

Albers, H.-J. (2001): Modelle und didaktische Konzepte in der Berufsbildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S.31-49.

HANS-JÜRGEN ALBERS

Modelle und didaktische Konzepte in der Berufsbildung

1	Grundlagen didaktischer Konzepte beruflicher Bildung	31
1.1	Zum Gegenstandsbereich didaktischer Konzepte in der Berufsbildung . .	31
1.2	Zur derzeitigen Situation didaktischer Modellbildung in der Berufsbildung	33
2	Didaktische Modelle	35
2.1	Bildungstheoretische Didaktik	35
2.2	Lerntheoretische Didaktik	39
2.3	Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik	44
3	Empirische Ansätze	46

1 Grundlagen didaktischer Konzepte beruflicher Bildung

1.1 Zum Gegenstandsbereich didaktischer Konzepte in der Berufsbildung

Professionelles didaktisches Handeln ist rational begründbares Handeln. ... Der Lehrer braucht didaktische Theorie, um sein Handeln nach intersubjektiv anerkannten Maßstäben ausrichten zu können. Die Theorie liefert ihm Kategorien, mit denen er die Voraussetzungen seines Handelns erfassen und analysieren kann, um, aufbauend auf solcher Analyse, seine Handlungsentscheidungen treffen zu können.¹ Die Umsetzung didaktischer Theorie in praktisches Lehrhandeln benötigt eine Strategie, ein didaktisches Konzept.

Wissenschaftssystematisch nehmen didaktische Konzepte eine Mittlerposition zwischen Theorie und Praxis ein. Funktional dienen sie der bestmöglichen Gestaltung von Bildungsprozessen.² Wissenschaftstheoretische Ansprüche werden von den bestehenden Konzepten in unterschiedlichen Graden eingelöst. Die Bezeichnung „Didaktisches Modell“ wollen Jank / Meyer – in Anlehnung an Herwig Blankertz – nur dann verwenden, wenn strenge Ansprüche an Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit der Theorie erfüllt sind. Ein didaktisches Modell ist danach „ein auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Lehr- und Lernsituationen.“³ Im engeren Sinne dienen didaktische Konzepte der Fin-

¹ Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth, 5. Aufl. 1996, S. 14

² Die Begriffe „Bildung“ und „Lehren / Lernen“, „Bildungsprozesse“ und „Lehr-/ Lernprozesse“ werden im vorliegenden Zusammenhang synonym verwendet.

³ Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Scriptor, 1991, S. 17

dung, Auswahl und Begründung von Bildungszielen und Bildungsinhalten. Im weiteren Sinne erfassen sie alle Elemente von Bildungsprozessen (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Personen); in diesem Verständnis dienen sie der Findung, Auswahl und Begründung von Bildungszielen und -inhalten und deren adressatengerechter Vermittlung. Didaktische Konzepte beruflicher Bildung haben zwischen Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspraxis zu vermitteln und zur bestmöglichen Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse beizutragen.

Die in der allgemeinen Didaktik anzutreffenden Unterscheidungen in Allgemeine Didaktik, Bereichsdidaktiken, Stufendidaktiken, Fachdidaktiken u. ä. erfahren in der Didaktik beruflicher Bildung weitere Differenzierungen. Berufsbezogenes Lernen findet an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Phasen statt:

- Entsprechend der Dualität des Systems beruflicher Bildung lassen sich zwei Lernortkomplexe unterscheiden: berufliche Schulen und Betriebe (einschl. überbetrieblicher Ausbildungsstätten).⁴
- Bei den Phasen wird üblicherweise eine Dreiteilung vorgenommen⁵: Vorberufliche Bildung, berufliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung.

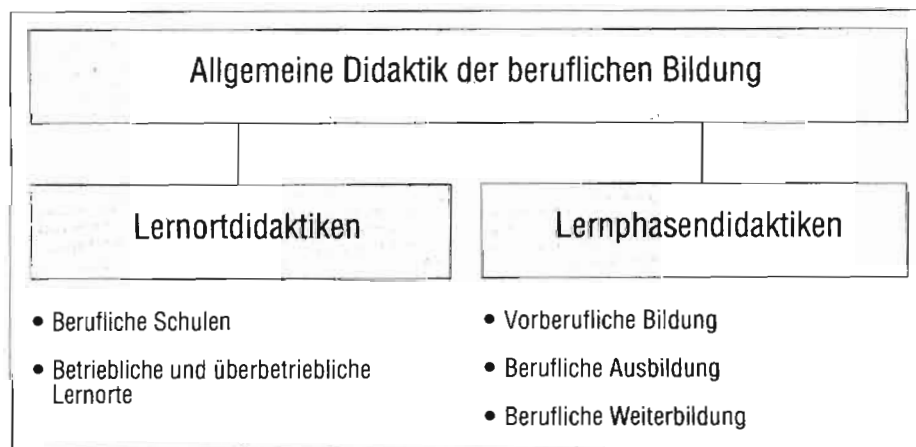


Abb. 1 Gegenstandsbereich didaktischer Konzepte beruflicher Bildung

⁴ „Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Ausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Die Berufsschule hat ... die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln“ (Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991).

⁵ Vgl. u. a. Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1982; Schmiel, Martin; Sommer, Karl-Heinz: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München: Ehrenwirth, 2. Aufl 1992; Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner, 1991

Einerseits unterscheiden sich Lernortkomplexe und Lernphasen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen, ihrer Inhalte, ihrer Organisation, der beteiligten Personen usw. so nachhaltig voneinander, dass ein einheitliches didaktisches Konzept kaum vorstellbar ist,⁶ andererseits gibt es innerhalb der Berufsbildung auch Aspekte, die für alle Bildungsvorgänge gleich oder zumindest ähnlich sind. Didaktische Modelle beruflichen Lernens müssen also sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiedlichkeiten der Lernsituationen und -bedingungen aufgreifen und für didaktisches Handeln zugänglich machen.

1.2 Zur derzeitigen Situation didaktischer Modellbildung in der Berufsbildung

Das derzeitige Erscheinungsbild didaktischer Konzepte beruflicher Bildung wirkt unfertig.⁷ Die vorherrschenden Partialansätze beziehen sich schwerpunktmäßig auf beruflichen Unterricht,⁸ wobei insbesondere der Lernort „Berufsschule“ thematisiert wird.⁹ Darüber hinaus finden sich zahlreiche spezielle Ansätze, die entweder fachlich orientiert sind (Bereichsdidaktiken, Fachdidaktiken)¹⁰ oder sonstige Einzelaspekte¹¹ in den Mittelpunkt stellen. Im übergreifen-

⁶ Berufliche Schulen haben in der Regel sowohl allgemeine als auch fachliche Lerninhalte zu vermitteln (vgl. hierzu den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1975 über „Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens“, den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991 über „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ sowie die Schulgesetze der Bundesländer). Betriebliche Berufsbildung (Ausbildung und Weiterbildung soweit sie dem Berufsbildungsgesetz unterliegen) hat ausschließlich berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zum Gegenstand.

