

## 26| Didaktik der beruflichen Fachrichtungen

### Günter Pätzold und Holger Reinisch

#### 1 Fragestellungen und Selbstverständnis didaktischer Forschung und Reflexion

Didaktisches Denken, also die Überlegungen eines Menschen darüber, wie er einen Sachverhalt, den er als tradierungswürdig und kommunizierbar einschätzt, einem anderen, häufig jüngeren Menschen so nahe bringen kann, dass dieser diesen Sachverhalt kognitiv verarbeiten, gegebenenfalls affektiv mit Wertbezügen versehen und gegebenenfalls in psychomotorische und sprachliche Handlungen umsetzen kann, dürfte so alt wie die Menschheit selbst sein. Als wissenschaftliche Disziplin entsteht Didaktik jedoch erst im Zuge der Institutionalisierung und Professionalisierung jener Tätigkeiten, die aus dem didaktischen Denken resultieren und darauf zielen, durch Lehren Lernen zu ermöglichen und daher als didaktisches Handeln bezeichnet werden.

Didaktik als Wissenschaft entwickelte sich also im Kontext der Lehrerbildung und deren Etablierung auf dem Niveau eines Studiums an einer Hochschule, und sie ist bis heute eng an diesen Kontext gebunden. Daher sind die Anfänge einer wissenschaftlichen Didaktik des beruflichen Unterrichts untrennbar verknüpft mit den Studiengängen, die für das Studium zukünftiger Lehrkräfte des beruflichen Schulwesens eingerichtet wurden. Seither nehmen die beruflichen Fachdidaktiken eine zentrale Rolle ein, sie sollen eine „Brückenfunktion“ zwischen den fachwissenschaftlichen und den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen erfüllen und zur Effektivität bzw. Wirksamkeit der Lehr- und Lernprozesse beitragen. Allerdings sind die Profile der beruflichen Fachdidaktiken an den Standorten der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Deutschland unterschiedlich ausgeprägt.

Mit der Institutionalisierung des universitären Studiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wurde der Begriff „berufliche Fachrichtung“ geprägt. Es wuchs nicht nur der Bedarf an didaktischen Reflexionen, sondern auch der Anspruch auf wissenschaftlich abgesicherte Theorien für die Analyse und Gestaltung des berufsschulischen Unterrichts. Berufliche Fachdidaktiken müssen sich seither der fachdidaktischen Diskussion im Horizont der erreichten Standards im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Allgemeinen Didaktik öffnen, nicht zuletzt auch, um sie davor zu bewahren, berufliche Bildungsarbeit überwiegend funktional und zweckrational zu betrachten. Bei der Beantwortung der Frage, was unter einer beruflichen Fachrichtung zu verstehen sei, wurde weitgehend die Systematik der 13 Berufsfelder übernommen, die im Zuge der Einrichtung des Berufsgrundbildungsjahres aufgestellt worden waren. Diesen Berufsfeldern wurde eine entsprechende berufliche Fachrichtung und dann auch eine berufliche Fachdidaktik zugeordnet (vgl. Schütte 2001 und 2006; Förner 1976; Bonz/Ott 1998).

Berufliche Fachdidaktiken werden verstanden als die Aktivitäten in Wissenschaft und Praxis, welche die Zusammenhänge und Differenzen zwischen universitären Disziplinen und berufsschulischen Lernfeldern bzw. Lerngebieten theoretisch fundiert herausarbeiten, zwischen beiden vermitteln, dabei vor allem Befunde der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der pädagogischen Psychologie integrieren, diese auf die Aufgaben beruflichen Unterrichts und die Lernbe-

dingungen von Schülerinnen und Schülern berufsbildender Schulen beziehen und Entscheidungshilfen bereitstellen.

Etablierte Fachdidaktiken können sich in der Regel allein auf eine universitäre Fachdisziplin beziehen. Demgegenüber müssen berufliche Fachdidaktiken weiterhin ihren besonderen Gegenstand – in Ermangelung fachwissenschaftlicher Vorleistungen – als konsistenten Sachzusammenhang erst einmal konstruieren, um ihn dann didaktisch in einen Unterrichtsgegenstand transformieren zu können. Favorisiert man zudem „Fächerintegration“ als Gestaltungsprinzip beruflicher Ausbildungscurricula, dann lässt sich hieraus kaum die Notwendigkeit einer Theorieentwicklung beruflicher Fachdidaktiken i.e.S. begründen, vielmehr entsteht ein Bedarf an berufsfelddidaktischen bzw. bereichsdidaktischen Theorien. Die klassische Rolle der beruflichen Fachdidaktiken wird zunehmend in Frage gestellt, wenn diese sich zu sehr an der Logik eines Schulfaches oder einer wissenschaftlichen Disziplin und weniger an der Person des Lernenden und an beruflichen Handlungsfeldern orientieren (vgl. Pätzold 2003a und 2006).

