischen Didaktiken beruflicher Provenienz in einer Topologie von Didaktik-Formen herausgestellt. **Didaktik** wird allgemein als **Wissenschaft des Lehrens und Lernens**, als Theorie des Unterrichts oder als Anwendung von Lehr-Lern-Theorien aufgefasst und kann sich grundsätzlich auf verschiedene Ebenen des Lehr-Lern-Prozesses erstrecken: individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung von Lehr-Lern-Situationen (intrapersonale Ebene), Interaktion von Lehrenden und Lernenden (Mikroebene), Gestaltung von Curricula, Richtlinien, Lehrplänen, Ausbildungsordnungen (Mesoebene), Funktion institutionalisierter Lehr-Lern-Vorgänge im gesellschaftlichen Kontext wie Deckung des Qualifikationsbedarfs in der Volkswirtschaft (Makroebene). Indes bezieht sich ein **didaktisches Gesamtkonzept** über die Interaktionsfelder systematischen Lehrens und Lernens wie Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien und Lernkontrollen hinaus auf die gesellschaftlichen Bedingungsfelder, nämlich sozio-kulturelle und anthropogene Voraussetzungen und Folgen der Lehr-Lern-Prozesse. Allerdings enthält keine didaktische Theorie differenzierte Aussagen im umfassenden Sinne auf allen Ebenen, sodass man sich verschiedener, gegenseitig ergänzender Theorieansätze bedient, um das Lehr-Lern-Geschehen je nach Intention oder Zweck angemessen, möglichst umfangreich zu klären, zu planen oder umzusetzen (NICKOLAUS 2006, 6-10).

Aus der allgemeinen Didaktik und neben ihren Formen allgemeiner Bildung entstanden Didaktik-Formen beruflicher Bildung, die – in der Realität mehr oder weniger konkret ausgeprägt – in einer **begrifflichen Topologie** nach Abb. 1 aufgeführt sind. An oberster Stelle, den anderen Formen beruflicher Didaktik übergeordnet und damit Fachrichtungen und Lernorte mit ihren jeweils Lehrenden und Lernenden übergreifend, ist die **Didaktik beruflicher Bildung** angesiedelt, die Hauptgegenstand dieser Abhandlung ist. Als Erkenntnis leitende Absicht wird sie in ihrem Wirkungsgefüge als Strukturkonzept und Übersichtsschema entworfen, um als **grundlegendes Analyse- und Entwicklungsmuster** für die Beurteilung und Gestaltung nachgeordneter beruflicher Didaktikformen zu fungieren und zu einer konsequenten curricularen<sup>1</sup> Orientierung in der gegenwärtigen Vielfalt beizutragen. Während heute der Begriff „Didaktik beruflicher Bildung“ (NICKOLAUS 2006) bevorzugt wird, waren dafür auch folgende Bezeichnungen gebräuchlich: „Didaktik beruflicher Lernprozesse“ (FRANZKE 1981) oder „Didaktik beruflichen Lernens“ (RÜTTERS 1982; BONZ/ OTT

---

<sup>1</sup> **Curricular** wird hier als Synonym für **didaktisch** verwendet, insofern der Curriculum-Begriff im weiteren Sinne einschließlich gesellschaftlicher Implikationen ausgelegt wird (vgl. PUKAS 1982a, 10, 11).

1998). Entscheidendes Merkmal für das hier intendierte Didaktikkonzept ist, dass es grundsätzliche Strukturelemente enthält, die für die Differenzierung der nachfolgend aufgeführten Didaktiken beruflicher Bildung maßgebliche Leitlinien aufweisen und als Richtschnur für die Ausformung vergleichbarer, anspruchsvoller und möglichst umfassender Spezialkonzeptionen dienen können. Indes weist das **allgemeine Strukturschema** für die didaktische Analyse und Konstruktion von Curricula sowie Lehr-Lern-Prozessen mit seinen ausgewählten Fach- und Leitbegriffen sowie Problemandeutungen nur die prinzipielle Richtung, ist auf Ergänzung angelegt, gewährt Spielraum für Auslegungen, Konkretisierungen, Abänderungen, kann angesichts der prinzipiell offenen curricularen Fortschreibung nicht vollständig sein und setzt die Entwicklungs- und Umsetzungsarbeit von Fachleuten auf der mikro-, meso- und makrodidaktischen Ebene voraus.

Die in der Topologie nach Abb. 1 angegebenen nachgeordneten Didaktikformen können in diesem Rahmen nur dem Begriff nach thematisiert und nicht systematisch nach ihren Besonderheiten konkretisiert werden, zumal es sie in verschiedenartiger Ausdifferenzierung gibt. Sie werden also mehr als Setzung denn im expliziten curricularen Kontext verortet. Jedenfalls könnte für sie die **Didaktik beruflicher Bildung** eine **Leitfunktion** wahrnehmen, indem sie die mikrodidaktischen Interaktionsfelder der Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien und Lernkontrollen als Kategorienschema vorgibt und jeweils zur Adressaten gerechten, Lernort spezifischen, Bildungsgang gemäßen Ausgestaltung im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen und Folgen aufgibt. Dabei geht es etwa auf der Mesoebene um didaktische Reduktion und lernpsychologische Komplexion, um das elementare und exemplarische Prinzip des Lehrens und Lernens, pädagogischen Konstruktivismus, Gestaltungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Integration von beruflich-fachspezifischer und allgemeiner Bildung jeweils als Leitmuster, während auf der Makroebene die Synchronisierung von Fachtheorie und Fachpraxis, die Problematik der Fachsystematik versus Situationsorientierung, Fragen der beruflichen Sozialisation, Qualifikationsbedürfnisse und Kompetenzausstattung, Input- und Output-Ausrichtung als Orientierungsrahmen eine Rolle spielen.

Die nachrangige **Didaktik der Berufsausbildung** bezieht sich auf die Lernorte berufliche Schulen (Berufsschule, Berufsfachschulen, Fachschulen), Betriebe bzw. Verwaltungen und überbetriebliche Ausbildungsstätten und umfasst als solche die Didaktiken der beruflichen Schulen sowie die Fachdidaktiken der Berufsfelder, die sich noch weiter bezüglich Berufsschulfächern, technisch-beruflicher Fachrichtungen sowie Ausbildungsberufe in Fachdidaktiken aufgliedern bzw. verfeinern lassen. Also fungiert der Begriff „Didaktik der Berufsausbildung“ hauptsächlich als Oberbegriff für die didaktische Vielfalt, die er subsumiert und die sich kaum als systematische Konzeption fassen lässt, sodass LIPSMEIER (1978) unter diesem Titel lediglich einige didaktische Strukturen schulischer und betrieblicher Berufsausbildung analysiert und kritisiert hat. Neben der Didaktik der Berufsausbildung können noch eine Didaktik der Berufsvorbereitung, Didaktik beruflicher Weiterbildung sowie die Didaktik der Arbeitslehre unterschieden werden (Abb. 1).

Wie erwähnt existieren die Formen beruflicher Didaktik in unterschiedlicher Ausprägung und Funktion. Die **Fachdidaktik der Berufsfelder** stellt einen Oberbegriff für die Zusammenfas-

sung der Didaktikkonzeptionen der einzelnen Berufsfelder dar, weshalb man diesen Begriff durchaus im Plural verwenden sollte, jedoch die Mannigfaltigkeit der Adressaten, Gegenstände und Bezugfelder erlaubt im Grunde keine gemeinsame

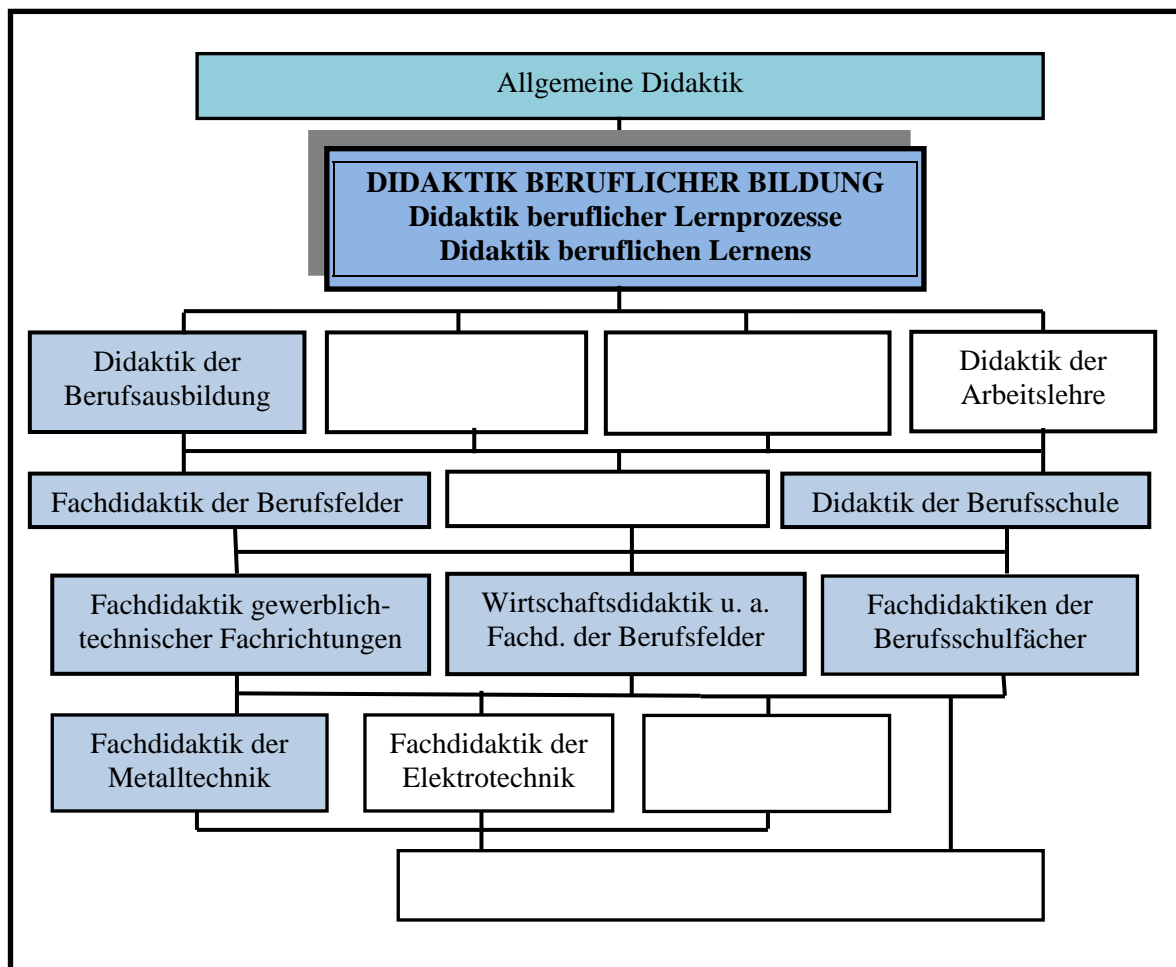


Abb. 1: Standort und Stellenwert einer Didaktik beruflicher Bildung in einer Topologie von Didaktik-Formen

Didaktikkonzeption. Gesamtkonzeptionen und viele Einzel- bzw. Teilkonzepte liegen vor allem für die **Wirtschaftsdidaktik** (z. B. SPETH 1994; EULER/ HAHN 2004) und die **Fachdidaktik der Metalltechnik** (z. B. BERNARD/ EBERT/ SCHRÖDER 1995; BADER/ BONZ 2004) vor. Durch Bündelung der Fachdidaktiken der Metalltechnik, Elektrotechnik/ Informationstechnik und Bautechnik hinsichtlich gemeinsamer Grundlagen (vgl. PAHL/ RUPPEL 2001; PAHL 2002) ergibt sich die **Didaktik gewerblich- bzw. beruflich-technischer Fachrichtungen**. Enge fachliche Beziehungen und Verflechtungen bestehen besonders zwischen Metall-, Elektro- und Informationstechnik, was sich beispielsweise im Beruf „Mechatroniker“ widerspiegelt, sodass hier gemeinsame Didaktikkonzepte entstanden sind (z. B. SCHÜTTE 2006). Denkbar sind weitere curriculare Spezialisierungen wie zu **Fachdidaktiken der Ausbildungsberufe**, bei denen auch verwandte Berufe gekoppelt werden könnten, indes hat GRÜNER (1981) seinen diesbezüglichen Vorschlag in der Überschrift mit einem

Fragezeichen versehen, denn man begnügt sich hier i. d. R. mit der unterschiedlichen Gestaltung im mikrodidaktischen Bereich des Lehrens und Lernens.

