

Reinhold Nickolaus

---

# Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung

Orientierungsleistungen für die Praxis



**Studientexte**  
**Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Herausgegeben von  
Bernhard Bonz, Reinhold Nickolaus und Heinrich Schanz

---

Band 3

**Didaktik – Modelle und Konzepte  
beruflicher Bildung**

Orientierungsleistungen für die Praxis

5. komplett überarbeitete Auflage 2019

von

Reinhold Nickolaus



Schneider Verlag Hohengehren  
Baltmannsweiler 2019

Umschlag: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1891-5

Schneider Verlag Hohengehren,  
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler  
[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren,  
D-73666 Baltmannsweiler 2019  
Printed in Germany – Druck: Esser, Bretten

## Inhaltsverzeichnis

<b>Geleitwort</b> . . . . .	VII
<b>1 Hinführung zum Thema: Der Zweck didaktischer Theorie</b> . . . . .	1
1.1 Zur praktischen Relevanz didaktischer Theorie in der beruflichen Bildung . . . . .	1
1.2 Zu den Zielen und zum Aufbau dieses Lehrbuchs . . . . .	3
<b>2 Erste Orientierungen im Gegenstandsfeld</b> . . . . .	7
2.1 Begriffliche Orientierung . . . . .	7
2.2 Entwicklungslinien und Bezugspunkte didaktischen Denkens in der beruflichen Bildung . . . . .	11
2.3 Ziele in der beruflichen Bildung und Versuche zur Klassifikation von Lehr-Lernzielen . . . . .	20
<b>3 Didaktische Modelle und Konzepte im Überblick</b> . . . . .	26
3.1 Theorien / Modelle allgemeiner Didaktik . . . . .	27
3.2 Übersicht zu Theorien und Modellen beruflicher Didaktik . . . . .	31
<b>4 Ausgewählte Modelle und Konzepte und ihre Orientierungsleistungen</b> . . . . .	37
4.1 Modelle der allgemeinen Didaktik und ihre Orientierungsleistungen zur Gestaltung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse und einschlägiger Theorien . . . . .	37
4.1.1 Bildungstheoretische Didaktik ( <i>Klafki</i> ) . . . . .	37
4.1.2 Lerntheoretische Didaktik ( <i>Heimann; Otto; Schulz</i> ) . . . . .	48

4.2	Didaktische Ansätze / Konzepte beruflicher Bildung und ihre Orientierungsleistung . . . . .	58
4.2.1	Fachwissenschaftsorientierte Ansätze bzw. Ansätze der didaktischen Reduktion ( <i>Hering, Grüner</i> ) . . . . .	59
4.2.2	Der gestaltungsorientierte Ansatz ( <i>Rauner</i> ) . . . . .	69
4.2.3	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen (SQ) ( <i>Mertens u. a.</i> ) . . . . .	74
4.2.4	Das Konzept der Handlungsorientierung . . . . .	79
4.2.5	Das Lernfeldkonzept (KMK) . . . . .	90
<b>5</b>	<b>Modell- und konzeptübergreifende Aspekte didaktischer Analyse- und Gestaltungsprozesse . . . . .</b>	<b>99</b>
5.1	Kompetenz- und Motivationsentwicklung und relevante Einflussfaktoren . . . . .	99
5.2	Interaktionsprozesse in Lehr-Lernarrangements . . . . .	113
<b>6</b>	<b>Orientierungshilfen der didaktischen Modelle, Konzepte und Partialtheorien im Überblick . . . . .</b>	<b>123</b>
<b>7</b>	<b>Hinweise zur Bearbeitung der Aufgaben . . . . .</b>	<b>129</b>
<b>8</b>	<b>Glossar . . . . .</b>	<b>135</b>
	<b>Literatur . . . . .</b>	<b>142</b>
	<b>Sachwortverzeichnis . . . . .</b>	<b>160</b>

## Geleitwort

Die Schriftenreihe „Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ – SBBW – ist thematisch eng am Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik orientiert, das als Grundlage der pädagogischen Ausbildung in Studiengängen zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit im berufsbildenden Schulwesen, im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen, in der beruflichen Weiterbildung, in der Bildungsverwaltung, im Bildungsmanagement und in der Bildungspolitik dient. Intention der einzelnen Lehrbücher ist es, in den jeweiligen Themenbereich einzuführen, d. h. die grundlegenden Fragestellungen aufzuzeigen, den Erkenntnisstand im Überblick zugänglich zu machen und zu eigenständiger Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen. Wesentliches Ziel der einzelnen Bände ist es, sowohl den wissenschaftlichen Zugang zu den Themen zu ermöglichen, als auch wichtiges Orientierungswissen für die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen.