Wie schon zuvor Lehrkräfte und Direktoren beruflicher Schulen entwickelten Dozenten der Lehrerbildungseinrichtungen durch Methodiken, Musterlektionen, Handreichungen und Schulbücher didaktische Standards für die einzelnen kaufmännischen Lehrgebiete und publizierten diese in Buchform und in einer ganzen Reihe von Zeitschriften (vgl. hierzu Pätzold/Reinisch in diesem Hdbch.; Reinisch 2004). Interessant an diesen Anfängen sind drei Aspekte: Erstens der Anspruch, den sämtliche Fachdidaktiken bis heute erheben und aus dem sie ihr Selbstverständnis schöpfen, nämlich *das* handlungsleitende Berufswissen für Lehrkräfte zur Verfügung stellen zu können und damit *die* Berufswissenschaft für Lehrkräfte zu sein. Zweitens deutete sich bereits damals an, dass dabei einerseits ein „praxeologischer“ und andererseits ein „wissenschaftlicher“ Weg beschritten werden. Ablesbar ist das an der eintretenden Differenzierung des einschlägigen Literaturkorpus in zwei Gattungen. Auf der einen Seite handelt es sich um Publikationen, die auf der Basis eigener Erfahrungen von „Praktikern“ für „Praktiker“ geschrieben werden und dabei den Anspruch erheben, unmittelbar für die Unterrichtspraxis verwendbare „Rezepte“ zu liefern. Diese Literaturgattung existiert – wie in sämtlichen Fachdidaktiken – auch in der beruflichen Didaktik bis heute. Während sich diese „Kompendienliteratur“ an einer wissenschaftlichen Fundierung ihrer Handlungsanleitungen wenig interessiert zeigt, ist an einer wissenschaftlichen Fundierung ihrer Handlungsanleitungen wenig interessiert überwiegen genau dies Kernbestandteil der zweiten Literaturgattung. Diese entstand und entsteht überwiegend im Kontext der berufs- und wirtschaftspädagogischen wissenschaftlichen Einrichtungen der deutschsprachigen Länder. Die leitenden Ideen, Fragestellungen, Vorgehensweisen und Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Didaktik des beruflichen Unterrichts stehen – begrenzt auf den Zeitraum vom Ende der 1960er Jahre bis heute – im Mittelpunkt dieses Beitrags. Drittens sind bereits damals in der einschlägigen Literatur die beiden Hauptfragestellungen jeder Didaktik nachweisbar: Die „makrodidaktische“ nach den Zielen und Inhalten des Unterrichts allgemein oder in einer Domäne (siehe 2.) und die „mikrodidaktische“ nach den für diese Ziele und Inhalte sowie für bestimmte Gruppen von Lernenden geeigneten Unterrichtsmethoden und -medien (siehe 3.).

Deutlich wird an diesen Fragestellungen, dass es sich bei einer so verstandenen Didaktik um Überlegungen dazu handelt, wie das Curriculum und der Unterricht *sein sollen* – letztlich geht es also um die Formulierung von präskriptiven Sätzen über das Lehren und das dadurch zu initierende Lernen auf der Basis erziehungsphilosophischer Reflexionen. Die empirischen Fragen danach, wie das Curriculum und der Unterricht *tatsächlich sind*, welche Wirkungen der Unterricht auf die Lernenden hat und warum er so ist, wie er ist, wurden hingegen – ebenso wie die konstruktiv gewendete Frage, wie der Unterricht im Hinblick auf dessen Wirkungen auf die Lernenden auf der Basis empirischer Befunde verbessert werden kann – lange Zeit vernachlässigt.

sigt. Dies hat sich inzwischen geändert; so dass durchaus in Teilen von einer *empirischen Wende* in der beruflichen Didaktik gesprochen werden kann. Hierauf wird im vierten Abschnitt dieses Beitrags eingegangen (vgl. auch den Beitrag von Achtenhagen und Pätzold in diesem Kapitel).

## 2 Die curriculare Fragestellung in den beruflichen Fachdidaktiken

*Was sollen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung durchlaufen, in dieser Zeit aus welchen Gründen und bis zu welchem Beherrschungsgrad lernen?* Diese curriculare Kernfrage und die damit verbundenen Auswahlprobleme für Unterrichtsziele und -inhalte galten bis in die 1960er Jahre als gelöst, so dass sich die berufliche Didaktik auf Stoffstrukturierungs- und Vermittlungsfragen konzentrierte (vgl. Pätzold 1994). Erst vor dem Hintergrund einer positiven gesellschafts- und bildungspolitischen Reformstimmung und im Zeichen der von Roth (1963) geforderten „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ sowie des durch Robinsohn (1967) eröffneten Diskurses über die Revision der Curricula begann auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Debatte über die Reform des tradierten Curriculums der Berufsbildung. Ausgangspunkt war dabei die umfassende Kritik an den Auffassungen des in der damaligen Berufs- und Wirtschaftspädagogik dominanten geisteswissenschaftlich-kulturpädagogischen Didaktikansatzes (vgl. hierzu Gonon/Reinisch/Schütte in diesem Hdbch.).

Prinzipiell geht es dabei erstens um die Entwicklung von Leitideen für die Zielebene des Curriculums, um das Austarieren und Relationieren von beruflicher Tüchtigkeit und beruflicher Mündigkeit vor dem Hintergrund einerseits gesellschaftspolitischer Vorstellungen zum Beitrag der Berufsausbildung zur Demokratisierung der Gesellschaft und zur Einlösung des Postulats materialer Chancengleichheit für sämtliche Mitglieder der nachwachsenden Generation leisten kann und soll; andererseits ist der Aspekt der Entwicklung der an den beruflichen Nachwuchs seitens der Unternehmen aktuell und zukünftig gestellten Qualifikationsanforderungen zu berücksichtigen. Hierzu sind insbesondere Befunde der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung heranzuziehen, die in den 1970er Jahren jedoch noch am Anfang stand und der Curriculumforschung disparate Thesen zur Richtung der Qualifikationsentwicklung im Zuge der ökonomischen, arbeitsorganisatorischen und technologischen Entwicklung präsentierte. Behauptet wurden Tendenzen der Dequalifizierung, der generellen Höherqualifizierung und der Qualifikationspolarisation (vgl. Pätzold/Rauner 2006; Pätzold/Busian/von der Burg 2007).