Die Fachdidaktiken der Berufsfelder beziehen sich zwar grundsätzlich auf schulische und betriebliche Lernorte, betreffen aber überwiegend die **Didaktik der Berufsschule**, die stärker verbreitet und entfaltet ist als die Didaktik der betrieblichen Ausbildung (vgl. SCHANZ 1976) und die eher auf allen curricularen Ebenen aspektreich vertreten ist (z. B. GRÜNER 1978). Dazu gehören auch die **Fachdidaktiken der Berufsschulfächer**, und zwar der berufsfeldbezogenen Fächer wie Fachkunde/Technologie, Fachrechnen/Technische Mathematik, Technisches Zeichnen (vgl. BONZ/ LIPSMEIER 1981), die in Lernfelder aufgehen, sowie der allgemeinen Fächer (z. B. SCHANZ 1997; BONZ/ KOCHENDÖRFER/ SCHANZ 2009), deren curriculare Strukturen meist in Sammelbänden aus unterschiedlichen Perspektiven mehr oder weniger umfangreich behandelt werden. Daneben wird eine **Didaktik der Berufsfachschulen und Fachschulen** bzw. anderer beruflicher Vollzeitschulen postuliert. Sie betrifft schulische Ausbildungen als Ersatz für duale Ausbildungen, Ausbildungen in Schulberufen (nach Länderrecht) sowie berufliche Fortbildungen und führt infolge der großen Vielfalt kaum zu gemeinsamen Didaktikkonzeptionen, sondern ist bislang vornehmlich der Unterrichts- und Ausbildungspraxis verhaftet. Das gilt überwiegend gleichfalls für die **Didaktik beruflicher Weiterbildung**, deren heterogener Gegenstand in erster Linie aus den mehrheitlich betriebsspezifischen Fortbildungen zur Anpassungsqualifizierung resultiert, für die wie in den Fortbildungskursen der Aufstiegsqualifizierung an Volkshochschulen und beruflichen Schulen etwa zum/zur Meister/-in, Techniker/-in, Industriefachwirt/-in oder in technologischen Innovationen (vgl. PUKAS 1990) konzeptionell die effektive Lehrgangsform vorherrscht. Demgegenüber muss sich die **Didaktik der Berufsvorbereitung** vorrangig damit beschäftigen, wie noch nicht „berufsreife“ Schulabgänger der allgemeinen Schulen, die jedenfalls keinen Ausbildungsplatz erwerben konnten und sich im Übergangssystem – Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife (LFB), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder neuerdings in Niedersachsen Berufseinstiegsschule genannt – befinden, zur Berufswahl und zum Eintritt in eine Berufsausbildung geführt werden können. Dazu sind beispielsweise Curricula als Richtlinien und Unterrichtsmaterialien entwickelt worden, während ein schlüssiges Didaktikkonzept dafür noch der Verwirklichung harrt. Schließlich kann der Didaktik beruflicher Bildung noch die **Didaktik der Arbeitslehre** zugeordnet werden, die den Schülerinnen und Schülern in den allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I eine grundlegende Orientierung im Bereich „Arbeit, Wirtschaft und Technik“ ermöglichen soll. Es sind zahlreiche curriculare Konzepte zur Vorbereitung der Lernenden auf die Arbeitswelt entstanden (z. B. PUKAS 1974), dennoch könnten und sollten sie derzeit stärker für ein Studium oder eine Berufsausbildung in den zukunftssträchtigen, jedoch weniger nachgefragten MINT-Fächern motivieren.

## 2 Integrativer Didaktikbegriff und umfassendes Basismodell für ein curriculares Strukturkonzept

Als curriculare Ausgangslage und Grundposition für das Strukturkonzept einer Didaktik beruflicher Bildung, das hier auf der Basis allgemeiner Didaktik entstehen soll, setzen wir

prinzipiell bei BLANKERTZ` vielseitiger Curriculum-Strategie an. Und zwar gelangt dieser durch kritische Verschränkung des bildungstheoretischen (vgl. KLAFKI 1967), lerntheoretischen und informations-theoretischen Didaktikansatzes (vgl. CUBE 1968) zu einem umfassenden, die analysierten Theorien überwindenden Didaktik-Begriff. Der **lerntheoretische Ansatz** der „Berliner Schule“ von HEIMANN/ OTTO/ SCHULZ (1970) nimmt dabei eine vermittelnde Stellung ein. Denn danach werden alle im Unterricht auftretenden Einflussfaktoren einschließlich der institutionellen, gesellschaftlichen, personalen Bedingungen zueinander in Beziehung gesetzt und einer wissenschaftlichen Kontrolle unterzogen: Lehr- bzw. Lernziele von Lehrenden, Lernenden, Eltern, Rollenprobleme und Statusunsicherheit der Lehrer/-innen sowie Schüler/-innen, Intentionen in Schulgesetzen, Richtlinien, Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsentwürfen, Lehr-Lern-Tendenzen in Schulbüchern, Erziehungsabsichten in Schulordnungen, Verfahren der Unterrichtssteuerung, Lernkontrolle, Effektivitätsprüfung sowie der Gesamtzusammenhang und jeweils besondere Beziehungen all dieser Gegebenheiten und Umstände. Mit den Methoden der Sozialwissenschaften, nämlich Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Politologie, Politischen Ökonomie werden sowohl die individuell-subjektiven oder anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden und Lehrenden als auch die gesellschaftlichen Bedingungen oder sozio-kulturellen Determinanten des Unterrichts ermittelt und für die Analyse, Konzipierung, Strukturierung, Organisation der Lehr-Lern-Prozesse bereitgestellt und ausgewertet (BLANKERTZ 1971, 90-95).

Die Elemente des **Unterrichtsstrukturmodells der lerntheoretischen Didaktik** nach der „Berliner Schule“ hat der Verfasser einst als systematisches Schema nach Abb. 2 zusammengestellt, beschrieben und kritisch beurteilt. Das Modell liefert für die curricularen Aufgabengebiete der **didaktischen Analyse und Konstruktion** auf den Ebenen der Voraussetzungen, der didaktischen Interaktion und der Folgen die jeweils maßgeblichen Strukturmomente der Bedingungsfelder (I), Entscheidungsfelder (II) und Konsequenzen des Lernens (III). Den curricularen Kern bilden die Lehr- und Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien, die in einem Implikationszusammenhang stehen, indes je nach Unterrichtssituation veränderbar sind und als Variablen des Lehr-Lern-Prozesses den Fokus des didaktischen Handelns darstellen. Die Bedingungsanalyse (auf der 2. Reflexionsstufe), die alle drei untereinander in Beziehung stehenden Strukturebenen umfasst, besteht in der Bedingungsprüfung (IV) als Voraussetzungsprüfung, Prozessanalyse und Effektivitätskontrolle. Sie ist als permanente und durchgängige Kontrolle zu installieren und soll als Normen- und Ideologiekritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse sowohl eine grundsätzliche Überprüfung als auch eine Untersuchung der einzelnen Unterrichtsvoraussetzungen und -ergebnisse sowie der Lehr- und Lernmethoden und Unterrichtsmittel gewährleisten. Dadurch soll der Unterrichtsprozess für die direkt und mittelbar Betroffenen durchschaubar gemacht und an die aktuellen Bedürfnisse angepasst, nicht zuletzt auf Effektivität im Rahmen der gegebenen Bedingungen eingeschätzt werden. Die didaktische Konstruktion hat als Unterrichtsplanung (V) und über die Mikroebene hinaus auch auf der Meso- und Makroebene der Curriculumentwicklung die Planungsprinzipien der Interdependenz und Variabilität der den Lehr-Lern-Prozess konstituierenden Faktoren sowie der Kontrollierbarkeit des Unterrichtserfolges zu berücksichtigen, wobei die Bedingungsfel-



der sowie Konsequenzen aus entsprechenden Lehr-Lern-Erfahrungen einzubeziehen sind (PUKAS 1980, 16, 17; 1982, 8-10).

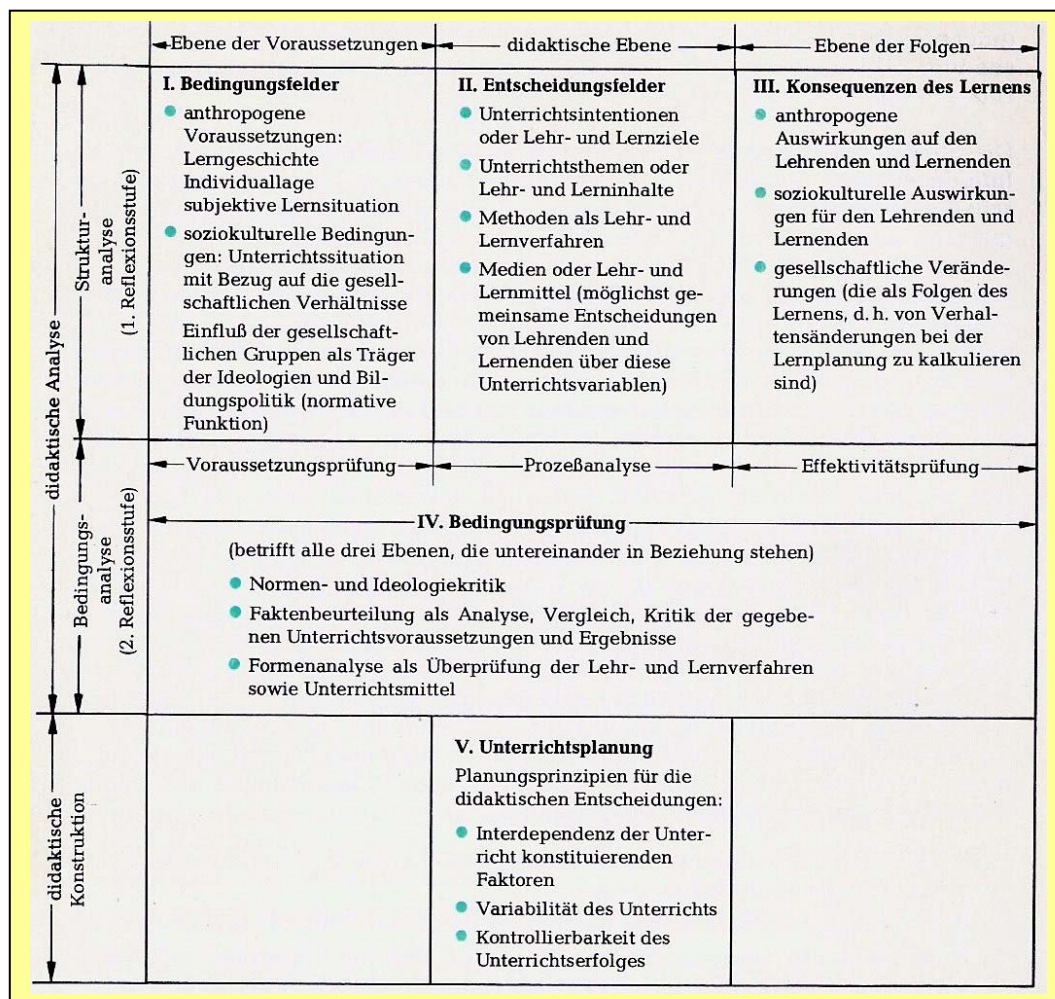


Abb. 2: Modifiziertes Strukturmodell zur Analyse und Konstruktion von Unterricht nach der lerntheoretischen Didaktik der „Berliner Schule“ (PUKAS 1980, 17; 1988, 16)