⁷ Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass ein Lehrbuch o. ä. zur Didaktik der beruflichen Bildung bisher nicht vorliegt. In Lehrbüchern zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird die Didaktik beruflicher Bildung entweder gar nicht oder nur in allgemeiner Form behandelt.

⁸ Vgl. u. a. Schelten, a. a. O., S. 160 ff.

⁹ Vgl. u. a. Pätzold, Günter: Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Bochum: Brockmeyer, 1992; Schelten, a. a. O., S. 139 ff.

¹⁰ Vgl. u. a. Czicholl, Reinhard: Wirtschaftsdidaktik. Trier: Spee, 1974; Achtenhagen, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske und Budrich, 1984; Reetz, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1984

¹¹ Vgl. u. a. Schurer, Bruno: Grundlagen einer subjektorientierten Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens in Unterricht und Unterweisung. In: Z. Berufs- und Wirtschaftspädag. 82 (1986), S. 675–690; Neuweg, Georg: Das Problemprinzip als wirtschaftsdidaktisches Innovationsparadigma. In: Z. Berufs- und Wirtschaftspädag. 88 (1992), S. 3–17; Michelsen, Uwe: Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen – eine Problemskizze. In: Giber, Heinz (Hrsg.): Bildungspolitik im Umbruch – Staatsmonopol in der Weiterbildung? Zürich, 1992, S. 481–507; vgl. auch die Beiträge im Teil III in diesem Band S. 170

den Bereich der Didaktik beruflicher Bildung werden weitgehend die Modelle der allgemeinen Didaktik übernommen.¹²

Da auf spezifische didaktische Aspekte beruflicher Bildung in zahlreichen Beiträgen dieses Werkes eingegangen wird, beschränkt sich der vorliegende Beitrag auf die aus der Allgemeinen Didaktik übernommenen Modelle und deren Bedeutung für die berufliche Bildung.

Die Wertschätzung allgemeiner didaktischer Modelle ist unterschiedlich. Die Kennzeichnungen reichen von „Feiertagsdidaktiken“¹³ über „Unterrichtsrezepte“¹⁴ bis zu „Problematisierungshilfen“ für unterrichtliches Handeln.¹⁵ Der Einfluss didaktischer Modelle auf didaktisches Handeln, insbesondere auf berufliches Lehren, ist nur schwer einzuschätzen. In beiden Phasen der Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen besitzt die Behandlung didaktischer Modelle und deren Anwendungsmöglichkeiten ihren festen Platz. Für Ausbilder in Betrieben enthält die Ausbilder-Eignungsverordnung berufs- und arbeitspädagogische Anforderungen, die ebenfalls eine Anlehnung an didaktische Modelle nahelegen.¹⁶ Entsprechend gehen – bewusst oder unbewusst – zahlreiche Elemente didaktischer Modelle in die Planung und Durchführung von beruflichem Unterricht und beruflicher Unterweisung ein.

Die verteilten Kompetenzen im Bereich der dualen Berufsausbildung, nach denen der Bund für den außerschulisch / betrieblichen Teil (Ausbildungsordnungen) und die Länder für den berufsschulischen Teil der Berufsausbildung (Lehrpläne) zuständig sind, erfordert ein besonderes didaktisches „Modell“ im Interesse einer inhaltlich und zeitlich sinnvollen didaktischen Gestaltung der Berufsausbildung. Das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern der Länder ist im so genannten „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ niedergelegt, das am 30.05.1972 unterzeichnet wurde.¹⁷

¹² Vgl. u. a. Bonz, Bernhard: Didaktische Ansätze und Modelle. In: Bonz, Bernhard (Hrsg.): Didaktische Beiträge zur Berufsbildung. Stuttgart: Holland & Josenhans, 1976, S. 7–39; Schelten, a. a. O., S. 133. Vgl. zur Bedeutung allgemeiner didaktischer Modelle in der Berufsbildung auch Euler, Dieter: Die Grundlagen des Neuen: Strömungen in der didaktischen Theoriediskussion. In: Dehnpostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Joachim (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung – Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 1995, S. 190 ff. (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 186)

¹³ Vgl. Meyer, Hilbert L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main: Scriptor, 12. Aufl. 1993, S. 181; Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 52 ff.

¹⁴ Grell, Jochen; Grell, Monika: Unterrichtsrezepte. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, 1979

¹⁵ Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, 4. Aufl. 1987, S. 24

¹⁶ Vgl. „Ausbilder-Eignungsverordnung gewerbliche Wirtschaft“ § 2,2.: Planung und Durchführung der Ausbildung

¹⁷ Vgl. Benner, Herrmann; Püttmann, Friedhelm: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Bonn (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), 1992

2 Didaktische Modelle

Nach einer überaus produktiven Phase in den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, in der immer neue didaktische Modelle entstanden, waren die achtziger und neunziger Jahre mehr durch Reflexion und Revision des Vorhandenen geprägt, was zu einer gegenseitigen Anerkennung und teilweisen Annäherung führte und zur Überwindung der ursprünglich starken „Abschottung“ der verschiedenen Konzepte beitrug.¹⁸ Die in der beruflichen Bildung am häufigsten diskutierten und angewandten Modelle sind von ihren Namen her – obwohl zum Teil nachhaltige Veränderungen und Erweiterungen vorgenommen wurden – in den vergangenen zwei Jahrzehnten gleich geblieben.¹⁹ Als solche werden im Folgenden dargestellt:²⁰

- Bildungstheoretische Didaktik
- Lerntheoretische Didaktik
- Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik

2.1 Bildungstheoretische Didaktik

Die Bildungstheoretische Didaktik geht in ihren Ursprüngen auf die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* (Willmann, Weniger Dilthey, Nohl) zurück. Aus dieser Orientierung resultieren ihre bevorzugten Gegenstände: Bildungsbegriff und Bildungsinhalte, wobei Bildungsinhalte²¹ in einem bildungspragmatischen Sinne als Unterrichtsgegenstände verstanden werden. In seiner heutigen Form geht das Modell der Bildungstheoretischen Didaktik vor allem auf Wolfgang Klafki zurück. Zu unterscheiden sind dabei zwei Modellebenen und zwei Entwicklungsabschnitte.

¹⁸ Vgl. Peterßen Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 74 ff.

¹⁹ Vgl. Bonz, a. a. O. (Anmerkung 12), bes. S. 8

²⁰ Weitere Konzepte sind u. a.:

- Kommunikative Didaktik (vgl. Schäfer, Karl-Hermann; Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Aufl. 1973)
- Curriculare Didaktik (vgl. Möller, Christine: Die curriculare Didaktik – Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons / Teske / Winkel, a. a. O., S. 63–77; Mager, Robert: Lernziele und Unterricht [vorher: Lernziele und programmierter Unterricht]. Weinheim u. a.: Beltz, 1977)

²¹ Für Erich Weniger ist Didaktik die Theorie der Bildungsinhalte; sie befasst sich mit dem Problem der Auswahl und Konzentration von Inhalten für den schulischen Bildungsprozess (vgl. Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz, 5. Aufl. 1963, S. 22).