Zweitens handelt es sich auf der Ebene der Auswahl der Lerninhalte um die Frage der Steuereungskriterien, wobei insbesondere das Beschäftigungssystem mit dessen Qualifikationsanforderungen an kaufmännische Sachbearbeiter bzw. gewerblich-technische Facharbeiter und die jeweiligen „Bezugsdisziplinen“ als „Inhaltslieferanten“ in Betracht gezogen werden. In diesem Zusammenhang wird von „situationsorientierter“ und „wissenschaftsorientierter“ Curriculumentwicklung gesprochen (vgl. Reetz 1984). Die Frage, wie die Relation zwischen diesen beiden Prinzipien im konkreten Curriculum auszufallen habe und wie sie tatsächlich ausfällt, beschäftigt die berufliche Didaktik bis heute (vgl. Dubs 2001a; Bruchhäuser 2001). Die Antworten auf die beiden Fragen fielen in den 1970er Jahren höchst unterschiedlich aus (vgl. die Überblicke in Reetz/Seyd 1983 und 1995).

Beispielsweise zielt in der „antizipativen Didaktik“ Berufsausbildung primär auf das Tüchtigmachen für den Beruf unter Beachtung einer sittlich verstandenen inneren Bindung an den Beruf und das Recht der Person auf Selbstorganisation der Individualität (vgl. Zabeck 1961 und 1980; Zabeck/Dörr/Stiehl 1973). Ihren Anfang muss Curriculumentwicklung daher mit der „Ermittlung der für die künftige Berufstätigkeit exemplarischen Leistungssituationen“ nehmen, um diese dann im zweiten Schritt in Qualifikationen umzusetzen und daraus Lernziele abzuleiten.

Die Ausbildung selbst hat auf dieser Basis *situativ* zu erfolgen, muss also wesentlich in der Konfrontation der Auszubildenden mit „typologisch verdichteten Leistungssituationen“ bestehen, die im dritten Schritt zu entwickeln sind (vgl. Zabeck/Dörr/Stiehl 1973, 21ff.).

Demgegenüber wird, ausgehend von der Annahme, dass Leben und Arbeiten in der Phase der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation durch die Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Lebensbedingungen gekennzeichnet sei, die *Wissenschaftsorientierung* allen Lehrens und Lernens gefordert. Bildung wird demnach nicht durch das Vermitteln von deklarativem Wissen erlangt, sondern entscheidend ist die Art und Weise, in der sich die Subjekte dieses Wissen aneignen und damit sowohl zum geistigen Eigentum als auch zur Grundlage theoriegeleiteten Handelns machen. Da Lernprozesse jedoch immer an spezifischen Gegenständen erfolgen müssen, kommt der Inhaltsauswahl im Zuge der Curriculumentwicklung dennoch eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Kutscha 1975, 1976 und 2003, Kell/Kutscha 1977). Reetz (vgl. 1976, 812 und 1984; vgl. auch Reinisch 1989; Czycholl/Reinisch 1996) weist dem Wissenschafts- und dem Situationsprinzip hingegen eine komplementäre Rolle im curricularen Zusammenhang zu. Er geht davon aus, dass es das zentrale Anliegen der Berufsausbildung sein muss, einen umfassenden Beitrag zur Befähigung der Auszubildenden zu theoriegeleitetem beruflichen Handeln zu leisten, und zwar unabhängig davon, in welche Richtung die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen geht. Dementsprechend dürfe sich Berufsausbildung nicht auf die „praktizistische Enge der Spezialität des Arbeitsplatzes“ (Reetz 1976, 812) beschränken. Für den Prozess der Curriculumentwicklung folgt daraus, dass dieser zwar bei den Befunden der Qualifikations- und Flexibilitätsforschung ansetzen muss, aber der Qualifikationsbegriff im Kontext didaktisch-curricularer Überlegungen durch die Konfrontation dieser Befunde mit pädagogischen und sozialpolitischen Normen aus der „Sphäre arbeitsanalytischer Merkmalshäufungen“ (ebd., 811) zu befreien ist.

Sie spielten jedoch in der auf Basis der Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes von 1969 in den 1970er Jahren einsetzenden Lehrplanentwicklung für den berufsbezogenen Unterricht in anerkannten Ausbildungsberufen nur eine marginale Rolle. Die beteiligten Experten der Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Schulseite beschränkten sich auf die Anpassung der Lehrinhalte an (vermeintliche) betriebliche Erfordernisse und Entwicklungen in den zugehörigen Fachwissenschaften. Zudem wurden die alten Stoffkataloge durch behavioristisch inspirierte Lernziellisten ersetzt. Die hohen Erwartungen, die seitens der universitären Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dieser Curriculumreform verbunden waren, konnten die neuen Rahmenlehrpläne somit nicht erfüllen. Entsprechend enttäuscht und mit der Einsicht, dass das Programm einer nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgenden Curriculumrevision gescheitert sei, reagierten die Protagonisten des Diskurses (vgl. Zabeck 1982). In der Folgezeit rückten mikrodidaktische Aspekte in den Vordergrund der didaktischen Forschung, verbunden mit einem Plädoyer für deren stärkere empirische Ausrichtung (vgl. Achtenhagen 1978).