Im ursprünglichen Sinne sollte die Formalstruktur des lerntheoretischen Modells, die man als Begriffsnetz jeglichem Unterricht überstülpen kann, eine wertfreie Beschreibung des Lehr-Lern-Prozesses erlauben. Die Postulate der Normen- und Ideologiekritik erweisen sich unter der Perspektive der Wertfreiheit als Leerformeln und lassen keine konkrete Kritik und Bewertung, sondern lediglich einen technizistischen Soll-Ist-Vergleich zu. Es fehlen Maßstäbe und Kriterien für die Analyse und Beurteilung der Fakten und Normen. Deshalb schlug LEMPERT (1972, 43) vor, das lerntheoretische Modell mit der Maßgabe zu verwenden, es ideologisch zu reflektieren und soziolinguistisch zu zentrieren, um berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit bzw. über Fach- und Berufskompetenz hinaus Kommunikations-, Human- und Sozialkompetenz als Leitziele für Berufspädagogik und Berufsausbildung zu verwirklichen. Aber auch W. SCHULZ (1972; 1986) hat aus der Modellkritik Konsequenzen gezogen und

das lerntheoretische Konzept der „Berliner Schule“ vom Entscheidungsmodell für Lehrende zum **partnerschaftlichen Handlungsmodell** der „Hamburger Schule“ gewandelt, sodass eine Bewertung von Lehr-Lern-Prozessen im Sinne eines bestimmten Interesses, somit auch die **Parteinahme für Rationalität, Solidarität, Emanzipation** möglich ist. Danach hat Didaktik im Sinne von HABERMAS nicht nur ein technisches Interesse an Effektivierung oder Lernerfolgsermittlung mit empirisch-analytischen, experimentellen Methoden. Sondern daneben verfolgt sie ein kommunikatives oder praktisches Interesse zur Verständigung mit den am Unterricht Beteiligten über Ziele, Inhalte, Organisationsfragen, Realisierungsbedingungen einschließlich des Selbstverständnisses der im und über den Lehr-Lern-Prozess Kommunizierenden. Darüber hinaus muss die Didaktik noch mit wissenschaftlichem Anspruch auf uneingeschränkte Rationalität und mit kritischem Interesse fragen, welche Voraussetzungen und Folgen bestimmte Ziele und Strategien ihrer Realisierung haben, zu wessen Nutzen und Nachteil sie jeweils in bestimmten gesellschaftlichen Situationen eingesetzt werden (PUKAS 1988, 14-17; vgl. BLANKERTZ 1971, 106-113). Das stimmt zudem damit überein, dass KLAFKI (1993, bes. 87-92, 270-275) ebenfalls die bildungstheoretische Didaktik zu einem Modell kritisch-konstruktiver Didaktik weiter entwickelte, insofern die gesellschaftliche Realität nicht wie ehemals einfach als solche zu akzeptieren sei, sondern hinsichtlich ihrer Eignung für Bildung und Unterricht kritisch zu prüfen ist und daraus didaktische Folgerungen zu ziehen sind, um die humane und emanzipatorische Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fördern.

Diese ideologische Didaktik-Ausrichtung auf einen **kritisch-emanzipatorischen Ansatz** mit dem Ziel, Kompetenzsteigerung in Verbindung mit Emanzipationsförderung als solidarische Hilfe zu gewähren, passt zu der Zielvorstellung vom mündigen Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürger, wie sie u. E. für die hier intendierte umfassende Didaktik beruflicher Bildung angemessen ist. So ergeben sich zusammengefasst folgende Gründe, die gesellschaftskritisch gewendete lerntheoretische Didaktik als **Basismodell** für ein zeitgemäßes curriculares Strukturkonzept zu berücksichtigen:

- Es verlangt die wissenschaftliche Kontrolle aller im Lehr-Lern-Prozess bzw. Unterricht auftretender Faktoren.
- Es legt den Implikationszusammenhang von Lernzielen, Lerninhalten, Unterrichtsmethoden und Medien offen.
- Es veranlasst, die ideologische Bedingtheit des Lehrens und Lernens zu beachten.
- Es legt nahe, sich für die Interessen der Betroffenen zu engagieren.

Dieses Modell liefert einen Rahmen für die Ordnung und Übersicht der Formalstruktur und soll der grundlegenden Orientierung dienen. Zur Strukturierung einer Didaktik beruflicher Bildung werden curriculare **Partialtheorien** als Aussagen über einzelne Zusammenhänge, Grundsätze, Elemente, Rezeptologien (zur Terminologie vgl. EULER/ HAHN 2004, 53) besonders bezüglich des beruflichen Kontextes herangezogen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

### 3 Strukturkonzept einer Didaktik beruflicher Bildung

Als Partialtheorien für eine übergreifende Didaktik beruflicher Bildung werden hier nur wesentliche **Prinzipien geleitete Strukturierungs- und Handlungskonzepte** ausgewählt. Dabei gehen wir von den Entscheidungs- oder Interaktionsfeldern systematischen Lehrens und Lernens auf der Mikroebene aus und gelangen von den Lernzielen, Lerninhalten, Methoden, Medien und Lernkontrollen zu curricularen Prinzipien und Problemen auf der Meso- und Makroebene wie didaktische Reduktion und lernpsychologische Komplexion, elementares und exemplarisches Lehren und Lernen, ganzheitliche, gestaltungsorientierte, lernfeldbezogene Berufsbildung, Synchronisierung von Fachtheorie und Fachpraxis, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen, Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen, Input-, Output- und Outcome-Steuerung, berufliche Sozialisation.

#### 3.1 Strukturelemente der mikrodidaktischen Entscheidungs- oder Interaktionsfelder systematischen Lehrens und Lernens

Trotz des Paradigmenwechsels darf die tradierte Input-Orientierung des Berufsbildungssystems nach Lernzielen, Lerninhalten, Methoden, Medien und Lernorten gegenüber der aktuellen Output- und Outcome-Ausrichtung auf EU-Ebene weder ignoriert noch vernachlässigt werden. Denn ohne angemessenen Input gibt es keinen erwünschten Output an Lernergebnissen und Outcome an arbeitsrelevanten Qualifikationen. Daher erweist es sich weiterhin als zentrale Aufgabe einer beruflichen Didaktik, dass sie sich mit den mikrodidaktischen Entscheidungs- oder Interaktionsfeldern systematischen Lehrens und Lernens befasst.

Gemäß der Kategorie Zielentscheidung im zugrunde gelegten Basismodell setzen wir bei den **Lernzieltheorien** an, die ab Ende der 1960er Jahre Einzug in die Schulen und Hochschulen, Studienseminare, Lehrplan- und Richtlinien-Kommissionen einschließlich beruflicher Bildung hielten und als wirkungsvollste Errungenschaft der Curriculumforschung gelten können. Im Laufe der Zeit gewann der lernzielgesteuerte Unterricht gegenüber dem themagesteuerten Lehren und Lernen an Zielstrebigkeit, Transparenz, Realitätsnähe, Effektivität, sodass ein Verzicht auf die Funktionen der Lernziele bei der Planung, Steuerung und Kontrolle der Lehr-Lern-Prozesse nicht mehr in Frage kommt, was auch für die Verwirklichung des Kompetenz-Konzepts gilt. Lernen wird als Vorgang von Verhaltensänderungen aufgefasst; ein Lernziel beschreibt das Verhalten, das die Lernenden nach erfolgter Lernerfahrung erworben haben sollen, und ersetzt zunehmend den Begriff „Lehrziel“. Lernziele sollen in erster Linie Rechenschaft über Verhaltensweisen ablegen, weshalb sie in Verhaltensklassen eingeteilt, nach dem Abstraktionsniveau sowie der psychologischen Dimension unterschieden und durch den Verhaltens- und Inhaltsaspekt ausgewiesen werden. In der Curriculumforschung differenziert man nach dem **Abstraktionsniveau** Richtziele, Grobziele und Feinziele und eine Didaktik beruflicher Bildung hat sich mit der **Legitimations- und Auswahlbasis** der Leitziele auf der Makroebene staatlicher Normen und gesellschaftlicher Werte in Schulgesetzen der Legislative, Erlassen, Richtlinien, Rahmenplänen der Exekutive zu beschäftigen. Damit sind bildungspolitische Auseinandersetzungen der Gesellschaftsgruppen um grundlegende Erziehungsziele, berufliche Qualifikationen und Kompetenzen wie Emanzipation und Kritik-

fähigkeit zur rationalen Analyse der Wirklichkeit und mündigen Orientierung in der Gesellschaft verbunden und es geht um Konsensherstellung für Bildungsplaner und -politiker. Im weiteren curricularen Zusammenhang steht die Aufgabe der **Lernzieloperationalisierung**, indem Lernziele über die Abstraktionsniveaus der Grob- und Feinziele zu eindeutigen Endverhaltens-Beschreibungen präzisiert werden, damit sie eine Kontrolle der Lernleistungen sowie die Konstruktion von Testaufgaben ermöglichen. Dabei tritt das **Deduktionsproblem** auf, weil eine bündige Verknüpfung der einzelnen Zielebenen durch eine lückenlose Kriterienkette eine schwer lösbare Angelegenheit darstellt (vgl. PUKAS 1988, 83-90).

Die Lernzielbestimmung in der psychologischen Dimension erstreckt sich auf die **Dimensionierung** und **Hierarchisierung** der Verhaltenskomponenten des Denkens, Fühlens und Handelns, die zwar wechselseitig verflochten sind, jedoch aus Gründen der Fasslichkeit und didaktischen Realisierung als analytische Schwerpunktsetzungen aufgespalten und als kognitive, affektive, (psycho-) motorische Lernziele gesondert formuliert werden. Die **kognitiven Lernziele** entstammen dem Denk-, Wahrnehmungs- und Gedächtnisbereich und bezeichnen Wissen sowie intellektuelle Fähigkeiten. Sie werden nach dem Grad zunehmender Komplexität und Abstraktheit in **Taxonomien** hierarchisiert wie z. B. nach BLOOM u. a. (1975) als Wissen oder Kenntnisse, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilen des Wissens. Eine Taxonomie im **affektiven Bereich**, der emotionale Verhaltensweisen, Interessen, Einstellungen, Wertungen vom Beachten bis zur Weltanschauungsbildung ausdrückt, haben KRATHWOHL u. a. (1975) nach dem Grad der Verinnerlichung oder Internalisierung aufgebaut. Eine Taxonomie des **motorischen Verhaltens**, das sich auf manipulative und instrumentelle Fertigkeiten bezieht, hat DAVE (1968) nach dem Grad der Habitualisierung von Bewegungsabläufen gestaffelt. Während die in der beruflichen Bildung vorherrschenden kognitiven und motorischen Lernziele auf einem steuerbaren und unter gegebenen Bedingungen abrufbaren Verhalten beruhen und sich überprüfen lassen, wird das nicht operationalisierbare affektive Verhalten stark vernachlässigt und explizite affektive Lernziele spielen eine untergeordnete Rolle, obwohl Emotionen als Motivation, Aufnahmebereitschaft oder Störfaktoren großen Einfluss auf den Lehr-Lern-Prozess haben. Das bedeutet, dass Lernziele, die nicht direkt produzierbar, nur teilweise oder gar nicht messbar sind wie Toleranzbereitschaft, Emanzipation, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität der Lernenden, nicht ohne **Problemverlust** präzisiert werden können (vgl. PUKAS 1988, 90-93). Auch damit hängt es zusammen, dass sowohl in der dualen als auch schulischen Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung die Zielsetzung beruflicher Tüchtigkeit wesentlich stärker verwirklicht wird als die Forderung nach beruflicher Mündigkeit, woraus eine Aufgabe für die Didaktik beruflicher Bildung resultiert, die auch im Zuge der Kompetenzorientierung und -messung akut ist.

| <b>LERNZIEL</b>   |   |
|---|---|
| <u>Verhaltenskomponente</u><br>Der Lernende soll<br><br>angeben können. | <u>Inhaltskomponente</u><br><br>das Merkmal für die Unterscheidung von lösbaren und unlösbaren Verbindungen |

Abb. 3: Lernziel-Verhaltens- und Inhaltskomponente

Die Lernziele sind auf **Lerninhalte** bezogen und umgekehrt, wobei die Inhaltskomponente der Lernziele den Bezug zu einem bestimmten Lerninhalt herstellt. Das kann ein Einzelgegenstand oder ein Gegenstandskomplex einschließlich Vorgang und Prozessbereich sein, konkret oder abstrakt, einfach oder vielschichtig, nach Umständen austauschbar, jedoch i. d. R. nicht beliebig ersetzbar. In der beruflichen Bildung werden die Lerninhalte in Form von fachspezifischen Texten (schriftlich oder mündlich vorgetragen), Gesamt- und Teilzeichnungen, Prinzipskizzen, Schaubildern, Fotos, Fertigungsplänen, Stücklisten, Verfahrens-, Demonstrations- und Versuchsbeschreibungen, Auswertungsbögen, Modellen, Werkstücken, Werkzeugen, Geräten, Maschinenteilen u. a. dargeboten und für den Lernprozess verfügbar gemacht. Im Zuge der Lernfelddidaktik und Handlungsorientierung kommt es darauf an, die Lerninhalte im Rahmen beruflicher Handlungsfelder als **Lernsituationen** auszugestalten und ebenfalls als Lerngebiete und Lernorte übergreifende **Projektvorhaben** anzulegen, was auch in den Berufsausbildungsordnungen vorgesehen ist (vgl. VERORDNUNG 2004).