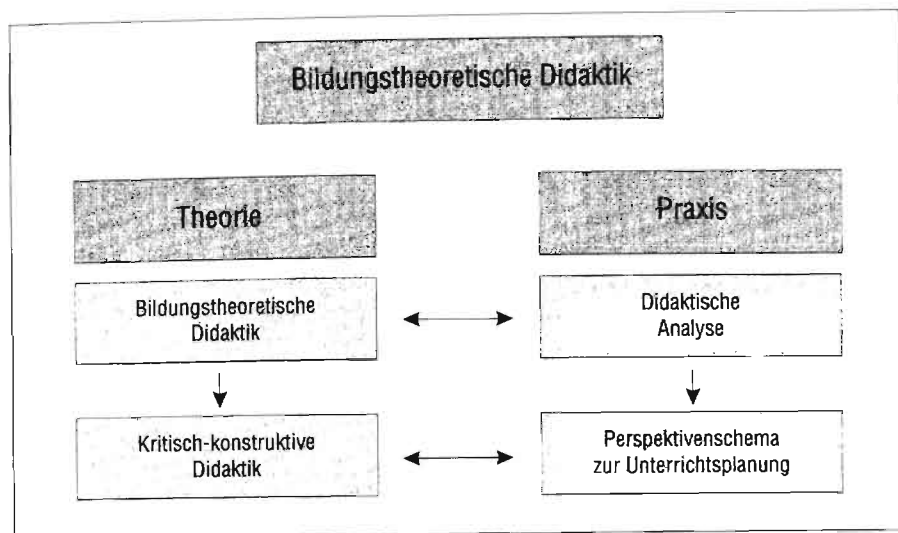


Abb. 2 Ebenen und Stadien bildungstheoretischer Didaktik

Die beiden Ebenen artikulieren sich in einem bildungstheoretischen und in einem unterrichtspraktischen Teil. Die Entwicklungsstadien unterscheiden sich nicht nur zeitlich, sondern auch terminologisch. Die erste Stufe fand Ende der fünfziger / Anfang der sechziger Jahre ihre Ausgestaltung; ihr bildungstheoretischer Teil ist die „Bildungstheoretische Didaktik“, ihr unterrichtspraktischer Entwurf ist die „Didaktische Analyse“. ²² Die zweite Stufe entwickelte sich in den siebziger Jahren; ihre Ebenen sind die „Kritisch-konstruktive Didaktik“ und das „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“. ²³

Bildungstheoretische Grundlagen

Im Mittelpunkt der Bildungstheoretischen Didaktik steht die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff, der als zentrales Element diesem Modell seinen Namen gegeben hat, sowie die Frage, nach welchen Gesichtspunkten Bildungsinhalte bestimmt und ausgewählt werden können. „Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl bzw. als Theorie der ‘Bildungskategorien’“. In diesem, dem Umfang nach begrenzten Sinne, wird hier von Didaktik gesprochen.“ ²⁴

²² Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 1963; ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1963; vgl. auch ders.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), S. 450–471

²³ Vgl. Klafki, Wolfgang: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft a. a. O., S. 11–26; ders.: Neue Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz, 1985

²⁴ Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 72

In Anlehnung an seinen akademischen Lehrer *Erich Weniger* findet für *Wolfgang Klafki* Bildung durch die Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit statt. Diese Begegnung kann zwei Zwecken dienen: Aneignung von Bildungsinhalten und Besitz von Wissen (materiale Bildung) oder Entwicklung und Ausformung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften; die Inhalte sind hierbei nicht Zweck, sondern Mittel (formale Bildung). An die Stelle eines Entweder-Oder setzt *Klafki* ein Sowohl-Als-auch. Die Aneignung von Inhalten ist stets verbunden bzw. soll stets verbunden sein mit der Formung, Entwicklung und Reifung von Kräften. ²⁵

Für dieses umfassende Bildungsverständnis, die Verknüpfung von materialer und formaler Bildung, verwendet *Klafki* die Bezeichnung „kategoriale Bildung“. Bildung vollzieht sich durch eine „doppelseitige Erschließung“, mit dem Ergebnis, dass sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und dass eben damit er selbst ... für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ ²⁶

Die Wirklichkeit begegnet dem Lernenden durch Inhalte in Bildungsprozessen. Damit die Inhalte Bildung im oben verstandenen Sinne bewirken können, müssen sie die doppelseitige Erschließung ermöglichen. Das können nur Inhalte, die im „Besonderen“ ein „Allgemeines“ enthalten. Durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Inhalt soll der Lernende eine allgemeine Einsicht gewinnen, deren Gültigkeit über die im Lernprozess behandelte Situation hinausreicht. ²⁷ „Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht.“ ²⁸ (Bildungs-)Inhalte mit einer solchen Struktur nennt *Klafki* „Elementaria“. ²⁹

Kritik am ursprünglichen bildungstheoretischen Didaktikmodell, die Konfrontation mit anderen Modellen, insbesondere dem später noch darzustellenden Lerntheoretischen Modell, und die verstärkte Berücksichtigung erfahrungswissenschaftlicher und gesellschaftskritischer Aspekte in der Erziehungswissenschaft haben in den siebziger Jahren zu einer Revision geführt, die in der Bezeichnung „kritisch-konstruktive Didaktik“ ihren programmatischen Niederschlag findet. ³⁰

²⁵ Vgl. Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 33

²⁶ Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, a. a. O., S. 298

²⁷ Analoge Überlegungen zur Übertragbarkeit gelernter Wissens Elemente und Verhaltensdispositionen auf ähnliche Situationen, insbesondere auf reale Situationen, finden sich in den Konzepten des Transferlernens und der Schlüsselqualifikationen.

²⁸ Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 134

²⁹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, a. a. O., S. 321. Die Notwendigkeit der Elementarisierung ist eine in der Pädagogik seit Comenius vorhandene Einsicht. Sie hat ihren Niederschlag insbesondere in der Theorie des Exemplarischen Lehrens und Lernens gefunden (vgl. u. a. Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. Weinheim u. a.: Beltz, 1968; Scheuerl, Hans: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen: Niemeyer, 1969).

³⁰ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 703–715; zusammenfassend ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O.