Erst Mitte der 1980er Jahre werden curriculare Fragen wieder häufiger thematisiert, allerdings vor dem Hintergrund veränderter Kontextbedingungen und mit neuer Zielsetzung. Es steht nicht mehr – wie in den Modellen der 1970er Jahre – die Frage der Auswahl der Lerninhalte und damit die Ebene des berufsbezogenen Wissens im Vordergrund, sondern das ursprünglich von Mertens (1974) entwickelte bildungsökonomische Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ und die neue Zielformel „berufliche Handlungskompetenz“. Beides stellt didaktische Antworten auf Veränderungen in der Arbeitswelt dar. Insbesondere die Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken und die zunehmende Unsicherheit auf den Märkten zwingen Unternehmen, um flexibel auf geänderte Konstellationen reagieren zu können, zur Veränderung traditioneller, tayloristisch inspirierter Formen der Arbeitsorganisation. Damit

geht auf der Ebene der gewerblich-technischen Facharbeit und kaufmännischen Sacharbeit eine Erweiterung der Handlungsspielräume einher, deren Richtung und Ausmaß jedoch nicht hinreichend prognostizierbar und deren adäquate Bewältigung allein mit Fachwissen nicht zu gewährleisten ist. Zudem geht Mertens (1974) davon aus, dass gerade Wissen, welches eng an spezifische berufliche Tätigkeiten gebunden ist, schnell veraltet. Mit der Ausrichtung der Curriculumkonstruktion auf „Schlüsselqualifikationen“ soll daher dem Prognosedefizit dadurch begegnet werden, dass solche Inhalte vermittelt werden, die es den Lernenden sowohl ermöglichen, sich bei neuen Anforderungen eigenständig das erforderliche Wissen anzueignen als auch eine positive Einstellung zu Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen zu entwickeln. Dieses Konzept ist einerseits kompetenz- und curriculumtheoretisch im Sinne von Lernzielen hohen Allgemeinheitsgrades, die auf Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz in einer Domäne zielen, ausgebaut worden (vgl. Reetz 1989), andererseits bezüglich dessen Inhaltsleere und fehlenden bildungstheoretischen Fundierung (vgl. zur Übersicht Reinisch 1995, 300ff.; Pätzold 1996b) und der unterlegten, zu optimistischen Annahme, der Mensch sei zu unendlichem Transfer seiner Kognitionen auf neue Situationen fähig (vgl. Zabeck 1989), kritisiert worden. Die Zielformel „berufliche Handlungskompetenz“ ergänzt das Schlüsselqualifikationskonzept um ein neues Leitbild für die Berufsausbildung: die Auszubildenden sollen befähigt werden, berufliche Tätigkeiten eigenständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Dieses Leitbild wurde im Kontext der überwiegend mikrodidaktisch ausgerichteten Diskussion über handlungsorientierten Unterricht (vgl. Pätzold 1995a und b) (siehe 3.) entwickelt.

Die genannten Konzepte wurden zwar in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren in den Neuordnungsverfahren der anerkannten Ausbildungsberufe in den entsprechenden Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen berücksichtigt, aber der curriculare Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhielt dadurch kaum Impulse (vgl. Achtenhagen 1992). Die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht an Berufsschulen“ der Kultusministerkonferenz, in denen „Handlungsorientierung“ als didaktisch-methodisches Konzept für den Unterricht und ein eher naives Konzept von Situationsorientierung sowie eine relativ offene und schulnahe Curriculumstrategie festgeschrieben wurden, führten zur Wiederaufnahme des curricularen Diskurses. Dabei waren einerseits warnende Stimmen zu verzeichnen, die die mangelnde theoretische Fundierung des Konzepts, die einseitige Situationsorientierung in Form der Ausrichtung am betrieblichen Teil der Berufsausbildung und damit die Gefahr des Unterlaufens des Bildungsauftrags der Berufsschule sowie die mit der „Entfächerung“ verbundene Tendenz des Verlusts der systematischen Vermittlung von beruflichem Orientierungs- und Handlungswissen, welches über die konkreten Arbeitsplatzanforderungen hinausgeht, beklagten (vgl. z.B. Dubs 2000; Gerdsmeyer 1999; Hansis 2000; Reinisch 1999b). Andererseits stieß das Konzept der KMK durchaus auf – wenn auch verhaltene – Zustimmung im Kreis universitärer Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Lipsmeier/Pätzold 2000). Insbesondere im Rahmen von Modellversuchen wurden neue curriculare Einheiten und Strategien schulnaher Curriculumkonstruktion entwickelt, erprobt und evaluiert (vgl. Bader/Sloane 2000, 2002; Kremer 2003b). In diesem Kontext wird auf der Basis des instruktionspsychologischen Konzepts des „situated learnings“ (Lave/Wenger 1991) mit der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen an der Entwicklung eines „einheitsstiftenden“ curricularen Prinzips gearbeitet, welches auch bildungstheoretisch begründbar sein soll (vgl. Tramm 2003).