**Begründungs- und Auswahlstrategien** für Lerninhalte legen etwa im Sinne der bildungs- und lerntheoretischen Didaktik nahe, vom Begriff der Bildung auszugehen und zum Lehren und Lernen solche Lerninhalte auszuwählen, die für die Betroffenen einen angemessenen Bildungsgehalt oder Bildungswert besitzen, was in der Berufsbildung den Gebrauchswert und Ausbildungszweck einschließt. Dazu sind durchaus KLAFKIs **Grundfragen der didaktischen Analyse** angebracht: die Frage nach der Gegenwartsbedeutung und dem Zukunftsbezug des Unterrichtsgegenstandes, nach dem elementaren und exemplarischen Sinn- und Sachzusammenhang der beispielhaften Auseinandersetzung, nach der Struktur der sachlichen Voraussetzungen, Einzelmomente, Eigentümlichkeiten für den Zugang zum Gegenstand, nach der Veranschaulichung durch Phänomene, Fälle, Situationen, die das Objekt interessant, fragwürdig, durchschaubar, begreiflich machen (vgl. KLAFKI 1964). Das korrespondiert mit der Curriculumtheorie ROBINSOHNs, wonach folgende **Kriterien zur Auswahl von Lerninhalten** zu berücksichtigen sind: die Bedeutung eines Unterrichtsinhalts im Gefüge der Wissenschaft und als Voraussetzung für die Ausbildung und Weiterbildung, die Leistung eines Gegenstandes für das Weltverstehen bzw. zur Orientierung innerhalb einer Kultur und ihrer Interpretation, die Funktion eines Inhalts in spezifischen Verwendungssituationen des beruflichen, öffentlichen und privaten Lebens. Bei der Inhaltsermittlung räumt ROBINSOHN (1972, 47-51) den Fachwissenschaften eine bevorzugte Stellung ein. Das entspricht insoweit der Lehrplantheorie GRÜNERs für berufliche Schulen, als die Berufsschullehrer/-innen die Unterrichtsinhalte zunehmend den Fachwissenschaften entnehmen, während die berufliche Praxis – Betriebs- und Werkstattpraxis, Ausbildungsordnungen, Berufsbilder – als zweite Quelle der Inhaltsauswahl dient und den spezifischen Verwendungsbereich darstellt (GRÜNER 1978, 40, 154). Statt der herkömmlichen Fachwissenschaften wie z. B. den Ingenieurwissenschaften als berufliche Fachrichtung für die Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung wird inzwischen für **Berufs(feld)wissenschaften** als gegenwärtige und künftige Bezugswissenschaften und Inhaltslieferanten plädiert, die Facharbeit, Technik, Ausbildung, Weiterbildung implizieren (vgl. PUKAS 2009, 451-460). Nach **emanzipatorisch-erkenntnisleitendem Interesse** dürfen die Lerninhalte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht nur unter dem Aspekt der Abnehmerinteressen und Verwertungschancen auf dem Markt ausge-

wählt werden, sondern es sind dabei berufliche und personale Autonomie, humane Mündigkeit, kritische Vernunft als Leit- und Lernziele umzusetzen und im Unterricht durch entsprechende Inhalte, Lehr- und Lernmittel sowie Methoden zu verwirklichen (vgl. PUKAS 1988, 97). Das korrespondiert immerhin mit einer in Deutschland dominierenden „Berufskultur“ aus betriebsübergreifender Ausbildung und berufsförmig organisierter Facharbeit mit breitem fachlichen Aufgabenzuschnitt, was persönliche Autonomie der Arbeitnehmer aufgrund beruflicher Identität und relativ viel Verantwortungsdelegation auf den unteren Organisationsebenen gewährt (vgl. PUKAS 2009, 573). Eine Didaktik beruflicher Bildung sollte dazu beitragen, dass die Inhalte beruflicher Curricula den berechtigten Interessen der Betroffenen verpflichtet werden, Lerner bezogen und Erkenntnisprozess gerecht aufbereitet, mit annehmbarem Gültigkeitsumfang vereinfacht und durch angemessene lernpsychologische Komplexion ergänzt werden, worauf wir noch auf der Mesoebene zurückkommen.

Die bildungstheoretische Grundsatzfrage vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik ist angesichts der Interdependenz der Entscheidungs- oder Interaktionsfelder systematischen Lehrens und Lernens und der erforderlichen wechselseitigen Abstimmung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien unumstritten. Indes kommt der **Unterrichtsmethodik** im Zusammenhang der didaktischen Umsetzung und Wirksamkeit eine starke Position und gewisse Eigenständigkeit zu (vgl. PAHL 2002; BONZ 2006). Jedoch die Fachmethodiken überspannend, sollte sich eine Didaktik beruflicher Bildung grundsätzlich mit der **Systematisierung und Klassifizierung** von Unterrichtsmethoden auseinandersetzen, um die Variabilität der Unterrichtsmethodik hinsichtlich spezifischer Lernzwecke und Adressaten zu ermöglichen und Lehrende auf das **Prinzip des Methodenwechsels** vorzubereiten. So unterscheidet man im herkömmlichen Sinn die folgenden Formen für die Lernorganisation und Arrangements von Lernsituationen:

- **Aktionsformen** nach der Art und Weise des Agierens zwischen Lehrenden und Lernenden und als solche darstellende, erarbeitende (fragend-entwickelnde sowie Impuls setzende), entdecken-lassende Unterrichtsformen;
- **Sozialformen** nach der Beziehung zwischen den Beteiligten am Unterrichtsgeschehen in der Groß- und Kleingruppe sowie beim Einzellernen, nämlich Klassenunterricht (Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch), Gruppenarbeit (Partnerarbeit, Teamteaching), Alleinarbeit, Simulationen (Rollenspiel, Fallstudie, Planspiel), Projektunterricht;
- **Unterrichtsverfahren** als Gesamtentwurf des Unterrichtsverlaufes, nämlich deduktives, induktives, ganzheitliches und dialektisches Vorgehen beim Lehren und Lernen;
- **Artikulationsschemata** zur Gliederung von Unterricht oder Unterweisung in Phasen, Schritte oder Abschnitte für einen günstigen Ablauf der Lernprozesse wie Stufe der Motivation (Einstiegsphase), der Schwierigkeiten (Problematierungsphase), der Lösung (Strukturierungsphase), der Ausführung (Bewältigungsphase), der Einübung und des Behaltens (Bestätigungsphase), der Bereitstellung und Übertragung (Transferphase) (PUKAS 1988, 113-141; vgl. PAHL 2002).

Unter dem Einfluss curricularer Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene durch Schlüsselqualifikationsdebatte, Prinzip der Kompetenz- und Handlungsorientierung, Konzepte gestaltungsorientierter, ganzheitlicher, konstruktivistischer Didaktik findet eine methodische Schwerpunktsetzung zur Aktivierung der Lernenden und zunehmenden **Selbststeuerung der Lernprozesse** statt. Im Gegensatz zum instruktiven Lernen nach dem Sender-Empfänger-Modell bei betrieblicher Unterweisung oder Frontalunterricht setzen konstruktivistische Lerntheorien darauf, dass Menschen letztlich nur selbstständig und intern ihre bzw. neue Verhaltensweisen aufbauen können, indem sie sich mit Umgebungsbedingungen auseinandersetzen. Deshalb werden bei handlungsorientierten Methoden Lernarrangements getroffen, mit denen die Lernenden selbst gesteuertes Handeln nach den Phasen einer **vollständigen Handlung** als Zielsetzung, Planung, Ausführung, Bewertung vollziehen können. Als Methoden bieten sich z. B. an: für reales Handeln Projekte oder Erkundungen, für simulatives Handeln Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele, für produktives Gestalten Schülerwettbewerbe, Präsentation von Collagen, Erstellen von Wandzeitungen, Plakaten, Videoclips; besonders hinsichtlich der Möglichkeiten durch Computerunterstützung ist die Entwicklung neuer Methoden offen (BONZ 2006, 14, 112-114; PUKAS 2009, 50, 51).

Der Methodik ordnet BONZ neben den Methoden die **Unterrichtsmedien** zu, da sie als **Kommunikationsmittel** zur methodischen Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Prozesse fungieren, insofern sie zum Erreichen der Lernziele beitragen, prägnante Informationen über den Lerninhalt liefern, die bildende Sachbegegnung mit dem zu lernenden Gegenstand ermöglichen, vor allem als **Lernhilfen** günstige Lernbedingungen durch Veranschaulichung, Üben, Anwendung, Transfer schaffen, Motivation oder Betroffenheit erzeugen, somit den Lerneffekt verstärken und die Rationalisierung von Unterricht und Unterweisung fördern. Das Spektrum der Lehr- und Lernmedien ist breit gefächert und reicht von Realobjekten wie komplizierten Maschinen und elektronischen Geräten sowie vereinfachten Modellen über Bilder, Schautafeln, Wandkarten, Schulbücher bis zu Filmen, Videos, Multimedia-Einsatz von Computern einschließlich zeitgemäß ausgestatteter Fachräume. Dabei ist grundsätzlich zwischen Lehr- und Lernmitteln zu unterscheiden: **Lehrmittel** unterstützen die Lehrtätigkeit durch Klarheit, Übersichtlichkeit, Effizienz und bieten ein vielseitiges Reservoir für Klassen- und Frontalunterricht oder Unterweisung wie Tafelbild, Overheadfolie, Lehrbretter, AV-Medien. **Lernmittel** dienen als Arbeitsmittel, regen unmittelbar die Aktivität der Lernenden an, leiten die selbstständige Aufgabenlösung in Allein-, Partner-, Gruppen- oder Projektarbeit an wie Arbeitsblatt, Leittext, Schul- oder Fachbuch, die Begleit- und nicht Leitmedium sein und nicht die didaktische Planung sowie Lehrfreiheit einschränken sollen. Im Zuge der handlungsorientierten Methoden entstehen **selbst erstellte Medien** wie Mind-Map, Flugblatt, Fotodokumentation, Sammelmappe, Schülerzeitung, Filme in Eigentätigkeit und Verantwortung der Lernenden. Allerdings darf in dieser Beziehung die Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit nicht zum Selbstzweck ausarten, sondern die eigenständig hergestellten Produkte sind mit den Lernenden kriterienorientiert zu besprechen und inhaltlich zu beurteilen und sollten zur Lernkontrolle und ggf. Leistungsbewertung herangezogen werden. Eine Didaktik beruflicher Bildung sollte die **Funktionen der Medien** analysieren, nämlich Verständigungs- und Kommunikationsfunktion, Informationsfunktion, Erkenntnis erschließende

Funktion, Stimulierungs-, Motivierungs- oder Aktivierungsfunktion, Differenzierungs- oder Individualisierungsfunktion, Rationalisierungsfunktion sowie übergeordnete Grundsätze für die Beschaffenheit und Auswahl geeigneter Medien und Ausstattung adäquater Fachräume erstellen und den kritischen Umgang mit ihnen vermitteln (vgl. PUKAS 1988, 134-137; 2009, 52-54; BONZ 2006, 156 ff.).