Didaktik soll insoweit „kritisch“ sein, als sie die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht einfach hinnimmt, sondern sie in ihrer Eignung für „Bildung“ und hinsichtlich ihrer Bildungswirkungen hinterfragt. „Konstruktiv“ soll Didaktik dadurch sein, dass sie Lernende nicht nur auf die bestehende Wirklichkeit vorbereitet, sondern die Wirklichkeit mitgestaltet. Das „Primat der Didaktik“, d. h. die Vorrangstellung der Inhalte gegenüber anderen unterrichtlichen Elementen, insbesondere den Methoden, wird zugunsten eines wechselseitigen Bedingungsgefüges aufgegeben.³¹ Aus der „Begegnung (mit Inhalten) im Bildungsprozess“ wird „Interaktion beim Lehren und Lernen“, womit insbesondere auch der Sozialcharakter von Lernsituationen betont wird. Damit ist der Wandel von einer Didaktik im engeren Sinne zu einer Didaktik im weiteren Sinne, die das gesamte Lehr-/Lerngeschehen mit all seinen Dimensionen umfasst, vollzogen.

Didaktische Analyse

Die Frage, wie Bildungsinhalte im oben verstandenen Sinne identifiziert werden können, wird mit Hilfe der sogenannten „Didaktischen Analyse“ beantwortet, die als Kern der „Unterrichtsvorbereitung“ in der bildungstheoretischen Didaktik einen besonderen, auf die praktische Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bezogenen Stellenwert besitzt.³² Für Peterßen ist sie eine „Verlängerung der didaktischen Theorie in die didaktische Praxis hinein“.³³

Die Didaktische Analyse besteht aus fünf Hauptfragen mit Unterfragen, die Auskunft geben sollen über die Bedeutsamkeit, die Struktur und die Anwendbarkeit der Inhalte. Mit Hilfe dieser Bestimmungen sollen Lehrende im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung in die Lage versetzt werden, „Bildungs“inhalte von anderen Inhalten zu unterscheiden.³⁴

Im Rahmen der Kritisch-konstruktiven Didaktik wird auch die Didaktische Analyse revidiert und erweitert und erhält die Bezeichnung „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“.³⁵ Sie behält jedoch ihre ursprüngliche Funktion bei. Erweitert wird sie um eine Bedingungsanalyse, d. h. um eine Analyse der soziokulturellen Ausgangslage der Lernenden und der institutionellen Bedingungen

³¹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Z. Pädag. 22 (1976), S. 77–94.

³² Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, a. a. O.

³³ Peterßen: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 102.

³⁴ Vgl. hierzu im einzelnen Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a. a. O., S. 135ff.; Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München: Ehrenwirth, 7. Aufl. 1996, S. 47ff.

³⁵ Vgl. Klafki, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, Bijan; Künzli, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München: Ehrenwirth, 1980, S. 11–48; ders.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, a. a. O.; vgl. auch Peterßen: Handbuch Unterrichtsplanung, a. a. O., S. 62ff.

Didaktische Analyse	Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung
	Bedingungsanalyse
Exemplarische Bedeutung?	Exemplarische Bedeutung?
Gegenwartsbedeutung?	Gegenwartsbedeutung?
Zukunftsbedeutung?	Zukunftsbedeutung?
Struktur des Inhalts?	Struktur des Inhalts?
	Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit?
Unterrichtliche Zugänglichkeit?	Unterrichtliche Zugänglichkeit?
	Lehr-Lern-Prozessstruktur?

Abb. 3 Von der Didaktischen Analyse zum Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung

und um zwei weitere Hauptfragen nach der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit sowie nach der Lehr-Lern-Prozessstruktur.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bildungstheoretische Didaktik in ihrer gegenwärtigen Form das ausgeformteste Didaktik-Modell darstellt und dass es sich weitgehender Akzeptanz sowohl bei Theoretikern (wenn auch oft kritisch) und bei Unterrichtspraktikern erfreut.

2.2 Lerntheoretische Didaktik

Aus der Kritik am ursprünglichen bildungstheoretischen Didaktik-Modell und zum Teil in bewusster Entgegensetzung zu ihm entstand das vornehmlich auf unterrichtliche Praxis orientierte Modell der Lerntheoretischen Didaktik. Es ist verknüpft mit den Namen *Gunter Otto*, *Wolfgang Schulz* und vor allem *Paul Heimann*. Die Bezeichnung „Lerntheoretische Didaktik“ weist darauf hin, dass statt des Bildungsbegriffs der Lernbegriff die zentrale Kategorie darstellt.³⁶ Auch für dieses Modell bestehen zwei Entwicklungsstadien. Für die frühe Konzeption hat sich die Bezeichnung „Berliner Modell“ eingebürgert, weil seine

³⁶ Das Gegenstandsfeld einer so verstandenen Didaktik hat *Dolch* umschrieben: „Didaktik ... ist die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lehrinhalt (Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, 8. Aufl. 1971, S. 45).

Urheber (*Heimann, Otto und Schulz*) als Hochschullehrer in Berlin tätig waren;³⁷ für die spätere Konzeption wählte der inzwischen nach Hamburg gewechselte *Wolfgang Schulz* die Kennzeichnung „Hamburger Modell“.³⁸

Berliner Modell

Die Lerntheoretische Didaktik geht von der Annahme aus, dass alle Unterrichtsprozesse über eine Grundstruktur mit gleichen Elementen verfügen.³⁹ Die Darstellung und Analyse dieser Elemente in einem Strukturmodell, das gleichzeitig ein Entscheidungsmodell ist, mit dessen Hilfe didaktische Entscheidungen für Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht getroffen werden können, ist Kern dieses Didaktik-Modells.

Eine Analyse unterrichtlicher Situationen ergibt nach *Heimann* sechs Strukturelemente. Ein Teil dieser Elemente unterliegt nicht den Entscheidungen des Lehrers, sie sind vorhanden und bestimmen die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen sein Lehrhandeln stattfindet. Andere unterrichtliche Elemente erfordern jedoch Entscheidungen des Lehrers; er kann sie – zumindest in Grenzen – gestalten und variieren. Entsprechend findet eine Unterteilung in *Bedingungsfelder* und *Entscheidungsfelder* statt.

Bedingungsfelder sind die sozial-kulturellen und die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Lernenden, jene Bedingungen also, die der Lehrer in seiner Klasse vorfindet und die er nicht verändern kann. Sozial-kulturelle Faktoren wirken aus dem gesellschaftlichen Umfeld in den Unterricht hinein. Zu ihnen gehören u. a. das historisch-gesellschaftliche Menschen- und Weltbild, gesellschaftliche und politische Strukturen und Entwicklungen, Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt usw., aber auch geschlechtsspezifische Verhaltensweisen, geschlechtsspezifische Berufswahlen und Berufseinstellungen usw. Anthropologisch-psychologische Faktoren sind Persönlichkeitsvariablen der Lernenden, die in den Lernprozess eingebracht und dort wirksam werden; hierzu gehören u. a. Alter, Entwicklungsstand, Vorkenntnisse, Artikulationsvermögen, berufliche Erfahrungen usw.