Die Schriftenreihe SBBW wendet sich in erster Linie an Studierende und Referendare des Lehramts für berufliche Schulen, aber auch an Lehrerinnen und Lehrer in beruflichen Schulen oder mit berufsbezogenen Lehrinhalten, an das Bildungspersonal in Betrieben und anderen Institutionen der Berufsbildung einschließlich der beruflichen Fort- und Weiterbildung,

In der Schriftenreihe SBBW sind folgende Bände vorgesehen:

1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
2. Institutionen der Berufsbildung
3. Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung
4. Methodik – Lern-Arrangements in der Berufsbildung
5. Berufliche Sozialisation
6. Lehr-Lerntheorien
7. Diagnostik und Evaluation beruflicher Lernprozesse
8. Schulpraktische Studien
9. Betriebliche Bildungsarbeit
10. Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung

Im vorliegenden 3. Band werden didaktische Modelle und Konzepte beruflicher Bildung dargestellt und unter dem Aspekt ihrer Orientierungsleistungen für die Praxis diskutiert. Zentrale Ergebnisse empirischer Studien zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen werden im Überblick vorgestellt.

Zur Erarbeitung sind in den einzelnen Kapiteln Aufgaben eingefügt, Hinweise zu deren Bearbeitung gibt der Autor in Kapitel 7. Das Glossar und das Sachwortverzeichnis erschließen vielfältige Fragen der Didaktik beruflicher Bildung unabhängig vom Aufbau des Buches.

Die Herausgeber der Schriftenreihe

Bernhard Bonz, Reinhold Nickolaus und Heinrich Schanz

# **1 Hinführung zum Thema: Der Zweck didaktischer Theorie**

## **1.1 Zur praktischen Relevanz didaktischer Theorie in der beruflichen Bildung**

Handeln ist ein zielorientiertes Tun, das, sofern es nicht auf mehr oder weniger automatischen Routinen beruht, in seinem Ablauf geistig vorweg genommen wird und durch die zweckorientierte Gestaltung von Ziel-Mittel-Relationen gekennzeichnet ist. Am Beispiel: Die Lehrkraft möchte verhindern, dass wie in der vorausgegangenen Lehrinheit die Motivation der Lernenden massiv absinkt und wählt dazu als Mittel die beispielorientierte Relevanzdarlegung zu den anstehenden Lehrinhalten, konfrontiert die Lernenden mit einer Herausforderung, bei deren Bearbeitung sie Erfolgserlebnisse haben, die sie ihrer eigenen Anstrengung zuschreiben können und für die sie soziale Anerkennung erfahren. Ziel des Tuns ist hier der Aufbau und die Aufrechterhaltung der Motivation, Mittel sind die Relevanzdarlegung, die Herausforderung mit dem Potential eigenen Kompetenzerlebens und soziale Anerkennung.

Für die Auswahl der Mittel, mit welchen ein Ziel erreicht werden soll, ist ein Wissen darüber nötig, unter welchen Bedingungen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung steigt. Sofern dieses Wissen in wissenschaftlichen Theorien, d. h. der Kritik und Falsifikation ausgesetzten Theorien systematisiert ist, sprechen wir von „objektiven“ Theorien, die gegenüber individuellen Annahmen zu solchen Ziel-Mittel-Relationen (subjektive Theorien) den Vorteil haben, dass sie sich in einer kritischen Öffentlichkeit bewähren müssen. Ein zweckrationales, d. h. ein bezogen auf die Ziel-Mittel-Relation begründetes Handeln ist ohne den Rückgriff auf „subjektive“ und/oder „objektive“ Theorien nicht möglich. In diesem Sinne sind didaktische Theorien und Konzepte notwendige Elemente praktischen, zweckrationalen Handelns, wobei im Extremfall ausschließlich auf subjektive Theorien zurückgegriffen wird, die keiner Überprüfung durch Andere ausgesetzt sind.