Die Lernerfolgs- und Leistungskontrollen, die wir unter dem Begriff **Lernkontrollen** zusammenfassen, haben durch die erwähnte Output- und Outcome-Orientierung bei der Reformierung und Angleichung der europäischen Bildungssysteme eine grundlegende Vorrangstellung bekommen, obwohl sie schon immer wichtig und unerlässlich waren und daher in unserem lerntheoretischen Basismodell didaktischer Analyse und Konstruktion als Kontrollierbarkeit und Konsequenzen des Lernens ausgewiesen sind. Lernkontrollen sind eng mit der Unterrichtsmethodik und gleichfalls den anderen Interaktionsfeldern verknüpft. Als **Lernerfolgskontrollen** sollen sie eine permanente Messung des Unterrichtseffektes, Feststellung von Lernfortschritten und Lerndefiziten gewährleisten, damit eine ständige **Rückkopplung** für Lehrende und Lernende vorhanden ist und bei Abweichungen vom erwarteten Lernverhalten nach den Lernzielen ggf. methodische o. a. Konsequenzen rechtzeitig gezogen werden können. So werden die Ergebnisse von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, soweit sie sich auf einzelne Lernabschnitte erstrecken, i. d. R. während der Unterrichtslektion bzw. innerhalb der Lerneinheit oder eines Projektes abgerufen, überprüft, ergänzt, korrigiert und für die weitere Unterrichtsarbeit verwertet. Bei Rollenspiel, Fallstudie, Planspiel findet eine laufende Kontrolle während des Spielablaufs durch die Teilnehmer und zu diesem Zweck eingesetzte Beobachter statt, während beim Frontalunterricht meist nur Rückmeldungen von einer aktiven Minderheit zum Zuge kommen. Für eine systematische Lernerfolgskontrolle können Hausaufgaben eingesetzt und **Tests** mit Wiederholungs- und Erkenntnisfragen, Problemstellungen und -lösungen vorgenommen werden. Dazu tragen auch Klassenarbeiten und Klausuren sowie schriftliche und mündliche Prüfungen bei, obwohl diese vorrangig als **Leistungskontrollen** fungieren, nach Standards benotet werden und in Zeugnissen und Zertifikaten zu Abschlüssen und Berechtigungen führen, die Sozial- und Lebenschancen verteilen. Daher ist in Unterricht und Unterweisung durch eine konsequente Erarbeitung, Einübung, Vertiefung des Lernstoffes eine angemessene Prüfungsvorbereitung sicherzustellen. Der Bereich der Leistungsbewertung und Notengebung weist im Unterrichtsalltag etliche Defizite auf und birgt ziemlich viel Konfliktpotenzial, sodass eine Didaktik beruflicher Bildung sich intensiv mit dieser akuten Problematik beschäftigen, Grundlagen für hochwertige Lern- und Leistungskontrollen zur Anwendung in den Fachdidaktiken bereitstellen und Lehrende mit adäquaten **diagnostischen Qualifikationen** ausstatten müsste (vgl. PUKAS 2001; EULER/HAHN 2004, 168 ff.).

### 3.2 Curriculare Strukturmomente beruflicher Bildung auf der Meso- und Makroebene

Wie erwähnt sind den mikrodidaktischen Entscheidungs- oder Interaktionsfeldern im Bereich der sozio-kulturellen und anthropogenen Determinanten des Lehrens und Lernens curriculare



Strukturmomente beruflicher Bildung auf der Meso- und Makroebene vor- und nachgelagert, durchdringen sie als faktischer Wirkzusammenhang oder überlagern sie im Rahmen des wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses. Für unser Vorhaben, das Strukturkonzept als übersichtliches Strukturschema zusammenzufassen, bündeln wir die meso- und makro-didaktischen Strukturmomente zu **vier Schwerpunkten**: Berufliche Sozialisation und Qualifizierung, Lernortkooperation und Lernfeldkonzept, Didaktische Vereinfachung: Problematik und Exemplarik, Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung.

Für eine Lernort und Fachrichtung übergreifende Didaktik beruflicher Bildung ist sinnvoll, dass sie im Hinblick auf die sozio-kulturellen Bedingungen und anthropogenen Voraussetzungen und Folgen des Lehrens und Lernens die Qualifikationsproblematik im Kontext der beruflichen Sozialisation betrachtet und dabei auch das Sprach- und Sozialbarrieren-Problem berücksichtigt. Soweit die Adressaten beruflicher Bildung den unteren Gesellschaftsschichten entstammen, sind sie bei der **beruflichen Sozialisation**, Identitätsbildung und dem Hineinwachsen in die Berufsrolle verstärkt vom schichtspezifischen Sozialverhalten der Herkunftsfamilie betroffen. Besonders der in der Unterschicht verbreitete **restriktive Sprachgebrauch**, der auf dem restringierten Sprachkode mit begrenztem Wortschatz, simplen Satzmustern und klischeehaften Redewendungen beruht, wirkt sich als **Sozialbarriere** aus und führt zu einer rigiden Rollenidentifikation und eher kurzfristigen Handlungsplanung im Gegensatz zur vorherrschenden flexiblen Rolleneignung inklusive Rollenvielfalt, Rollendistanzierung, Selbstbehauptung, Sprachentfaltung, Leistungsstreben, Aufstiegsorientierung bei Angehörigen der Mittel- und Oberschicht. Diese Unterschiede haben ebenfalls Einfluss auf das Qualifizierungsverhalten, beeinträchtigen und fördern jeweils den Erwerb von Anpassungs- und Eingriffsqualifikationen, sodass berufliche Fachkompetenz den Reproduktionsinteressen dient und darüber hinaus berufliche Mündigkeit die Emanzipationsinteressen der abhängig Beschäftigten begünstigt. Als curriculare Folgerung und Zielsetzung sollte an den Lernorten beruflicher Aus- und Weiterbildung, vornehmlich beruflichen Schulen und Volkshochschulen, angestrebt werden, durch differenzierten sprachlichen und sozialkundlichen Unterricht sowie entsprechende berufsorientierte Förderprogramme einen Beitrag zur Erleichterung des Rollenlernens zu leisten und somit einen sozialen Ausgleich und Bildungschancengleichheit herzustellen, was für die **Persönlichkeitsentwicklung** der Individuen, aber gleichfalls für den gesellschaftlichen Qualifizierungsprozess wichtig ist (vgl. PUKAS 1988, 50-53).

Der soziale Umschwung von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft setzt ein angemessenes berufliches, sozio-ökonomisches, gesellschaftlich-politisches, kulturelles Qualifizierungspotenzial der Bevölkerung durch funktionale und prozessungebundene Fähigkeiten, nämlich Fach-, Sozial- und Humankompetenzen voraus. Der Situation des Qualifikationswandels und der Unsicherheit von Qualifikationsprognosen begegnet man grundsätzlich durch das Prinzip der Überschussqualifizierung. Um die dazu erforderliche oder wünschenswerte berufliche Mobilität, Disponibilität, Flexibilität zu erreichen, sind neben fachlichen extrafunktionale Qualifikationen auf dem Gebiet der Kommunikations- und Arbeitstechniken notwendig, die eine rasche Umstellung und Erweiterung der prozessabhängigen Qualifikationen ermöglichen. Dafür hat MERTENS (1974) mit seinen „Thesen zur Schulung in einer

modernen Gesellschaft“ aus arbeitswissenschaftlicher und volkswirtschaftlicher Perspektive das **Konzept der Schlüsselqualifikationen** aus Basis- und Horizontal-Qualifikationen, Breiterelementen und Vintage-Faktoren entworfen. Damit ist vor allem die Intention verbunden, dass sich die Adressaten oder Lernenden angesichts des hohen Zerfallstempos des Wissens mit den Schlüsselqualifikationen selbst neue Qualifikationen nach den Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft erschließen können. Im Zusammenhang mit Veränderungen in der Industrieproduktion von hoch arbeitsteiligen zu stärker funktionsintegrativen und ganzheitlichen Arbeitsorganisationsformen entstand ein dem gemäßer Qualifikationsbedarf an flexiblen Verhaltensweisen, selbstständigem Handeln, analytischen Kompetenzen, kommunikativen Fähigkeiten, was ab Mitte der 1980er Jahre zu einer betriebs- und berufspädagogischen Hinwendung zur Konzeption der Schlüsselqualifikationen führte (vgl. REETZ 1990). So wurden diese in zahlreichen Modellversuchen bereichsspezifisch konkretisiert und erprobt, wenngleich die Erfassung und Systematisierung der komplexen, übergreifenden Fähigkeiten mit ihrem Transfervermögen in der berufspädagogischen, curricularen Praxis bisher nicht zufriedenstellend umgesetzt sind. Jedoch gab es einen Anstoß zur Fortsetzung der didaktischen Neuausrichtung hinsichtlich Sozial- und Selbstkompetenzen in den Konzeptionen der Handlungs- und Lernfeldorientierung (vgl. NICKOLAUS 2006, 72-77; EULER/ HAHN 2004, 209, 210).

Während die Schlüsselqualifikations-Orientierung dem Image der betrieblichen Berufsausbildung zugute kam, waren die beruflichen Schulen aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen und fachsystematischen Ausrichtung infolge der starken Adaption an die Lernzieltheorien zunehmend dem Vorwurf ausgesetzt, „träges“, nämlich wenig anwendungsbezogenes Wissen zu vermitteln. Das veranlasste die KMK in den 1990er Jahren, den Ansatz beruflicher Handlungskompetenz und das Lernfeldkonzept einzuführen (vgl. TENBERG 2011, 54-58). Nach dem **Bildungsauftrag der Berufsschule** in den gültigen Rahmenbestimmungen soll die Berufsschule eine Berufsfähigkeit vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art vereint, berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft gewährt, Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung aufbaut, dazu motiviert und instand setzt, bei der individuellen Lebensführung und im öffentlichen Interesse verantwortungsbewusst zu handeln (KMK 1991, 2). Zur Erreichung dieser Ziele soll die Berufsschule im Rahmen der verbindlichen KMK-Vorgaben ein differenziertes und dynamisches Bildungsangebot umsetzen und dabei auch „Kernprobleme unserer Zeit“ wie Arbeit und Arbeitslosigkeit, friedliches Zusammenleben aller Menschen, Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen, Gewährleistung der Menschenrechte involvieren. Dazu muss sie Berufe und Berufsfeld übergreifende Qualifikationen entwickeln: **Handlungskompetenz als Fach-, Personal- und Sozialkompetenz** und darüber vermittelt Methoden- und Lernkompetenz entfalten. Qualifikationen werden als Lernerfolg hinsichtlich der Verwertbarkeit, Kompetenzen in Bezug auf das Vermögen der Lernenden zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen, gesellschaftlichen Situationen bestimmt (KMK 2000, 8, 9). In den mit den Berufsschul-Rahmenlehrplänen abgestimmten Ausbildungsordnungen wurde für die Betriebsausbildung das **Prinzip der Handlungssystematik bzw. vollständigen Handlung** (vgl. TENBERG 2006, 205-2007) verankert, das auf Anwen-

dungssituationen, Arbeitsabläufe und Geschäftsprozesse im betrieblichen Gesamtzusammenhang bezogen ist und nach dem die Ausbildungsvorgänge jeweils eigenständiges Planen, Ausführen und Kontrollieren der Arbeitsvollzüge umfassen (VERORDNUNG 2004, 3, 4).