Die heftige Debatte um Lernfelder ist gegenwärtig deutlich abgeebbt bzw. wird überlagert durch internationale Einflüsse. Diese kreisen auf der curricularen Ebene um die angelsächsischen Konzepte der competency-based Curricula und die damit verbundene Orientierung an learning

outcomes und Lernstandards (vgl. Frommberger 2004; De La Mare Le Deist/Winterton 2005b; Sloane 2005b). Eine curriculumtheoretische Analyse dieser Konzepte steht noch weitgehend aus (vgl. aber Beck 2007; Reinisch 2006, Sloane/Dilger 2005); ebenso kann gegenwärtig nicht abgeschätzt werden, welchen Einfluss diese Konzepte auf die Curriculumentwicklung für die Berufsausbildung haben werden (konstruktive Versuche finden sich z.B. in Dubs 2006a; Tramm/Seeber 2006; Kornmilch-Bienengräber 2006).

Es gibt eine Reihe von Problemen in Bezug auf die Fachwissenschaften, in denen die beruflichen Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik aufeinander bezogen agieren sollten: Die Brechung der Ansprüche der Fachwissenschaften an den Bedingungen der berufsbildenden Schulen, an den Interessen der Heranwachsenden und am Anspruch der Berufsbildung. Die Aufarbeitung der Beziehung von arbeitsweltlicher Erfahrung und wissenschaftlicher Erkenntnis sowie die Organisation einer grundlegenden Bildung sind weitere Aspekte. Dabei ist davon auszugehen, dass die didaktische Fragestellung in der Regel komplexer ist als die fachwissenschaftliche, weil sie Sachverhalte unter dem Aspekt eines lernenden Individuums in seiner konkreten gesellschaftlichen Situation zu betrachten hat. Vor dem Hintergrund von Lerneffektivität und gesellschaftlichen Herausforderungen können auch solche Aspekte bedeutsam sein, die noch gar nicht Gegenstand systematischer fachwissenschaftlicher Forschung geworden sind. Dies bedeutet, dass die allgemeine und fachdidaktische Forschung auf die fachwissenschaftliche Theoriebildung rückzuwirken hat.

### 3 Die unterrichtsmethodische Fragestellung in der Didaktik der beruflichen Fachrichtungen

*Von welcher Konfiguration von Unterrichtsmethoden und -medien kann für welche Adressaten in welcher Lehr-/Lernzeit angenommen werden, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass die curricular gesetzten und konkretisierten Ziel-/Inhaltskombinationen durch die Lernenden im beruflichen Unterricht erreicht werden?* Die mit dieser hoch komplexen Frage verbundene Aufgabenstellung wurde bis weit in die 1970er Jahre hinein in der Lehrerbildung und in der beruflichen Didaktik nahezu ausschließlich auf der Basis der „gewonnenen Erfahrungen von Generationen von Lehrkräften“ bearbeitet. Dies führte zur Tradierung von Unterrichtsmustern, wobei zur Begründung nahezu ausschließlich auf deren Bewährung in der Praxis verwiesen wurde – ohne jedoch die Kriterien, anhand derer das Werturteil der Praxisbewährung gefällt wurde, zu explizieren. Erst im Zuge der – nach dem konstatierten Scheitern des Programms einer nach wissenschaftlichen Kriterien betriebenen Curriculumrevision (siehe oben 2.) – erfolgenden Zuwendung der Forschung in der beruflichen Didaktik zu mikrodidaktischen Fragen wurde verstärkt an deren theoretischer und empirischer Fundierung gearbeitet (vgl. den Beitrag von Achtenhagen und Pätzold in diesem Kapitel).

Dies geschah im Kontext der sehr „buntscheckigen“ didaktischen Leitidee der „Handlungsorientierung“ (vgl. z.B. die Beiträge in Pätzold 1992b und 1995a; Beck/Czycholl/Ebner/Reinisch 1988; Czycholl/Ebner 1995; Dörig 2003), wobei es sich tendenziell um ein Bündel von mikrodidaktischen Modellvorstellungen über didaktisch-methodische Gestaltungsprinzipien und -formen für Lehr-/Lernprozesse handelt, die beispielsweise bekannte reformpädagogische Ideen aufgreifen, sich teilweise aber auch um einen theoretischen Referenzrahmen interaktions- und kommunikationstheoretischer bzw. kognitionspsychologischer und tätigkeits-theoretischer Provenienz bemühen (vgl. den Beitrag von Straka in diesem Band). Weiterhin haben sich in den beruflichen Fachdidaktiken unter dem Signet „Handlungsorientierung“ und dem Ziel der Überwindung der „Dualität von Denken und Handeln“ (Tramm 1994) besonders zwei For-

schungsstränge entwickelt. Diese zielen erstens auf die Entwicklung, Implementierung und Evaluation „komplexer Lehr-/Lernarrangements.“ Dabei stützen sie sich generell auf Gruppenarbeit und die Grundsätze des entdeckenden Lernens von Bruner (1966) und präferieren auf der Lerninhaltsebene eine induktive und fächerübergreifende Strukturierung (vgl. Reetz 1991). Hingezogen werden dazu „konstruktivistische“ Überlegungen zur lerntheoretischen Fundierung und zur Gestaltung von Lernumwelten (vgl. z.B. Dubs 1995a; Gerstenmeier/Mandl 1995). Zweitens werden in den beruflichen Fachdidaktiken zunehmend empirische Studien im Sinne einer domänenspezifischen Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung durchgeführt (vgl. Achtenhagen 1995a; Ebner 1993; Beck 2005). Damit gewinnen die beruflichen Fachdidaktiken den Anschluss an instruktionspsychologische Fragestellungen und deren internationale Standards, womit inzwischen bemerkenswerte Erträge auf mehreren Gebieten erzielt worden sind (vgl. dazu den Beitrag von Achtenhagen und Pätzold in diesem Kapitel).