Didaktische Theorien sind Aussagesysteme zur Gestaltung und Struktur von Lehr-Lernprozessen, die als Orientierungshilfen zur Planung und Analyse konkreter eigener (und fremder) Gestaltungsversuche herangezogen werden können. Ohne eine Vorstellung zum Zusammenhang angestrebter Lehr-Lernziele, darauf bezogener Inhalte, den Voraussetzungen der Lernenden und den gegebenen organisatorischen Randbedingungen des Lehr-Lernprozesses, d. h.

ohne didaktische Theorien ist die geistige Vorwegnahme des Lehr-Lernprozessverlaufs und damit ein begründetes pädagogisches Handeln nicht möglich. Ob ein Pädagoge zur Planung und Begründung seines Handelns allein auf subjektive Theorien zurückgreift oder sich dabei auch auf objektive Theorien stützt, hängt davon ab, ob geeignete objektive Theorien prinzipiell zur Verfügung stehen, ob diese den Lehrenden soweit bekannt sind, dass sie nicht nur nachvollzogen, sondern auch auf die jeweiligen Handlungskontexte angewandt werden können, ob positive Effekteinschätzungen zum theoriegeleiteten Handeln vorliegen, die Praktikabilität unter den gegebenen Bedingungen als positiv eingeschätzt wird und ein günstiges Aufwands- und Ertragsverhältnis unterstellt wird (*Nickolaus; Schnurpel 2001*).

Die hier angeführten Prämissen für die Nutzung objektiver Theorien zur Gestaltung und Analyse von Lehr-Lernprozessen sollen verdeutlichen, dass letztlich der Lehrende über die Nutzung objektiver Theorien entscheidet. Für die Legitimation seines Handelns gegenüber der Klientel, gesellschaftlichen Interessengruppen, der Öffentlichkeit und seinem Arbeitgeber bleiben diese objektiven Theorien allerdings auch dann relevant, wenn er sich in der praktischen Situation dafür entscheidet allein auf die subjektive Erfahrung zurückzugreifen. Spätestens in Konfliktsituationen, wie sie im Lehr-Lernprozessgeschehen alltäglich sind, erweist sich der alleinige Rekurs auf subjektive Theorien als hoch defizitär.

Professionelles pädagogisches Handeln, d. h. ein Handeln, das im Rückgriff auf das verfügbare Wissen und in Verantwortung gegenüber der Klientel begründet werden kann, setzt voraus, dass pädagogisch Handelnde selbst über das verfügbare Wissen verfügen und dasselbe situationsadäquat einsetzen können. Nicht der primäre Rekurs auf eigene Erfahrung und die Tradition, sondern der Rückgriff auf gesicherte, d. h. wissenschaftliche Erkenntnisse und deren erfahrungsbasierte, situationsadäquate Nutzung kennzeichnen professionelles Handeln, das (auch in Konfliktsituationen) auf dieser Basis begründet werden kann. Nun stehen tragfähige, objektive Theorien keineswegs für alle praktischen Handlungssituationen in der Weise zur Verfügung, dass das praktische Handeln in jeder Beziehung im Rückgriff darauf begründet werden könnte. Zudem findet der Praktiker häufig konkurrierende, z. T. auch widersprüchliche objektive Theorien vor, die ein begründetes theoriegeleitetes pädagogisches Handeln erschweren. Solche Widersprüche verweisen in der Regel auf hohe Komplexitäten von Handlungszusammenhängen, die nicht in „einfache Wahrheiten“ aufzulösen sind. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass es nicht den Königsweg zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gibt, sondern in Abhängigkeit von

Zielen, Lernvoraussetzungen, Bedingungskonstellationen etc. sich z.B. je eigene Lehrmethoden als vorteilhaft erweisen. Mit anderen Worten: Es bleibt situationsspezifisch zu prüfen, welche Theorien Orientierung geben können. Lehrerinnen und Lehrer verweisen nach vorliegenden Untersuchungen zur Begründung eigenen Handelns primär auf eigene Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse spielen nur bei einem geringen Anteil nach eigener Einschätzung eine Rolle bei der Konzeptualisierung und Durchführung pädagogischen Handelns. Das dürfte mit ursächlich sein für die massive in Frage Stellung pädagogischen Handelns von Lehrenden durch Eltern, Unternehmen etc., die wie die Lehrenden zur Begründung eigener Vorstellungen auf subjektive Erfahrungen rekurren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Orientierungsleistung didaktische Theorie bereitstellt und ob bzw. inwieweit solche Theorien als Legitimationsbasis (professionellen) pädagogischen Handelns dienen können.