³⁷ Vgl. Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54 (1962), S. 407–427; Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover u. a.: Schroedel, 1965

³⁸ Vgl. Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, 3. Aufl., 1981; ders.: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: Adl-Amini / Künzli (Hrsg.), a. a. O., S. 49–87; ders.: Die lerntheoretische Didaktik. In: Gudjons / Teske / Winkel (Hrsg.), a. a. O., S. 29–45

³⁹ Vgl. Heimann, Paul, a. a. O., S. 416

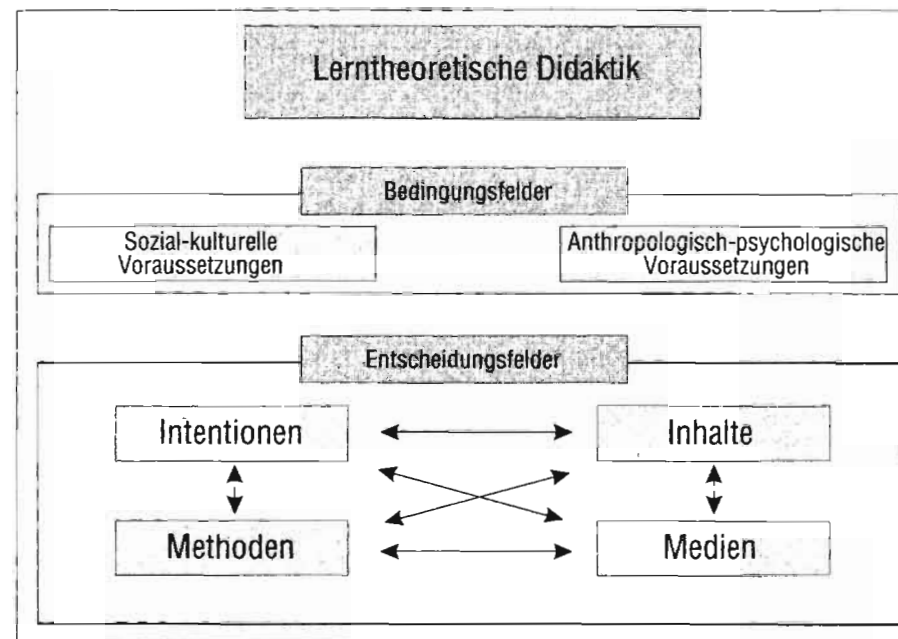


Abb. 4 Strukturmodell des Lehrens und Lernens nach Heimann

Entscheidungsfelder sind Intentionen (Ziele), Inhalte, Methoden und Medien. Für sie betont *Heimann* vor allem deren *Interdependenz*. Der Planungsprozess muss alle vier Elemente gleichzeitig erfassen und ihre Wechselwirkungen beachten. Es besteht weder eine Hierarchie der Elemente noch ist ein zeitliches Nacheinander der Planungsschritte möglich.

Das Strukturmodell der Lerntheoretischen Didaktik stellt ein allgemeines Planungs- und Analyseraster für Lehr-/ Lernsituationen, auch im beruflichen Bereich, dar. Es weist den Lehrenden zum einen darauf hin, welche Voraussetzungen der Lernenden er bei der Vorbereitung berücksichtigen muss und zum anderen stellt es jene Bereiche dar, die dem Lehrenden zur Gestaltung des Lernprozesses zur Verfügung stehen und macht deutlich, dass Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen getroffen werden müssen.

Allerdings – und darin besteht einer der Hauptkritikpunkte – liefert es keine Maßstäbe dafür, wie die Entscheidungen getroffen werden können. Das Berliner Modell beschränkt sich im Wesentlichen auf Deskription, was ihm den Vorwurf eingebracht hat, zu sehr technologisch und zu wenig kritisch und progressiv zu sein. Die im Gesamtkonzept angelegte Stimmigkeit und Aufeinanderbezogenheit aller Elemente ist nur ein formales, kein inhaltliches Kriterium. Das Wissen, dass beispielsweise methodische Entscheidungen vom Lehrenden getroffen werden müssen, hilft noch nicht bei der letztlich wichtigen Frage, welches

methodische Vorgehen am geeignetsten ist. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die als Rückmeldung für Lehrende und Lernende wichtige und für Analysezwecke unverzichtbare Erfolgskontrolle im Berliner Modell nicht vorkommt.

Hamburger Modell

Wolfgang Schulz hat das ursprüngliche Modell weiterentwickelt und dabei sowohl die Kritik daran als auch Anregungen aus anderen didaktischen Konzepten aufgenommen. Zur Abhebung von der ursprünglichen „Lerntheoretischen Didaktik“ bzw. dem „Berliner Modell“ wählte er die Bezeichnungen „Lehrtheoretische Didaktik“ und – wegen seines zwischenzeitlichen Wechsels nach Hamburg – „Hamburger Modell“. Leitvorstellung seines Modells ist das Konzept des „emanzipatorisch relevanten, professionellen didaktischen Handelns“ in Lehr-/Lernprozessen.⁴⁰

An die Stelle eines *Entscheidungsmodells* für Lehrende tritt ein Handlungsmodell, das Lehrende und Lernende aufnimmt. Elemente des Handlungsmodells sind Unterrichtsziele, Ausgangslage der Lernenden und Lehrenden, Vermittlungsvariable (Methoden, Medien, schulorganisatorische Hilfen) sowie die Erfolgskontrolle. Das so umrissene unterrichtliche Feld ist eingebettet in institutionelle Bedingungen; der Gesamtkomplex Schule wiederum ist abhängig von sozialen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Umständen.⁴¹