Das trägt zur **Ganzheitlichkeit von Qualifikationen** bei, entspricht der Vermittlung einer beruflichen Gesamtqualifikation und dient dem Erhalt des Berufsprinzips, was jedoch durch den europäischen Vereinheitlichungsprozess der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Frage gestellt wird, insofern die Bildungsgänge nach angelsächsischem Muster in Module und Units zerlegt, mit Leistungspunkten (ECVET) bewertet und mit Hilfe des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sowie nachgeordneten nationalen Qualifikationsrahmen wie dem DQR transparent, vergleichbar und kompatibel gemacht werden sollen. Qualifikationen werden unter Einbezug informellen Lernens nach Arbeitsbelastung, Lernergebnissen, Kompetenzprofilen, Kompetenzniveaus ausgewiesen, es soll ein Paradigmenwechsel von der **Input- zur Output- und Outcome-Ausrichtung** stattfinden. Wie SLOANE/ GÖSSLING (2012) feststellen, erweist sich diese Umorientierung von den Ressourcen oder Vorgaben zu den Lernergebnissen und Praxiserfolgen bzw. der Anwendung des Gelernten eher als Mythos bzw. Zeremonie, da vielmehr eine Anpassung des neuen an das alte System erfolgt. Im Bildungsbereiche übergreifenden DQR ist für die Handlungskompetenz als leitende Beschreibungskategorie eine Vier-Säulen-Struktur vorgesehen: Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten sowie personale Kompetenz, aufgegliedert in Sozial- und Selbstkompetenz, was sich immerhin dem etablierten KMK-Kompetenzmodell annähern lässt (vgl. DILGNER/ SLOANE 2013). Ein schwieriges Unterfangen stellt dabei die präzise Kompetenzbestimmung und die **Kompetenzmessung** zum Zweck der Lerndiagnostik dar (vgl. TENBERG 2012). Beim Bemühen um eine unterrichtsnahe Kompetenzdiagnostik und dezidierte Kompetenzbeschreibungen geht es wiederum um Probleme der Lernzieloperationalisierung, Deduktion, Dimensionierung, Hierarchisierung von Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten.

Somit handelt es sich bei dem Gegenstands- und Problemkomplex der Qualifikationen und Kompetenzen als Steuerungsinstrumente im Berufsbildungssystem und in der Berufsbildungspolitik um ein akutes Fachrichtungen und Berufsfelder übergreifendes Anliegen beruflicher Didaktik, um das besonders anlässlich der Einführung von einheitlichen Qualifikationsrahmen (EQR und DQR) gerungen wird und über das im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs keine Einigkeit besteht. Zu diesem Ergebnis kommt jedenfalls OTT (2013), indem sie dezidiert die synonyme, parallele und kontroverse Verwendung der Begriffe (Learning) **Outcome-, Output-, Input-, Kompetenz- und Lernziel-Orientierung sowie Bildungsstandards** als curriculare Steuerungselemente und Monitoringinstrumente untersucht hat. Solange diese Begrifflichkeiten und ihre Implikationen nicht besser geklärt sind, schlagen wir vor, sich in der Didaktik beruflicher Bildung auf das **5-Komponentenmodell** (Abb. 4) zu stützen, das OTT (2013, 21) – erweitert um die Transfer-Komponente – nach dem 4-Phasen-Modell von SLOANE/ DILGNER (2005, 4) konzipiert hat. Danach ist Bildungsarbeit als Produktionsvorgang aus Input (Vorgaben), Prozess (Unterricht, Unterweisung), Output (Lernergebnis), Transfer (Anwendung) und Outcome (Lernwirkung) auf der Grundlage von Kompetenzen aufzufassen.

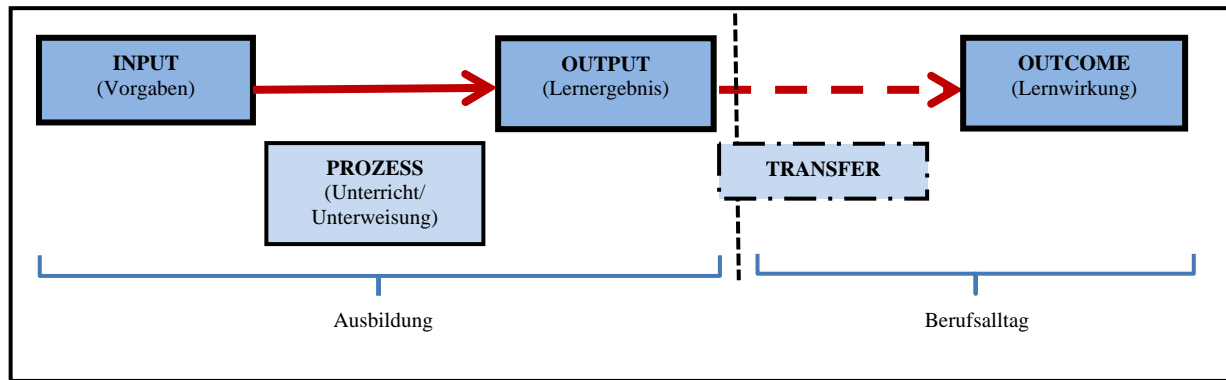


Abb. 4: Bildungsarbeit als Produktionsprozess nach OTT (2013, 21)

Als überlieferte und ständig aktuelle Aufgabe einer Didaktik beruflicher Bildung erweist sich das **Postulat der Lernortkooperation**, die zwar im Berufsbildungsgesetz von 2005 für die duale Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen verankert ist, deren curriculare Realisierung als **Synchronisierung von Fachtheorie und Fachpraxis** aber mit Problemen und Defiziten behaftet ist. Über den Vorlauf, Gleichlauf und Nachlauf von Theorie und Praxis in der Berufsausbildung ist schon viel gestritten worden. Zur Zeit des Nationalsozialismus sollte im Zuge der „Gleichschaltungspolitik“ mit Reichslehrplänen das Gleichlauf-Prinzip durchgängig und obligatorisch verordnet werden, weshalb die Berufsschullehrerschaft wegen der curricularen Unterwerfung der Berufsschule unter die Betriebsausbildung und der damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung massiven Widerstand leistete. Eine Verabsolutierung kommt jedoch ebenso wenig für den Vorlauf oder Nachlauf in Frage. Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass je nach Sachlage und Situation alle drei Möglichkeiten abwechselnd angebracht sind und jeweils Vorteile (oder auch Nachteile) haben können und daher differenziert zu handhaben sind, was die **Abstimmung zwischen den Lernorten** Berufsschulen, Betrieben bzw. Verwaltungen und überbetrieblichen oder sonstigen Ausbildungsstätten erschwert. Das von der KMK verbindlich in den Rahmenlehrplänen der Ausbildungsberufe vorgegebene **Lernfeldkonzept**, an dessen vollständiger Verwirklichung noch gearbeitet wird, legt mit der Gestaltung mehr oder weniger komplexer, möglichst realer Lernsituationen verstärkt eine Verzahnung von Theorie und Praxis nahe. Diese kann wegen der Uneinheitlichkeit der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse und ausbildungsferner Zustände unerfüllbar sein, sodass in den Lernfeldern der Schullehrpläne und Lernsituationen im Unterricht wie in den Rahmenlehrplänen eher grundsätzliche Fertigungsprozesse oder allgemeine Geschäftsvorgänge mit simulierten Aufträgen zugrunde gelegt werden. Damit ist noch kein durchgreifender Paradigmenwechsel von der curricularen Ausrichtung an wissenschaftlichen Fächern zu einer an Handlungs- und Gestaltungskompetenz orientierten Bildung erfolgt und es besteht weiter ein Spannungsverhältnis zwischen **Wissenschaftsausrichtung und Fachsystematik** einerseits sowie **Praxis- und Situationsorientierung** andererseits (PUKAS 2012, 7; vgl. 1999). Indes betrifft das Theorie-Praxis-Problem auch die **schulische Berufsausbildung**, in die hinreichend betriebliche Ausbildungsabschnitte und Lernphasen einzubeziehen sind, wenn die Ausbildung von der Kammer anerkannt werden soll. In diesem curricularen

Zusammenhang sei auf GREINERTS weitgehende Forderung als Auftrag für die berufliche Didaktik hingewiesen, dass eine jegliche berufliche Aus- und Weiterbildung verbindlich mit einer **simultanen betrieblichen Komponente** ausgestattet werden sollte, damit fachlich-systematisches und erfahrungsbezogen-situatives Lernen effektiv kombiniert werden (vgl. GREINERT 2001, 152, 153).

Bei der Auswahl und Aufbereitung der Inhalte für berufliche Lernprozesse ist als Aufgabe der Didaktik die **Lehrstoff-Zeit-Problematik** oder das Problem der Stofffülle und Stoffbeschränkung zu bewältigen, was sich angesichts der rapiden Verfallszeit des vorhandenen Wissens als hoch brisant erweist. Als curriculare Lösungsvarianten kommt es dabei vor allem auf das Prinzip der didaktischen Reduktion und lernpsychologischen Komplexion sowie das exemplarische und elementare Prinzip des Lehrens und Lernens an. Die **didaktische Reduktion**, einst als „Kernstück der Didaktik“ gepriesen, stellt das Verfahren zur Vereinfachung von komplexen Lehrinhalten oder Ausgangsaussagen auf Lerner- bzw. Schülerniveau dar, wobei folgende Bedingungen der Zulässigkeit einzuhalten sind: Wahrung des wissenschaftlichen Gültigkeitsumfanges, Sicherung des widerspruchsfreien Überganges, erkenntnisprozessgerechte Gewinnung der vereinfachten Aussage (HERING 1959). Hinsichtlich des lernerzentrierten Fasslichmachens ist die Reduktion durch eine methodische Umformung zu ergänzen, sodass KATH/ KAHLKE (1982) diesen Vorgang als „Umsetzen von Aussagen und Inhalten“ bezeichnen und HAUPTMEIER (1982) dafür den Oberbegriff „**pädagogische Transformation**“ verwendet. Im Kontext curriculumtheoretischer Diskussion und Kritik, besonders in Bezug auf den didaktischen Strukturgitter-Ansatz sowie die anderen curricularen Strategieebenen der Bedingungsanalyse, Globalziele, Unterrichtsplanung und -praxis haben HAUPTMEIER/ KELL/ LIPSMEIER (1975) die Notwendigkeit einer „komplexen didaktischen Reduktion“ begründet, während FINKE/ FINKE/ HAUPTMEIER (1971) den spiegelbildlich gegenläufigen Prozess, dass die Lernenden die vereinfachten Aussagen wieder zu komplexen Inhalten aufbauen und relativieren müssen, als „**lernpsychologische Komplexion**“ postulieren. PAHL (2002, 32-37; vgl. PAHL/ RUPPEL 1981, 30-40) hat aufgezeigt, dass sich die Komplexitätsreduktion bei der Lernplanung als umfangreiche Aufgabe beruflicher Didaktik herausstellt, insofern sie infolge des Implikationszusammenhanges Inhalte, Ziele, Methoden und Medien in Abstimmung mit den anthropogenen Voraussetzungen und sozio-kulturellen Bedingungen betrifft. Mit einem entsprechenden curricularen Weitblick muss einer Vereinseitigung auf der Inhaltsebene und einer Vernachlässigung der Beziehungsstrukturen vorgebeugt sowie durch kritische Auseinandersetzung mit den Prämissen, Verfahren und Aussagen der Fachwissenschaften und dem ideologischen Standort der Lehrenden eine **bildungstheoretische Legitimation** der Umwandlungsprozesse angestrebt werden (vgl. HAUPTMEIER 1980, 832).