## **Arbeitshinweise**

- Versuchen Sie, bevor Sie weiter lesen, eigene Fragen entwickeln, zu dem was Sie über die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen wissen möchten und lesen Sie dieses Lehrbuch in der Absicht, diese Fragen zu klären. Eine solche Fokussierung kann zur Folge haben, dass Sie nur selektiv lesen und wichtige Informationen des Lehrbuches nicht aufnehmen. Bearbeiten Sie deshalb auch die folgende Aufgabe!
- Prüfen Sie nach der Lektüre der einzelnen Abschnitte, zu welchen anderen Fragen dieses Lehrbuch Antwort gibt und ob diese Antworten für die Gestaltung und Analyse von Lehr-Lernprozessen, bzw. in welcher Weise, auch für Sie hilfreich sein könnten.

## **1.2 Zu den Zielen und zum Aufbau dieses Lehrbuchs**

Versucht man in der didaktischen Literatur Antworten auf die Frage zu finden, wie man Lehr-Lernprozesse gestalten soll, dann erweist sich dieses Vorhaben als unerwartet aufwändig und schwierig. Nicht nur kontroverse Vorstellungen zu den Leitzielen pädagogischen Handelns und eine kaum mehr überschaubare Fülle von Theorieentwürfen, sondern auch Schwierigkeiten, die praktische Bedeutsamkeit theoretischer Aussagen und Aussagesysteme zu erkennen, bereiten Probleme.

Dieses Lehrbuch soll behilflich sein eine erste Orientierung in einem unübersichtlichen und komplexen Feld zu gewinnen und die praktische Bedeutsamkeit theoretischer Aussagesysteme für das pädagogische Handeln zu erschließen. Dafür scheint es erstens vertretbar, wenn nicht gar notwendig, auf vieles zu verzichten, was Pädagogen im Laufe der Zeit an didaktischen Erkenntnissen gewonnen haben. Zweitens scheint es hilfreich, zumindest partiell den Konkretisierungsgrad didaktischer Theorien soweit zu erhöhen, dass deren praktische Relevanz an (selbst generierten) Beispielen erfahrbar wird. Deutlich begrenzt wird dieses zweite Anliegen durch den vorgegebenen Umfang des Lehrbuches.

Schwerpunkte der Darstellung und Reflexionen bilden ausgewählte, aktuelle didaktische Modelle und Konzepte beruflicher Bildung (Abschnitt 4), historische Entwicklungslinien werden nur insoweit thematisiert, als sie die Einordnung aktueller Entwürfe und deren Beurteilung erleichtern. Ein großer Teil der Ausführungen dieses Lehrbuches ist der Darstellung und Analyse didaktischer Theorien gewidmet. Das geschieht in der Absicht herauszuarbeiten, was man aus diesen Theorien gewinnen kann. Besonderer Wert wird darauf gelegt, die praktische Orientierungsleistung der theoretischen Modelle und Konzepte herauszuarbeiten. Vielfach ist es dafür hilfreich Anchlüsse an andere Theorieausschnitte und insbesondere empirische Grundlagen herzustellen, da so die Orientierungspotentiale erst hinreichend deutlich werden. Dies geschieht einerseits indem die referierten didaktischen Modelle kommentiert und angereichert werden und andererseits in den speziell dazu vorgesehenen Abschnitten 5 und 6.

Um eine Erarbeitung zu begünstigen, die Basis für die praktische Nutzung der theoretischen Modelle und Konzepte werden kann, wird am Ende, zum Teil auch zu Beginn der jeweiligen Abschnitte, zur Bearbeitung von „Anwendungsaufgaben“ angeregt, deren Bewältigung die praktische Relevanz aber auch die Grenzen der Theorien erfahrbar macht. Eine gründliche Bearbeitung begünstigt eine Verarbeitungstiefe, die sich für die Nutzbarmachung der Theorien als vorteilhaft erweist.

Für eine vertiefte Verarbeitung ist es auch möglich, selbst Fragen aufzuwerfen, deren Beantwortung in Auseinandersetzung mit dem Lehrbuch versucht werden kann.

Neben diesen von Ihnen selbst in Abschnitt 1.1 aufgeworfenen Fragen könnte das z. B. folgende sein:

- Weshalb gibt es so viele didaktische Theorien?
- Worin unterscheiden sich die Theorien und was sagen sie konkret aus?