In jüngster Zeit hat somit ein grundlegender Wandel bezüglich der didaktischen Leitidee stattgefunden. Bei der Auswahl und Aufbereitung der Lehrinhalte steht heute nicht mehr allein die Orientierung an den Erkenntnissen der universitären Disziplinen im Mittelpunkt, vielmehr ist mit der Lernfeldorientierung als Kriterium die Ausrichtung an konkreten Geschäfts- und Arbeitsprozessen hinzugekommen. Diese Umorientierung berührt den Kern des wissenschaftlichen Selbstverständnisses beruflicher Fachdidaktiken und führt bei einem ausschließlichen Bezug der beruflichen Fachdidaktiken auf die fachwissenschaftlichen Disziplinen vermehrt zu Brüchen, was sich seit einiger Zeit im verstärkten Unbehagen unter Studierenden und Lehrenden darüber äußert, dass die im fachwissenschaftlichen Studium vermittelten Inhalte zu wenig Bezug zur Berufsausbildung haben. Die Universitäten tun sich in der Tat schwer, bei den Lehrangeboten zu berücksichtigen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen auch anders strukturierte Formen wissenschaftlichen Wissens benötigen als zukünftige Diplomingenieure bzw. Diplomkaufleute. Auch bleibt es den Studierenden selbst überlassen, die Teilbereiche des Lehrstudiums für sich zu integrieren und in einem kumulativen Lernprozess zusammenzufügen. Dies gelingt ihnen nicht immer. Deshalb wird die Zersplitterung der Angebote im Lehrstudium immer wieder moniert. Dies alles machte die Entwicklung eines Basiscurriculums für die Lehrerbildung unabweisbar – und zwar für alle Bereiche bzw. Elemente sowohl des universitären Lehramtsstudiums als auch des Referendariats.

Voraussetzungen für einen „guten Unterricht“ sind gehaltvolle, in sich schlüssige und anregende Lehrpläne, Schulbücher und weitere Lernmaterialien sowie nicht zuletzt gut ausgebildete und engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die auch der forschenden Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler Impulse zu geben und sie in Gang zu halten vermögen. Zur Unterstützung solcher Prozesse gehört es auch, die Anforderungen an Prüfungen zu begründen und transparent zu machen. Lernenden muss es ermöglicht werden, das Gelernte in unterschiedlicher Form nachzuweisen, wobei mehr und mehr Portfolios besonderen Erfolg versprechen.

#### 4 Resümee: Didaktik der beruflichen Fachrichtungen – quo vadis?

Wird Didaktik als Grundlage zur Vorbereitung, Durchführung und Überprüfung von pädagogischen Handlungen in Lehr-/Lernsituationen verstanden, dann ist der Beitrag der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der beruflichen Fachdidaktiken als Entwicklungsforschung notwendig, um substantielle Lernumgebungen zu entwickeln, empirisch zu erproben und zu implementieren. Ohne den Ausbau der konstruktiv arbeitenden und systemisch mit der Allgemeinen Didaktik und den Fachwissenschaften verankerten fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden viele der damit verbundenen Bemühungen in der Berufsbildungsreform Stückwerk blei-

ben. Allerdings hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht zuletzt auf Grund der großen Heterogenität der Wissensbasis der Ausbildungsberufe eine Differenzierungsdynamik entwickelt. Sie hat Schwierigkeiten, die Einheit von Erziehungswissenschaft und beruflichen Fachdidaktiken, von Wissenschaft und Beruf herzustellen.

Gleichwohl kann aus der hier eingenommenen Beobachterperspektive auf den ersten Blick durchaus konstatiert werden, dass sich die Didaktik der beruflichen Fachrichtungen auf einem erfolgreichen Weg befindet. Dieser kann als primär mikrodidaktisch orientiert beschrieben werden. Dabei beruht dieser Weg konzeptionell auf der Handlungsorientierung, der Wissenspsychologie und verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus, ist in methodologischer Hinsicht primär empirisch ausgerichtet und weiß sich intentional der Konstruktion, Implementierung und Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements verpflichtet. Damit scheint der beruflichen Fachdidaktik die Überwindung der „Fremdheit“, die zwischen den beiden „Schwestern“ Didaktik und Lehr-Lern-Forschung nach Ansicht von Terhart (vgl. 2005; auch Reinisch 1999a) herrscht, in Ansätzen gelungen zu sein. Weiterhin ist mit dieser Entwicklung ein Anschluss an die pädagogische Psychologie sowie an die Entwicklungs-, Instruktions-, Motivations- und Wissenspsychologie erreicht worden, womit sie sich einen Platz im aktuell „drittmittelträchtigen“ Himmel der empirischen Bildungsforschung erkämpfen konnte.