Als wichtige didaktische Strategie zur qualitativen Überwindung der Stofffülle dient das **Prinzip des exemplarischen und elementaren Lehrens und Lernens**. Dabei handelt es sich um die aufschlussreiche Darbietung und Aufnahme eines prägnanten Exemplums aus einer bestimmten Kategorie von Gegenständen, Sachverhalten oder Seinsweisen. Als solchermaßen repräsentative Einzelfälle kommen Lerninhalte in Frage, die allgemeingültige Grundverhält-

nisse, Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien, Regeln oder Methoden besonders gut veranschaulichen und leicht erschließen lassen: z. B. Meißel für spanende Werkzeuge überhaupt, Bohrmaschine für Werkzeugmaschine schlechthin oder Biegen für spanlose Formverfahren als solche (vgl. PUKAS 1979). Im Rahmen des **Lernfeldkonzepts** könnte man das Biegen aufgrund seiner elementaren Einfachheit und exponierten Anschaulichkeit als exemplarische **Lernsituation** gestalten, indem die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden nach den Prinzipien der Handlungsorientierung und selbstgesteuerten Lernens anhand geeigneter Biegeversuche die Grundbedingungen des Umformens in Abhängigkeit von Kraftaufwand, Werkstückquerschnitt und Werkstoff-Plastizität herausfinden, als Gesetzmäßigkeit formulieren und darstellen sowie Schlussfolgerungen für die Anwendung der Fertigungstechnik ziehen (in anderen Berufsfeldern mit vergleichbaren Beispielen). Im Sinne **konstruktivistischer Didaktik** können sich die Lernenden so die allgemeingültige abstrakte Wahrheit erkenntnisprozessgerecht aneignen und die Probe auf das Exempel durchführen, insofern sie mit den gewonnenen wesentlichen Erkenntnissen die anderen Umformverfahren wie Schmieden, Walzen, Ziehen zielgerichtet grundlegend und rationell erschließen. Im abgrenzenden Vergleich mit der zerspanenden Fertigungstechnik lassen sich durch Abwägen der jeweiligen Vor- und Nachteile ökonomische, ökologische und sicherheitstechnische Bezüge herstellen. Dadurch kann der Entwicklungstrend zur spanlosen Formung erklärt und Fortschritt im gesellschaftlichen bis hin zum globalen Umfeld begründet werden. Daher ist nach NEGT (1971) das **exemplarische Prinzip soziologisch zu erweitern** und als didaktische Konsequenz sind technische Kenntnisse und arbeitsplatzspezifisches Wissen von vornherein im sozio-ökonomischen bzw. gesamtgesellschaftlichen Kontext zu behandeln, denn nach der Interdependenztheorie und **Transferforschungsbefunden** ist nicht zu erwarten, dass eine direkte Übertragung der technischen Intelligenz auf kritische Rationalität und soziologische Denkweise möglich ist (vgl. PUKAS 1982b).

Insofern ist der wichtige Themenkomplex der **Integration von beruflich-fachspezifischer und allgemein-soziokultureller Bildung** betroffen, der sich über das didaktische Feld hinaus auf die bildungstheoretische Integration (Aufhebung des ideologischen Gegensatzes zwischen Berufs- und Allgemeinbildung), die soziale Integration (der Lernenden und Lehrenden aus verschiedenen gesellschaftlichen Herkunftsbereichen) und die organisatorische Integration (institutionelle Verzahnung von studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgängen zu doppelt qualifizierenden Abschlüssen) erstreckt. Die **curriculare Integration** besteht in der Kombination und Synthese studienrelevanter und berufsqualifizierender, allgemeiner und berufsfachlicher, sozio-ökonomischer und fachspezifischer Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden und -medien oder Curriculum-Elemente zu komplexen Unterrichtsveranstaltungen (Projekten und kooperativen Vorhaben) und vielseitigen Abschlussprofilen (vgl. PUKAS 2001). Durch Integration beruflicher und allgemeiner Lernprozesse können berufsfachliche, Arbeitsplatz bezogene zu funktionsübergreifenden, unspezifischen Qualifikationen erweitert werden. Diese sichern als Schlüsselqualifikationen berufliche und gesellschaftliche Mobilität, Flexibilität, Disponibilität und ermöglichen den Arbeitnehmern und Bürgern, dass sie auf neue Anforderungen dynamisch reagieren und ihre Lebenschancen bestmöglich wahrnehmen können (vgl. PUKAS 1988, 53-55).

Damit korrespondiert RAUNERS anthropozentrischer **Didaktik-Ansatz einer gestaltungsorientierten Berufsbildung**, die einen Perspektivwechsel von einer zu engen curricularen Anpassungsausrichtung hin zu einer aktiven Mitgestaltung der zukünftigen Arbeitswelt und Gesellschaft einleiten sollte. In Bezug auf die Betroffenheit des Einzelnen als Arbeitnehmer, Konsument, Staatsbürger und in weiteren Rollen wie als Auszubildender sollen um ihrer Gestaltbarkeit willen bei Facharbeit und Technik das real Mögliche mit dem sozial Wünschenswerten und gesellschaftlich Erforderlichen verknüpft und als Einheit begriffen werden (vgl. RAUNER 1995). Dazu weist RAUNER für berufsförmig organisierte (Fach-) Arbeit sowie für die didaktische Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtungen bzw. Berufs(feld)-wissenschaften die folgenden „konstituierenden Momente“ aus:

- Berufsfeldbezogene Technik: Produkte, Arbeitssysteme, Werkzeuge, Verfahren, Methoden;
- Arbeits- und Betriebsorganisation sowie Organisationsentwicklung;
- Berufsbilder und Curricula: Ausbildungsordnungen, Berufsschul-Lehrpläne;
- Industriekulturelle und -gesellschaftliche Bestimmungsgrößen, die die Berufsarbeit prägen (RAUNER 1993, 199).

In diese progressive curriculare Entwicklungslinie gehört ebenfalls das **Konzept ganzheitlicher Berufsbildung**, die auf einer **Theorie evolutionärer Berufspädagogik** basiert (vgl. ARNOLD 1994) und zu einer fortschrittlichen Sozialisations-Funktion von Berufsschulen und Betrieben beitragen könnte. OTT (1995, 47-49) postuliert als Kern seines Strukturkonzeptes eine „Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung“. Dazu bestimmt er ganzheitliches Lehren und Lernen als inhaltlich-fachliches, methodisch-operatives, affektiv-ethisches Lernen mit dem Ziel, Fachkompetenz, Methoden- und Kommunikations- bzw. Sozialkompetenz sowie Individualkompetenz zu vermitteln (vgl. Abb. 5). Diesen Konzeptionen sollte eine übergreifende Didaktik beruflicher Bildung die gebührende Geltung verschaffen und als Unterstützung für die vollständige Implementierung des Lernfeldkonzepts in den Berufsfeldern anbieten.

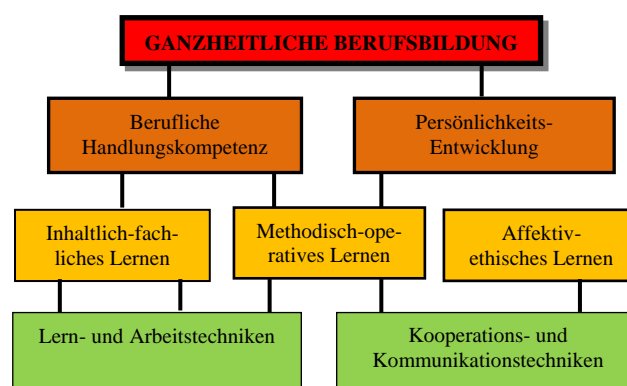


Abb. 5: Ganzheitliche Berufsbildung (nach OTT 1995, 49)

### 3.3 Zusammenfassung als Strukturschema und interdisziplinäres Modell

Die umrissenen Strukturzüge bilden das Grundgerüst für eine übergeordnete Didaktik beruflicher Bildung und sind in Abb. 6 als curriculare Untersuchungs- und Entscheidungsfelder für die didaktische Analyse und Konstruktion anhand der verwendeten Fach- und Leitbegriffe systematisch zu einem Übersichtsschema zusammengefasst. So kann die hier angelegte Didaktik beruflicher Bildung das **curriculare Fundament** und die zu berücksichtigenden Aspekte für die jeweils besondere Ausdifferenzierung der aufgelisteten Didaktikformen und gleichfalls eine Beurteilungsbasis für Curricula und Lehr-Lern-Prozesse liefern. Als **durchgängige Modellachsen** sind die das Konstruktionsgefüge umfassenden sozio-kulturellen und anthropogenen Determinanten des Lehrens und Lernens sowie der Implikations-Zusammenhang der didaktischen Strukturmomente auf der Mikro-, Meso- und Makroebene eingereicht. Dadurch wird der **gesellschaftliche Bezugsrahmen der Didaktik** verdeutlicht, denn Bildungs- und Berufsbildungssystem und mit ihnen das Teilgebiet einer Didaktik beruflicher Bildung stellen gesellschaftliche Subsysteme mit begrenzter Autonomie dar. So nehmen die gesellschaftlichen Machtgruppen wie der Staat als Legislative, Exekutive und Judikative, die politischen Parteien, die Wirtschaft als Unternehmerverbände und Gewerkschaften, Wissenschaft sowie Kirche Einfluss auf die Institutionen beruflicher Bildung und bestimmen deren organisationsspezifische Struktur wie Dauer und Gliederung der Bildungsgänge, Fachrichtungen, Berufsfelder, Fächer, Aufnahmeverfahren, Abschlussbestimmungen, Berechtigungen, Ausgleichsregelungen, Budgetierung. Mit Schulgesetzen, Berufsbildungsgesetz, Erlassen, Verordnungen, Rahmenrichtlinien und -lehrplänen, Ausbildungsordnungen, wissenschaftlichen Aufträgen wirken sie allerdings ebenfalls auf das beschriebene curriculare Gefüge ein, dessen Definition und Konkretisierung hauptsächlich Berufspädagogen, Didaktiker, Berufsschullehrer, Ausbilder, Weiterbildner vornehmen, also das Lehrpersonal mit seiner faktischen Deutungsautonomie (vgl. PUKAS 1988, 23-29; 2009, 21-25).