- Welcher Geltungsanspruch ist mit diesen Theorien verbunden und für welche pädagogischen Entscheidungssituationen geben sie welche Hilfestellung?
- Was unterscheidet diese Theorien von Ihren eigenen Vorstellungen und welche zusätzlichen Anregungen sind daraus zu entnehmen?
- Welche ergänzenden Theorien sind für pädagogische Entscheidungsprozesse über die hier vorgestellten didaktischen Modelle und Konzepte hinaus notwendig?
- Wie können bei konkurrierenden Theorien Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen werden und was sind dafür geeignete Kriterien?
- Ist aus diesen Theorien so etwas wie ein Rezept zu gewinnen oder ist die Wissenschaft nicht in der Lage solche Rezepte zu liefern?
- Wo und wie können Sie zu offen bleibenden Fragen weitere Erkenntnisse gewinnen?

Hinweise zur Beantwortung dieser und auch anderer Fragen finden Sie, sofern Ihre Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist, in diesem Lehrbuch in vielfältiger Weise.

Um Ihnen die Reflexion der Frage zu erleichtern, was denn die einzelnen Theorien an Hilfestellung für die pädagogische Praxis bieten, ist im folgenden ein Beispiel aus der beruflichen Praxis eines Lehrenden skizziert, zu dessen Reflexion Sie im Anschluss an einzelne Theorieausschnitte aufgefordert werden.

**Beispiel:** Eine Lehrkraft, die neu in den Schuldienst eingetreten ist und zuvor als Ingenieur gearbeitet hat, ist in der einjährigen Berufsfachschule mit der Aufgabe betraut Funktionszusammenhänge in mechatronischen Systemen zu vermitteln. Im Lehrplan sind Lernfelder (vgl. Abschnitt 4.2.5) in relativ abstrakter Form ausgewiesen, die „handlungsorientiert“ unterrichtet werden sollen. Die Lehrkraft orientiert sich bei der Konkretisierung der Lehrinhalte an den Inhalten der eigenen Ausbildung und stellt die Sachverhalte vereinfacht dar. Wann immer möglich, erteilt sie an die Schüler auch Aufträge um Inhalte selbständig erarbeiten zu lassen, wie dies nach dem Lehrplan vorgesehen ist. Dazu werden Materialien und Leitfragen zu deren Bearbeitung bereitgestellt. Diese Form des Lernens kostet zwar etwas mehr Zeit als geplant, aber die Lernenden scheinen zufrieden und stören im Unterricht kaum. Nach acht Wochen ist die erste Arbeit angesetzt, die von einem erfahrenden Kollegen entworfen wurde, der in der Parallelklasse das Gleiche unterrichtet. Das Ergebnis der Klassenarbeit ist sehr unbefriedigend (Notendurchschnitt 4.5). Noch nicht einmal die einfachsten Aufgaben wurden

von der Hälfte der Klasse gelöst. Die Lehrkraft fragt sich, was ist da wohl „schief gelaufen“? Was meinen Sie? (Halten Sie Ihre Gedanken schriftlich fest!) Wir kommen auf dieses Beispiel verschiedentlich zurück.

Sie können sich auch selbst Beispiele zu einem Ihnen vertrauten Themenfeld im Rückgriff auf die eigene Unterrichtserfahrung konstruieren und die im weiteren zum obigen Beispiel gestellten Aufgaben auf die eigenen Beispielkonstruktionen übertragen.

Auch wenn Sie den Informationsgehalt dieses Bandes voll ausschöpfen, werden manche Ihrer Fragen offen bleiben und nur durch vertiefende Studien, gegebenenfalls unter Heranziehung weiterer Bände der Lehrbuchreihe, geklärt werden können. Sollte es gelingen, Sie dazu anzuregen, dann wäre ein drittes Ziel dieses Lehrbuches erreicht.

Die Auswahl der in diesem Lehrbuch thematisierten didaktischen Modelle und Konzepte ist relativ schmal. Sie erfolgte im pragmatischen Bestreben auf begrenztem Raum besonders wichtig scheinende Theorien aufzugreifen. Mit Hinweisen auf weiterführende Literatur soll die Erschließung weiterer didaktischer Orientierungspotentiale erleichtert werden.