Dass mit diesen Erfolgen auf der Ebene des Wissenschaftssystems jedoch gleichzeitig der Anspruch der beruflichen Didaktik, die Berufswissenschaft für Lehrkräfte im beruflichen Schulwissen zu sein, eingelöst werden konnte, darf bezweifelt werden. Der zweite Blick zeigt auch nach fast 30 Jahren intensiver Diskussion über handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Didaktik und der eingehenden Behandlung der Thematik in der universitären Phase der Lehrerbildung, dass die Dominanz des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts in der Unterrichtspraxis beruflicher Schulen ungebrochen ist (vgl. Pätzold u.a. 2003). Dies spricht weder für die Qualität und Nachhaltigkeit der universitären Lehre noch für die Schultauglichkeit des handlungsorientierten Konzepts. Daher ist es erfreulich, dass die Diskussion um Instruktion und Konstruktion zunehmend seltener dichotomisch verläuft (vgl. Aff 2005) und instruktionalen Konzepten – gestützt auf empirische Befunde über deren Wirksamkeit (vgl. z.B. Stark u.a. 1998 und 2001) – wieder die Stellung eingeräumt wird, die ihnen gebührt. Weiterhin stellt sich die Frage nach den Gründen für die konstatierte Resistenz der Lehrerschaft gegenüber didaktischen Innovationen; hier gewinnen Ansätze zu einer domänenspezifisch ausgerichteten Lehrerkognitionsforschung zunehmend an Bedeutung (vgl. Seifried 2009). Allerdings wird dies allein nicht zu einem komplexen Erklärungsansatz führen. Dringend erforderlich wären beispielsweise Analysen der Gründe des Scheiterns didaktischer Innovationen. Dies könnte auch dazu führen, dass die oben skizzierten Modelle der Curriculumdiskussion der 1970er Jahre ihrer Bedeutung gemäß wieder verstärkt in der beruflichen Didaktik Beachtung finden; schließlich wird deren erziehungs- und gesellschaftsphilosophisches Reflexionsniveau heute bei weitem nicht erreicht. Der zweite Blick zeigt also den noch weitgehenden „Baustellencharakter“ aller Aspekte, die dabei anzusprechen sind, seien sie begrifflicher, konzeptioneller oder praktischer Art. Die beruflichen Fachdidaktiken haben sich als empirisch forschende Disziplin bisher nur in Ansätzen entwickeln können. Es ist bis heute nicht flächendeckend gelungen, sie als eigenständige Wissenschaftsbereiche mit präzisen Aufgaben, Methoden und profildbildenden Standards in der Forschung zu etablieren (vgl. u.a. Grüner 1974; Schanz 1998; Tenberg 2002).

Die Aufgaben und Ziele der beruflichen Fachdidaktiken sind unterbestimmt, obwohl sie die „Potenz zu moderner Wissenschaft“ (Klingberg 1994) haben. Sie können und müssen interdisziplinär arbeiten, wollen sie Wissen generieren, das in den beruflichen Schulen auf ein je nach Fachrichtung heterogenes Spektrum von Ausbildungsberufen Anwendung finden soll. Gleich-

zeitig ist zu bedenken, dass Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen Aufgaben im Rahmen der gymnasialen Oberstufe, in der Berufsvorbereitung, in der schulischen Berufsausbildung und in der Weiterbildung wahrzunehmen haben. Im Bereich der Lehre ist die Situation der beruflichen Fachdidaktiken sehr heterogen, im Bereich der Forschung häufig defizitär. Die Denominationen der Professuren sind vielfältig, die Zuschnitte der Aufgabenfelder unterschiedlich. Lehrveranstaltungen werden nicht selten ausschließlich von Lehrbeauftragten durchgeführt (vgl. Tenberg 2002, 275). Von durchaus beachtlichen Ausnahmen an einzelnen universitären Standorten abgesehen, ist das Haus der beruflichen Fachdidaktiken nicht gut bestellt. Insbesondere fehlt es an einer flächendeckenden, überzeugenden hochschulorganisatorischen Lösung, mit der die beruflichen Fachdidaktiken im gewerblich-technischen, pflegerischen, sozialpädagogischen und hauswirtschaftlichen Bereich enger mit der Berufspädagogik verbunden werden können, und an überzeugenden, nachhaltigen Programmen zur Behebung des Defizits im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses.

## 27| Ergebnisse und Desiderata zur Unterrichtsforschung in der beruflichen Bildung

### Reinhold Nickolaus und Eveline Wuttke

#### 1 Vorbemerkungen

In einer Verwertungsperspektive der Forschungsergebnisse sollte Unterrichtsforschung idealerweise so angelegt sein, dass verschiedene Ebenen<sup>1</sup> aufeinander bezogen sind. Dies ist deshalb erforderlich, da Unterricht, dessen Gestaltung und dessen Effekte immer in einen übergreifenden Rahmen eingebettet sind und von diesem mitbestimmt werden (vgl. Seifried/Sembill/Nickolaus/Schelten 2005). In der Realität findet man keine Forschungsprojekte, die alle Ebenen und Wirkungsfaktoren erfassen, üblich sind projektspezifische Beschränkungen. Grundsätzlich werden die in der Unterrichtsforschung verwendeten Forschungsansätze danach unterschieden, ob der Einfluss eines oder mehrerer Lehr-Lernarrangements auf den Lernerfolg, gegebenenfalls bei unterschiedlichen Schülern, untersucht wird (Produktparadigma) oder vor allem die Lehr-Lernprozesse einer Analyse unterzogen werden (Prozess-Paradigma) oder auch Prozess- und Produktvariablen systematisch aufeinander bezogen werden und beispielsweise gefragt wird, welches Lehr-Lernarrangement bei welchen Schülern, welchen Inhalten unter Berücksichtigung welcher Denk- und Lernprozesse zu welchen Ergebnissen führt (Prozess-Produkt-Paradigma). In der