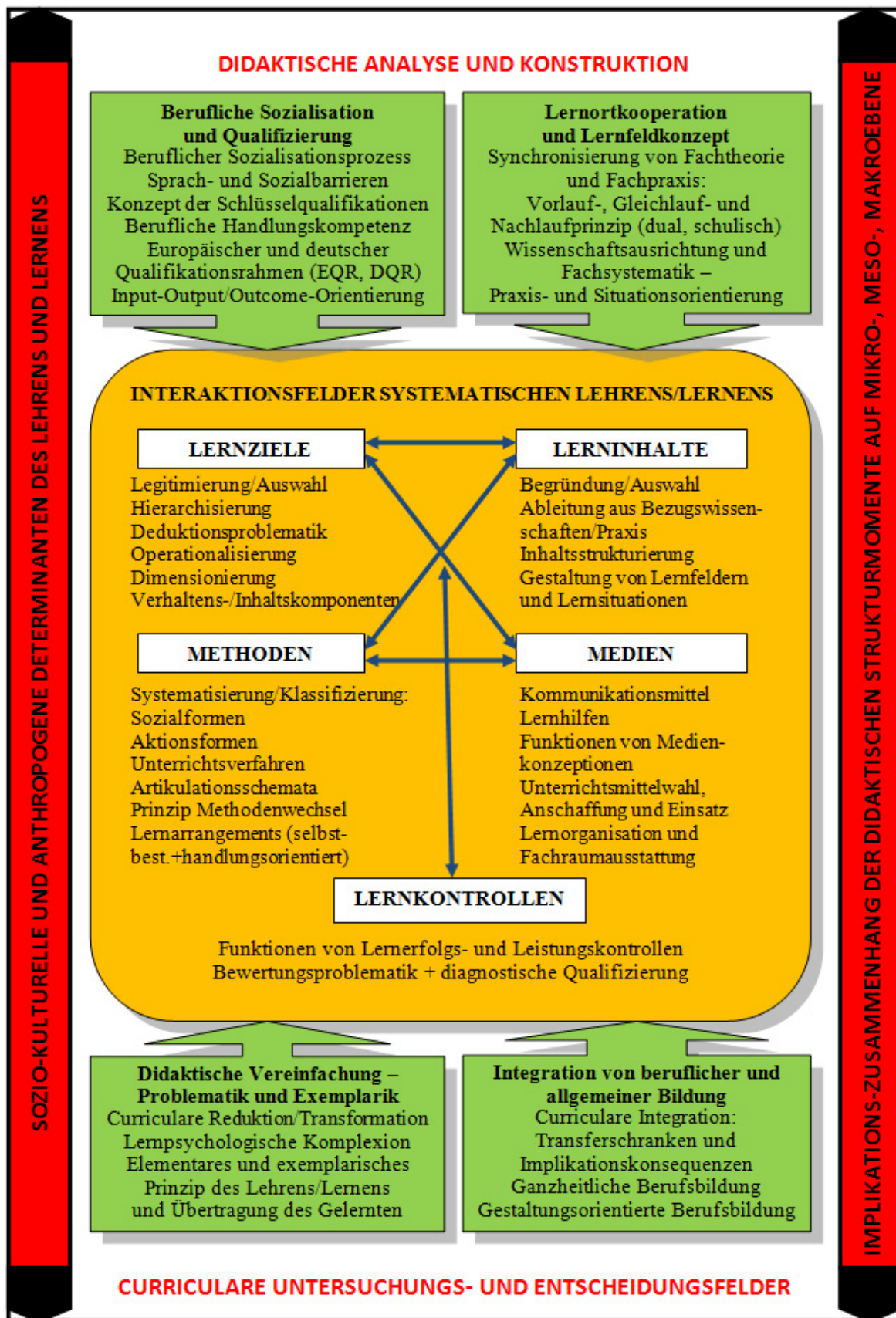


Abb. 6: Strukturschema einer umfassenden Didaktik beruflicher Bildung

Eine Fachrichtung und Berufsfeld übergreifende Didaktik beruflicher Bildung müsste zweckmäßig eine **Mittlerfunktion** zwischen gesellschaftlichem Kontext und anwendungsbezogenen Fachdidaktiken, eine **Scharnierfunktion** zwischen Gesellschafts- und Bezugswissenschaften sowie pädagogischer Praxis übernehmen. Und sie müsste sich demnach als interdisziplinäre Wissenschaft betätigen: sich mit den curricular relevanten Resultaten der Berufsbildungs- und Curriculumforschung, der Berufspädagogik und kritischen Erziehungswissenschaft, der Sozialisations- und Qualifikationsforschung, der Kommunikationsforschung und Soziolinguistik, den Befunden der Lernpsychologie und Transferforschung, den didaktisch wichtigen Ergebnissen der Soziologie und Politologie, historischen und vergleichenden Pädagogik, nicht zuletzt den im Aufbau befindlichen Berufs- bzw. Berufsfeldwissenschaften beschäftigen. Bislang müssen sich die **Fachdidaktiken** als solche um diese interdisziplinären Belange kümmern, womit sie angesichts der oft bescheidenen personellen und materiellen Ausstattung überfordert sind, sodass hier etliche Defizite zu verzeichnen sind (vgl. PUKAS 1995, bes. 226-228) und die vorgeschlagene Zuarbeit durch eine zu etablierende umfassende Didaktik beruflicher Bildung ein Gewinn sein könnte.

## Literatur

ARNOLD, R. (1994): Berufsbildung – Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren.

BADER, R./ BONZ, B. (Hrsg.) (2004): Fachdidaktik Metalltechnik. Baltmannsweiler.

BERNARD, F./ EBERT, D./ SCHRÖDER, B. (1995): Unterricht Metalltechnik – Fachdidaktische Handlungsanleitungen. Hamburg.

BLOOM, B. S. u. a. (1975): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/ Basel.

BONZ, B. (Hrsg.) (1976): Didaktische Beiträge zur Berufsbildung. Stuttgart.

BONZ, B. (2006): Methodik: Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler.

BONZ, B./ KOCHENDÖRFER, J./ SCHANZ, H. (Hrsg.) (2009): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer – Möglichkeiten der Integration. Baltmannsweiler.

BONZ, B./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1981): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau. Stuttgart.

BONZ, B./ OTT, B. (Hrsg.) (1998): Fachdidaktik beruflichen Lernens. Stuttgart.

CUBE, F. VON (1968): Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. 2. Aufl. Stuttgart.

DAVE, R. H. (1968): Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: INGENKAMP, K./ MARSOLEK, T. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim/ Basel, 225-239.

DILGER, B./ SLOANE, P. F. E. (2013): Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Anmerkungen zu den Empfehlungen der KMK zu Lernfeldcurricula. In: Die berufsbildende Schule, 65, H. 2, 46-49.

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern/ Stuttgart/ Wien.

FINKE, G./ FINKE, G./ HAUPTMEIER, G. (1981): Zum Zusammenhang von didaktischer Reduktion und lernpsychologischer Komplexion. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 77, H. 5, 323-339.

FRANZKE, R. (1981): Gegenstand, Strukturelemente und Kriterien einer allgemeinen Didaktik beruflicher Lernprozesse. In: Die berufsbildende Schule, 33, H. 2, 74-80.

GREINERT, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und aktuelle Bedeutung. Hohengehren.

GRÜNER, G. (1978): Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier.

GRÜNER, G. (1981): Didaktik des Ausbildungsberufes? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77, H. 7, 543-547.

GUDJONS, H./ TESKE, R./ WINKEL, R. (Hrsg.) (1986): Didaktische Theorien. Hamburg.

HAUPTMEIER, G. (1980): Verfahrensweisen der didaktischen Reduktion. Möglichkeiten einer unterrichtspraktischen Umsetzung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 76, H. 11, 820-834.

HAUPTMEIER, G. (1982): Zur Deduktion fachwissenschaftlicher Aussagen als einem zentralen Teilgebiet der Pädagogischen Transformation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78, H. 7, 483-498.

HAUPTMEIER, G./ KELL, A./ LIPSMEIER, A. (1975): Zur Auswahlproblematik von Lerninhalten und zur didaktischen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71, H. 12, 899-922.

HEIMANN, P./ OTTO, G./ SCHULZ, W. (1970): Unterricht – Analyse und Planung. 5. bearb. Aufl. Hannover.

HERING, D. (1959): Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Berlin (Ost).

KATH, F. M./ KAHLKE, J. (1982): Das Umsetzen von Aussagen und Inhalten. Didaktische Reduktion und methodische Transformation – eine Bestandsaufnahme. Alsbach.

KLAFKI, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl Reihe A „Didaktische Analyse“, hrsg. von ROTH, H./ BLUMENTHAL, A., Hannover, 5-34.

KLAFKI, W. (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. Aufl. Weinheim.

KLAFKI, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3. Aufl. Weinheim.

KMK (1991) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss Nr. 323 der KMK vom 15.03.1991. Bonn.

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 09.05.1996 i. d. F. vom 15.09.2000.

KRATHWOHL, D. R. u. a. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim/ Basel.

LEMPERT, W. (1972): Zur Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen – eine Rezension. In: Die berufsbildende Schule, 24, H. 1, 40-43.

LIPSMEIER, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, H. 1, 36-43.

MEYER, H. L. (1975): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M.

NEGT, O. (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. 6. Aufl. Frankfurt/M.

NICKOLAUS, R. (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler.

OTT, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung – Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart.

OTT, M. (2013): Zur Omnipräsenz von Outcome-Orientierung. In: ZBW 109, H. 1, 18-45.

PAHL, J.-P./ RUPPEL, A. (2001): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Teil 1: Unterrichtsplanung und didaktische Elemente, 2. überarb. u. geänd. Aufl. Alsbach/ Bergstr.

PAHL, J.-P. (2002): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Technik. Teil 2: Methodische Konzeptionen für den Lernbereich Technik, 2. geänd. Aufl. Alsbach/Bergstr.

PUKAS, D. (1974): Das Auto – ein Arbeitslehreprojekt. Modellversuch einer Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung als Beitrag einer emanzipatorischen Arbeitslehrekonzeption. In: Die Arbeitslehre, 5, H. 3, 123-133.

PUKAS, D. (1979): Die Anwendung des elementaren und exemplarischen Prinzips in der metallgewerblichen Berufsausbildung. In: technic didact, 4, H. 2-3, 59-66.

PUKAS, D. (1980): Grundsätze der Unterrichtsbeschreibung und Curriculum-Konstruktion. In: Ansätze zur pragmatischen Entwicklung beruflicher Curricula und Materialien, hrsg. vom NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTER (STAG FÜR CUM), Neuaufl. Hannover, 15-38.

- PUKAS, D. (1982a): Didaktik neuzeitlichen Deutschunterrichts. 2. Aufl., Rinteln.
- PUKAS, D. (1982b): Die Relevanz der Transferforschungsbefunde für die didaktische Integration von beruflichem und allgemeinem Lernen. In: *technic didact*, 7, H. 1, 7-15.
- PUKAS, D. (1988): Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Alsbach. (beim EUSL Verlag Paderborn erhältlich)
- PUKAS, D. (1990): Berufliche Weiterbildung – Kooperation und Arbeitsteilung zwischen Betrieben, Berufsschulen, Volkshochschulen. In: *Weiterbildung in Wirtschaft und Technik*, o. Jg., H. 2, 23-29.
- PUKAS, D. (1992): Zur aktuellen Diskussion der Technik-Didaktik für berufliche Schulen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, H. 4, 311-331.
- PUKAS, D. (1995): Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschul-Disziplin und Basis fortschrittlicher Berufsschullehrer-Ausbildung. In: BADER, R./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum.
- PUKAS, D. (1999): Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik-Relevanz der Berufsschule und Praxis-Relevanz der Betriebsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, H. 1, 84-103.
- PUKAS, D. (2001a): Grundsätze der Leistungsbewertung und Notengebung in beruflichen Schulen. In: *berufsbildung*, 55, H. 68, 39-41.
- PUKAS, D. (2001b): Die curriculare Integration von berufsfachlicher und allgemeiner Bildung – eine tradierte und aktuelle Problematik der Berufsschule im Berufsfeld Metalltechnik. In: PAHL, J.-P. (Hrsg.): *Perspektiven gewerblich-technischer Schulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten*. Neusäß.
- PUKAS, D. (2009): Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule – Zwischen demokratisch-emanzipatorischem Anspruch und sozio-ökonomischem Gestaltwandel in Deutschland: Eine sozial-historische Untersuchung mit Schwerpunkt um die Jahrhundertwende 2000. Hamburg.
- PUKAS, D. (2012): Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 23, 1-23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/pukas\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/pukas_bwpat23.pdf) (30-04-2013).
- RAUNER, F. (1993): Auf der Suche nach den „Beruflichen Fachrichtungen“ in der Berufsschullehrerausbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 45, H. 6, 196-202.
- RAUNER, F. (1995): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: *berufsbildung*, 49, H. 35, 3-8.
- REETZ, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: REETZ, L./ RAITMANN, T. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen*. Hamburg, 16-35.

ROBINSOHN, S. B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 4. Aufl. Neuwied/Berlin.

RUPRECHT, H./ BECKMANN, H. K./ CUBE, F. von/ SCHULZ, W. (1972): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972.

RÜTTERS, K. (1982): Didaktische Probleme der Ausbildung von Gewerbelehrern unter besonderer Berücksichtigung der Fachrichtung Metall- und Maschinentechnik. In: HOPPE, M. u. a. (Hrsg.): Technikentwicklung, Berufsausbildung und Lehrerbildung im Metallbereich. Frankfurt a. M./ New York.

SCHANZ, H. (1976): Didaktische Fragen der betrieblichen Ausbildung. In: BONZ 1976, 88-124.

SCHANZ, H. (Hrsg.) (1997): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen. Baltmannsweiler.

SCHULZ, W. (1972): Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: RUPRECHT u. a., 170-199.

SCHULZ, W. (1986): Die lehrtheoretische Didaktik oder didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: GUDJONS u. a. 1986, 29-45.

SCHÜTTE, F. (2006): Berufliche Fachdidaktik. Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart.

SLOANE, P. E. F./ DILGER, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, 1-32. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) (30-04-2013).

SLOANE, P. F. E./ GÖSSLING, B. (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 3, 329-361.

SPETH, H. (1994): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehre-Unterrichts. Rinteln.

TENBERG, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Bad Heilbrunn/Hamburg.

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

TENBERG, R. (2012): Lerndiagnostik im kompetenzorientierten Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 4, 481-490.

VERORDNUNG (2004) über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen – Industriemechaniker/-in (Auszug aus dem BGBl. I S. 1502 vom 13.06.2004 nebst Rahmenlehrplan der KMK vom 25.03.2004). Bielefeld.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

PUKAS, D. (2013): Begriffliche Verortung und Strukturkonzept einer Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-28. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas_bwpat24.pdf) (25-06-2013).

## Der Autor

---



### **Dr. DIETRICH PUKAS**

Lehnhast 40, 31542 Bad Nenndorf

E-mail: [dietrichpukas \(at\) t-online.de](mailto:dietrichpukas(at)t-online.de)

Homepage: [www.dietrichpukas.de](http://www.dietrichpukas.de)