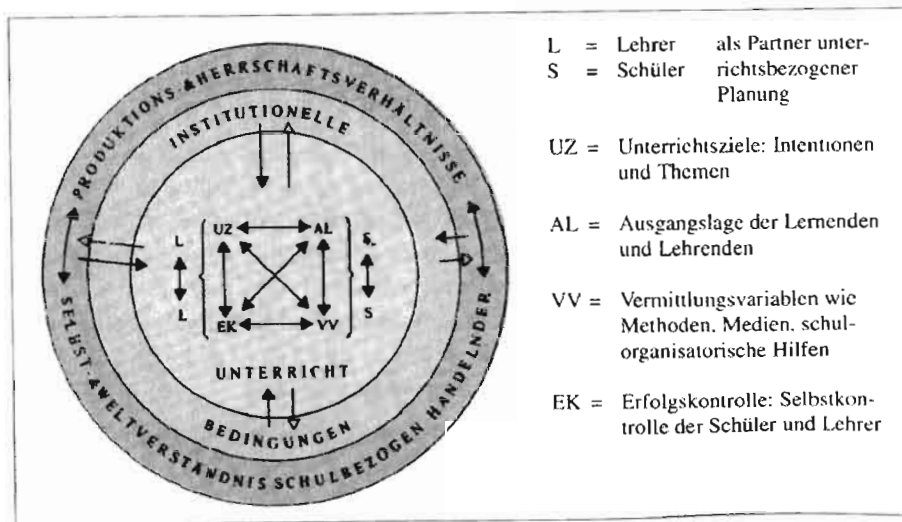


Abb. 5 Handlungsmomente didaktischen Planens nach Schulz

⁴⁰ Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 32

⁴¹ Vgl. Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 32

Im Vergleich zum „Berliner Modell“ sind die „Ausgangslage der Lernenden“ und die „Erfolgskontrolle“ zusätzlich in das „Hamburger Modell“ aufgenommen worden. Die ursprünglich getrennten Variablen „Ziele“ und „Inhalte“ sind zusammengefasst, „weil nur der intentionale und der thematische Aspekt zusammen eine vollständige Zielvorstellung ergeben.“⁴² Dieses Verständnis des Zusammenhanges unterrichtlicher Elemente ist problematisch. Uneingeschränkt gilt es für fachliche Lernziele. Ein fachliches Lernziel spiegelt den Lerninhalt (Kenntnisse, Fertigkeiten) wider. Allgemeine Lernziele hingegen („Schlüsselqualifikationen“ wie Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit usw.), denen gerade auch in der beruflichen Bildung großes Gewicht beigemessen wird, sind weitgehend inhaltsneutral; sie sind stärker an Methoden als an Inhalte gebunden.

Als Hilfe für die Bestimmung von Zielen und Inhalten und deren Verknüpfung miteinander bietet Schulz eine „heuristische Matrix“ zur Bestimmung von Richtzielen an. Entsprechend seiner Auffassung von der emanzipatorischen Relevanz des Unterrichts gliedert er die Zielebene in „Kompetenz“, „Autonomie“ und „Solidarität“. Themen lassen sich nach Schulz drei Erfahrungsaspekten zuordnen: „Sacherfahrung“, „Gefühlserfahrung“ und „Sozialerfahrung“. Ein konkreter unterrichtlicher Schritt liegt im Schnittpunkt einer Intention und eines Erfahrungsaspekts.⁴³ Dieser Teil des Modells bedarf ohne Zweifel noch der Vertiefung, um über den Charakter eines Schemas hinaus zu einer Planungshilfe für die alltägliche Unterrichtsarbeit werden zu können.

Themen (Erfahrungsaspekte)	Intentionen (Absichten)		
	I Kompetenz	II Autonomie	III Solidarität
Sacherfahrung	1 I/1	II/1	III/1
Gefühlserfahrung	2 I/2	II/2	III/2
Sozialerfahrung	3 I/3	II/3	III/3

Abb. 6 Heuristische Matrix zur Bestimmung von Richtzielen nach Schulz

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das lerntheoretische Didaktikmodell – vor allem in der Version des „Berliner Modells“ – als Grundgerüst für die Planung sowohl allgemeiner als auch beruflicher Lehr-/Lernprozesse viel Anklang gefunden hat. In der Ausbildung von Lehrenden (Lehrern für Schulen und Ausbildern für Betriebe) hat es bis heute seinen festen Platz. Eine Erklärung hierfür

⁴² Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 34

⁴³ Vgl. Schulz, Wolfgang: Die lehrtheoretische Didaktik, a. a. O., S. 34

sieht Peterßen darin, dass es sich um ein klar strukturiertes und scheinbar einfaches Modell handelt.⁴⁴ Es bietet ein überschaubares und einleuchtendes Strukturschema für die bei der Planung und Vorbereitung von Lernvorgängen zu berücksichtigenden Elemente.

2.3 Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik

Das informationstheoretisch-kybernetische Didaktikmodell ist eng verknüpft mit den Namen *Helmar Frank* und *Felix von Cube*.⁴⁵ Die Bezeichnung drückt bereits aus, dass es um die „Anwendung kybernetischer Begriffe und Methoden (Regelkreis, Informationstheorie usw.) auf den Gegenstandsbereich der Erziehung oder Ausbildung“ geht.⁴⁶

Wissenschaftstheoretische Grundlage des Modells ist der Kritische Rationalismus, wodurch es sich insbesondere vom bildungstheoretischen Didaktikmodell abhebt.⁴⁷ Sowohl von der bildungstheoretischen als auch von der lerntheoretischen Didaktik unterscheidet sich die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik durch ihren engen Didaktikbegriff: „Unter Didaktik verstehen wir die Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich individueller und sozialer Lernprozesse des Menschen“⁴⁸ bzw. „Die Wissenschaft der Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien bezeichne ich auch als Didaktik“.⁴⁹

Die Vorstellung des Erziehungs- oder Ausbildungsprozesses, als eines Regelungsvorganges findet ihren Niederschlag in einem *Regelkreis*.⁵⁰ Der *Soll-Wert* ist das Lehrziel. Der *Regler* ist der Lehrende, der eine bestimmte Strategie, einen Plan zur Erreichung des Lehrziels entwickelt. *Stellglieder* sind Personen und Medien, die bei der Durchführung der Lehrstrategie eingesetzt werden. *Regelgröße* ist der Adressat, der Lernende, dessen Kenntnisse, Fertigkeiten, Werthaltungen usw. „gesteuert“ werden sollen. Neben systeminternen Faktoren (Strategie, Personen, Medien) wirken auch externe Größen auf den Adressaten ein; im Sinne des Regelkreises sind dies „Störgrößen“. Die Reaktionen des Adressaten, das Ergebnis des Steuerungs- bzw. Lernvorgangs, werden durch Lernkontrollen, die *Messfühler*, erfasst. Sie sollen den jeweiligen Lernzustand möglichst rasch und exakt feststellen. Der mit ihrer Hilfe ermittelte Ist-Wert wird mit dem Soll-Wert,

⁴⁴ Vgl. Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 138

⁴⁵ Vgl. u. a.: Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Stuttgart: Klett, 3. Aufl. 1971; Ders.: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons / Teske / Winkler (Hrsg.) a. a. O., S. 47–60; Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden: Agis, 2. Aufl. 1969

⁴⁶ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 55

⁴⁷ Vgl. Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 47

⁴⁸ Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, a. a. O., S. 173

⁴⁹ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 55

⁵⁰ Vgl. Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 49

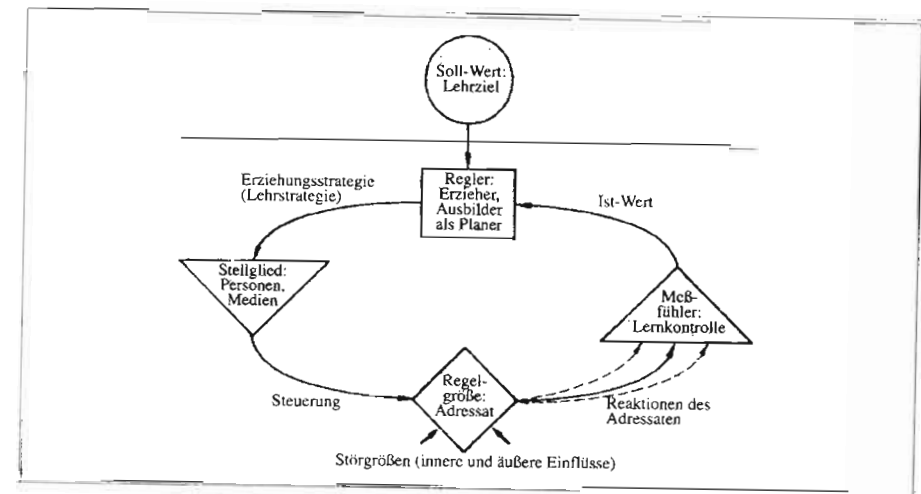


Abb. 7 Regelkreis des Lernens nach Cube

dem Lehrziel, verglichen. Stimmen Ist-Wert und Soll-Wert nicht überein, beginnt ein neuer Regelungsprozess.