<sup>1</sup> Mikroebene: Persönlichkeitsmerkmale und ihre Veränderung, das pädagogische Interaktionsgeschehen; Mesoebene: curriculare und schulische Rahmenbedingungen, Planung und Gestaltung von Lehr-Lernarrangements einschließlich der Methoden der Leistungsmessung; Makroebene: übergeordneter organisatorischer Rahmen, Führungsstrukturen, Organisationsentwicklung.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde die Unterrichtsforschung lange vernachlässigt. Wesentliche Fortschritte erbrachte das DFG-Schwerpunktprogramm zu Lehr-Lernprozessen in der kaufmännischen Erstausbildung (im Überblick vgl. Beck 2000a; zum Forschungsstand vgl. auch Beck 2005). In der gewerblich-technischen Berufsbildung liegen inzwischen auch aufschlussreiche Beiträge vor (im Überblick vgl. Nickolaus/Riedl/Schelten 2005), aber die Befundlage ist noch keineswegs befriedigend. In Bilanzierungen des einschlägigen Forschungsstandes zur Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung (vgl. Bojanowski 2006b) werden erhebliche Defizite diagnostiziert, in anderen Feldern wie z.B. der Pflegeausbildung ist das ähnlich. Auch im internationalen Raum erweist sich der Stand der Unterrichtsforschung zur beruflichen Bildung als unbefriedigend (vgl. Achtenhagen/Grubb 2001). Vor diesem Hintergrund konzentrieren sich die folgenden Ausführungen primär auf Forschungsergebnisse in der kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufsbildung, wobei in einem ersten Schritt ausgewählte Forschungsergebnisse zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung und in einem zweiten Schritt Ergebnisse aus Prozessanalysen präsentiert werden.

#### 2 Ausgewählte Ergebnisse zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung

Forschungsergebnisse zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung sind aus der Perspektive praktischer Verwertung vor allem dann aufschlussreich, wenn diese Hinweise darauf geben, welche Möglichkeiten Lehrende und Lernende haben, ihre Lehr- und Lernprozesse zu optimieren bzw. aufgedeckt wird, welche (beeinflussbaren) Variablen die Lernergebnisse bestimmen. Aus der Lehr-Lernforschung ist uns bekannt und gut abgesichert, dass der Grad des Lernerfolgs in besonders starkem Maße abhängt von den kognitiven Schülermerkmalen (wie z.B. Vorwissen; durchschnittliches  $r = 0.44^2$ ), dem Bekräftigungslernen ( $r = 0.49$ ), der Qualität ( $r = 0.49$ ) und der Quantität des Unterrichts ( $r = 0.28$ ), der häuslichen Umwelt ( $r = 0.31$ ), dem zielreichenden Lernen ( $r = 0.25$ ), der Lernumwelt (wie z.B. Zusammenhalt der Klasse) ( $r = 0.26$ ) und der Lehrkraft ( $r = 0.21$ ), die allerdings die Möglichkeit hat, eine ganze Reihe der angeführten Bedingungsfaktoren des Lernerfolgs zu beeinflussen. Lehrmethoden ( $r = 0.17$ ) erweisen sich im Mittel als relativ schwache Prädiktoren des Lernerfolgs. Die Suche nach dem methodischen Königsweg hat sich als vergebliches Unterfangen erwiesen, vielmehr dokumentieren die Ergebnisse der Unterrichtsforschung, dass sich je nach Zielen, Adressatenmerkmalen bzw. den situativen Bedingungen insgesamt je eigene Lehr-Lernarrangements als vorteilhaft erweisen können.

Häufig treten in der Praxis auch Zielkonflikte auf, da z.B. bei heterogenen Klassenzusammensetzungen methodische Entscheidungen zu Lasten einzelner Gruppen (Schwächere/Stärkere) gehen können. „Rezepte“ für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sind aus diesem Grund häufig problematisch. Letztlich muss der Lehrende die vorliegenden Erkenntnisse sichten und auf seine Entscheidungssituation beziehen. Zur Relation von Lehrzielen und dem Einsatz von Lehr-Lernarrangements im Unterricht hält Weinert z.B. fest, dass sich für die Vermittlung von Sachwissen eher direktive Vermittlungsformen eignen. Für den Erwerb von Anwendungswissen bieten sich anwendungsorientierte Arbeitsformen wie Projektarbeit, für den Erwerb metakognitiver Einsichten wie z.B. Lernstrategien besonders Methoden des selbständigen Lernens und die gezielte Ermöglichung subjektiver Lernerfahrungen an. Und für die Förderung von Handlungs- und Wertorientierungen erweisen sich erlebnisintensive Methoden als geeignet (vgl. Weinert 2000).

<sup>2</sup> Wiedergegeben sind hier durchschnittliche Korrelationswerte zwischen den Bedingungsvariablen und der Schulleistung im Anschluss an eine Zusammenstellung von Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung (Helmke/Weinert 1997, 78).