Die Hauptkritik am Modell der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik entzündet sich an der Ausklammerung der Zielfrage. Das Lehrziel, der Soll-Wert, liegt außerhalb des Regelkreises; es ist eine externe Größe, die von einer nicht näher bezeichneten Instanz dem Lehr-/ Lernvorgang vorgegeben wird. Zielfragen werden somit zum einen aus dem Prozess der Rückkopplung im Regelkreis ausgeschlossen. Zum anderen – so lautet ein häufiger Vorwurf – werde durch die Ausklammerung der Zielfrage der Steuerungsvorgang der Beliebigkeit anheimgegeben, da er allen möglichen Zielsetzungen zur Verfügung gestellt werde.

Die Zielproblematik geht in der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik jedoch über den Regelungsvorgang hinaus. In einem viel grundlegenderen Sinne wird die Frage aufgeworfen, ob Zielsetzungen Gegenstand wissenschaftlichen Bemühens sein können. Für die Vertreter der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik stellen sich im Zusammenhang mit Erziehungs- bzw. Lehrzielen drei Notwendigkeiten:

- Setzung von Zielen,
- Untersuchung gegebener Ziele,
- Erreichung gegebener Ziele.

Für den ersten Aspekt wird festgestellt, „dass die Setzung von Erziehungszielen (oder Lehrzielen) außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeiten liegt: Lehrziele sind (subjektive) Forderungen; sie sind weder wahr noch falsch, man kann sie nur begründen oder legitimieren.“⁵¹ Das bedeutet nicht, „dass der

⁵¹ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 54

Didaktiker auf die Setzung von Zielen oder auf deren kritische Untersuchung verzichten müsste. Allerdings wechselt er bei der Ausübung dieser Tätigkeiten seine Rolle: im ersten Fall wird er zum Politiker oder zumindest zum normativen Pädagogen, im zweiten Falle zum Kultur- oder Normenkritiker.⁵² Der Erziehungswissenschaft bleiben somit nur die beiden anderen Aspekte: „Untersuchung gegebener Erziehungsziele (z. B. auf Widerspruchsfreiheit, Erreichbarkeit, Konsequenzen, historische Zusammenhänge) und die Optimierung der Zielerreichung nach den Kategorien Zeit, Ökonomie usw.“⁵³ Für von Cube sind die Divergenzen mit anderen Didaktikkonzepten vor allem in einem unterschiedlichen Wissenschaftsverständnis begründet: „Da mir die ‚Ausklammerung‘ von Zielen häufig zum Vorwurf gemacht wird, möchte ich ausdrücklich festhalten: Die Ausklammerung der Ziele aus der Erziehungswissenschaft ist eine notwendige Konsequenz des logisch-empirischen Wissenschaftsbegriffes.“⁵⁴

Das Regelkreismodell hat ohne Zweifel das Verständnis für Abläufe, für Abhängigkeiten und Wechselwirkungen im Lehr-/ Lernprozess gestärkt. Praktische Anwendung hat es vor allem im Bereich betrieblicher Weiterbildung erfahren. Das informationstheoretisch-kybernetische Konzept insgesamt hat durch Diskussion und Kritik bestenfalls eine schärfere Konturierung, jedoch keine grundlegende Weiterentwicklung erfahren. Nach Peterßen „scheint“ es inzwischen sogar „von seinen Hauptvertretern, bes. von Cube, aufgegeben worden zu sein.“⁵⁵

Die Gretchenfrage, welches denn nun das geeignetste Modell für die Planung, Durchführung und Analyse von Lehr-/ Lernprozessen sei, haben die Vertreter der unterschiedlichen Konzepte direkt und indirekt selbst beantwortet. So betont Klafki schon recht früh, der bildungs- und der lerntheoretische Ansatz ständen „im Verhältnis notwendiger Ergänzungen zueinander. Eine umfassende Didaktik muss in Zukunft beide Aspekte (und ggf. weitere) berücksichtigen bzw. weiterführen.“⁵⁶ Für Peterßen handelt es sich bei den verschiedenen Modellen denn auch nicht um unterschiedliche Didaktiken, sondern um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und um unterschiedliche Betrachtungswinkel didaktischer Vorgänge.⁵⁷

3 Empirische Ansätze

Die Verwendung allgemeinpädagogischer Didaktikmodelle in der beruflichen Bildung findet ihre Begründung in der prinzipiellen Gleichartigkeit allgemeiner

⁵² Cube, Felix von: Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Rupprecht, Horst u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel, 1972, S. 132

⁵³ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 54

⁵⁴ Cube, Felix von: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, a. a. O., S. 54

⁵⁵ Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 85

⁵⁶ Klafki, Wolfgang: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch, 1967, H. 3./4., S. 134

⁵⁷ Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch allgemeine Didaktik, a. a. O., S. 75f.

und beruflicher Lehr-/ Lernprozesse. Die partiellen Unterschiede, vor allem im Bereich der fachlichen Ziele und Inhalte, sprengen nicht den Rahmen dieser Modelle. Dennoch bedarf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Erfüllung ihres Auftrages, Lernende zur Bewältigung beruflicher Lebenssituationen zu befähigen, einer eigenständigen Akzentuierung didaktischer Erkenntnisgewinnung und didaktischen Handelns. „Da die beruflichen Bildungsmaßnahmen in der Regel für definierbare berufliche Tätigkeiten in der Wirtschaft oder Verwaltung befähigen sollen, müssen sowohl die gegenwärtigen als auch die zu erwartenden Anforderungen erfasst und in Lernziele und Lerninhalte umgesetzt werden.“⁵⁸ Ein solches Konzept ist ohne Einsatz angemessener empirischer Instrumente nicht realisierbar.

Der Rahmen für ein solches Didaktikkonzept ist durch die *curriculare Bewegung*, vor allem das Curriculumkonzept von Saul B. Robinsohn,⁵⁹ vorgezeichnet.⁶⁰ Nach Robinsohn soll durch Bildung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet werden. Aufgabe der Curriculumforschung (im vorliegenden Sinne: der Didaktik) ist es demnach, „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 Objektivierung identifiziert werden können.“⁶¹

Die Kette von Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen lässt sich für die berufliche Bildung konkretisieren. Ausgangspunkt sind die Bedingungen und Entwicklungen zum einen in der Arbeitswelt und zum anderen in der Gesellschaft. Ihre Bewältigung stellt bestimmte fachliche, humane und soziale Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten (Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensdispositionen usw.). Der Erwerb bzw. die Vermittlung dieser Qualifikationen erfordert eine entsprechende Gestaltung (Ziele, Inhalte, Methoden usw.) beruflicher Lehr-/ Lernprozesse.⁶² „Die Auseinandersetzung mit arbeits- und berufsbezogenen Modernisierungen sowie dem gesellschaftlichen

⁵⁸ Schmiel / Sommer, a. a. O., S. 27

⁵⁹ Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand, 1967

⁶⁰ Vgl. auch Achtenhagen, Frank: Findung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. II. München u. a.: Pieper, 1975, S. 181–187

⁶¹ Robinsohn, Saul B., a. a. O., S. 45

⁶² Vgl. u. a. Albers, Hans-Jürgen: Berufspädagogische Konsequenzen aus neuen Qualifikationsanforderungen. In: Ackermann, Karl-Friedrich; Bannwitz, Alfred (Hrsg.): Wandel der Facharbeit und Konsequenzen für die Gestaltung von Arbeits- und Bildungsprozessen in der rechnergestützten Facharbeit. Esslingen: DEUGRO, 1990, S. 238–254

Wertewandel ... ist Ausgangspunkt einer zeitgemäßen Didaktik beruflicher Bildung.“⁶³

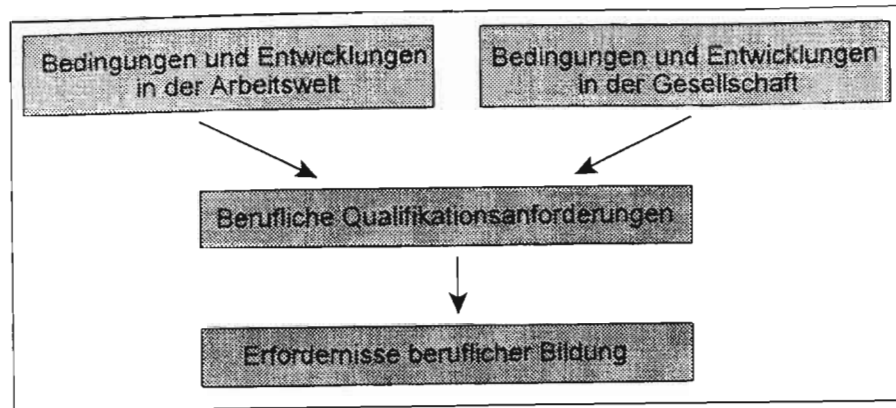


Abb. 8 Didaktische Struktur beruflicher Bildung

Der Zusammenhang zwischen Arbeiten und Lernen, zwischen (fachlichen, humanen und sozialen) Arbeitsanforderungen und Lernerfordernissen, ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer wieder thematisiert worden.⁶⁴ Es finden sich auch zahlreiche Einzelansätze zur empirischen Bewältigung mittels Berufs- und Arbeitsanalysen⁶⁵, Arbeitsplatzanalysen⁶⁶, Expertenbefragungen⁶⁷ und Adressatenbefragungen⁶⁸. Diese Instrumente zu verfeinern, Zusammenhänge herzustellen und in ein schlüssiges Konzept einer Didaktik der beruflichen

⁶³ Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Joachim: Didaktik moderner Berufsbildung. In: Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Joachim (Hrsg.), a. a. O., S. 9

⁶⁴ Vgl. u. a. Kell, Adolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Z. Berufs- und Wirtschaftspäd., Beiheft 8 Stuttgart: Steiner, 1989; vgl. auch den Beitrag von Nickolaus in diesem Band S. 239ff.

⁶⁵ Vgl. u. a. Riedel, Johannes: Arbeits- und Berufsanalysen in berufspädagogischer Sicht. Braunschweig: Westermann, 1962; Hegelheimer, Armin; Schaeffer, Ludwig: Berufsanalyse und Ausbildungsordnung. Eine Problemstudie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufsanalysen für die Entwicklung von Ausbildungsberufen. Hannover: Schroedel, 1977

⁶⁶ Vgl. u. a. Pfeuffer, Heinz: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen am Beispiel der Elektroberufe. In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O., S. 272–276; Löns, Rolf: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Arbeitsplatzuntersuchungen am Beispiel der Metallberufe. In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O., S. 276–281; Isenegger, Urs: Qualifikationsermittlung und -bestimmung mit Hilfe von Arbeitsplatzanalysen am Beispiel des Lehrerberufs. In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O., S. 281–286

⁶⁷ Vgl. u. a. Santini, Bruno: Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Abnehmer-Experten-Gruppen: Lernziele für einen neuen Schultyp am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz). In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O., S. 215–219

⁶⁸ Vgl. u. a. Schmitt, Rudolf: Qualifikationsermittlung unter Mitwirkung der Adressaten im Bereich der Schule. In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O. S. 233–232; Hesse, Hans A.: Qualifikationsermittlung durch spezielle Adressatenbefragungen im Bereich der Hochschule. In: Frey, Karl (Hrsg.), a. a. O., S. 233–237

Bildung einzubringen, ist eine der Hauptaufgaben der Berufsbildungsforschung, insbesondere der Qualifikationsforschung.

Neue Ansätze zur Ermittlung zeitgemäßer und qualifikationsgerechter Ziele und Inhalte beruflicher Bildung müssen ergänzt werden um adäquate Vermittlungsverfahren. Hier zeichnen sich sowohl umfassende Konzepte („Handlungsorientierung“)⁶⁹ als auch Entwicklungen im methodischen („Projekte“, „Leittexte“ usw.) und im medialen Bereich („multimediales Lernen“) ab.⁷⁰

Bücher zum Thema

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl., München: Juventa 1975
Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Joachim (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung – Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 1995

Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. 10. Aufl., Hamburg: Bergmann + Helbig, 1999

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Scriptor, 1991

Kron, Friedrich W.: Grundwissen Didaktik. München u. a.: Reinhardt, 1993

Martial, Ingbert von: Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler: Schneider, 1996

Peterßen, Wilhelm H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. 5. Aufl., München: Ehrenwirth, 1996

Ploeger, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik München: Fink, 1999

Schmiel, Martin; Sommer, Karl-Heinz: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., München: Ehrenwirth, 1992

⁶⁹ Vgl. hierzu u. a. den Beitrag von Czycholl in diesem Band S. 170ff. sowie Kutscha, Günter: Didaktik der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug. In: Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Joachim (Hrsg.), a. a. O., S. 266ff.

⁷⁰ Vgl. hierzu die methodisch orientierten Beiträge in diesem Band sowie u. a. Bonz, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Stuttgart: Hirzel, 1999