## 2 Erste Orientierungen im Gegenstandsfeld

Der Abschnitt bietet neben den in der Überschrift angekündigten Inhalten vor allem ein Strukturmodell des didaktischen Feldes, das die Möglichkeit bietet zu überprüfen, welche Ausschnitte in den verschiedenen didaktischen Theorien behandelt werden. Des Weiteren werden in einem Exkurs Lehr-Lernziele beruflicher Bildung thematisiert, welchen im didaktischen Handeln ein herausgehobener Stellenwert zukommt.

### 2.1 Begriffliche Orientierung

Das, was in der pädagogischen Literatur unter Didaktik abgehandelt wird, variiert stark. So thematisiert beispielsweise *Kron* in seiner Einführung in die Didaktik fünf Varianten, in welchen Didaktik **a)** als *Wissenschaft* des Lehrens und Lernens allgemein oder auch eingeschränkt als Wissenschaft des Unterrichts, **b)** als *Theorie des Unterrichts* (d. h. als Ergebnis von Wissenschaft) oder auch „nur“ als Theorie der Bildungsinhalte oder als Theorie der Steuerung von Lernprozessen und **c)** Didaktik als *Anwendung* von Lehr-Lerntheorien gefasst wird. In den Entwicklungslinien didaktischen Denkens, die hier zur leichteren Einordnung aktueller didaktischer Theorien thematisiert werden, kommt lediglich Typ **b)** in den Blick, wobei diese Theorien als Reflex auf die jeweilige pädagogische Praxis und dessen Umfeld und das Bestreben, diese pädagogische Praxis zu erhellen oder auch zu gestalten, zu begreifen sind.

Didaktische Theorien, d. h. im hier zugrunde gelegten Verständnis Theorien des Lehrens und Lernens, können **erstens** auf die intrapersonalen Prozesse (intrapersonale Ebene: z. B. individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung von Lehr-Lernsituationen), **zweitens** auf die Interaktion von Lehrenden und Lernenden (Mikroebene), **drittens** auf die Gestaltung von Lehrplänen, Ausbildungsordnungen etc. (Mesoebene) oder **viertens** auf die Funktion von institutionalisierten Lehr- Lernprozessen im gesellschaftlichen Kontext, z. B. die Absicherung gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs (Makroebene) bezogen sein (vgl. Abb. 1, S. 10). In der Regel werden in didaktischen Theorien mehrere Ebenen thematisiert, eine vollständige, integrative und tragfähige Theorie, in der differenzierte Aussagen zu allen Ebenen enthalten sind, ist m. W. allerdings nicht existent. Das bedeutet, dass es notwendig ist, sich unterschiedlicher, gegenseitig ergänzender Theorieansätze zu bedienen.

Für die Einordnung der einzelnen Theorien erweist sich das unten wiedergegebene Strukturschema (Abb. 1) zum Zusammenspiel der Strukturelemente und Prozesse

systematischen Lehrens und Lernens als hilfreich. Unterschieden werden in diesem Strukturschema das im Anschluss an Lemperts Modell der beruflichen Sozialisation entwickelt wurde:

- a) Bedingungen systematischer Lehr-Lernprozesse, die einerseits direkt die Wahrnehmung der Lernenden und deren Lernprozesse beeinflussen und andererseits von Seiten der Lehrenden (im dualen System von Lehrern und Ausbildern) bei der Gestaltung systematischer Lehr-Lernprozesse bedacht werden bzw. bedacht werden sollten. Die Bedingungen, die das Lehr-Lerngeschehen beeinflussen, sind hier in die Makro-, Meso- und Mikroebene ausdifferenziert, die wechselseitig in Beziehung stehen. Symbolisiert ist diese wechselseitige Beziehung durch die Pfeile zwischen den Bedingungebenen. Zu beachten ist bei der Planung systematischer Lehr-Lernprozesse auch das informelle Lerngeschehen, das üblicherweise unter dem Schlagwort der beruflichen Sozialisation thematisiert wird (vgl. insbesondere Bd. 5 dieser Reihe). Angedeutet sind die Einflüsse der Lernbedingungen auf das informelle Lernen durch den direkten Pfeil von den Bedingungen zum Lerngeschehen.
- b) Die Lehr-Lernprozesse selbst, wobei innerhalb des dualen Systems zumindest zwei Lehrorte existent sind, innerhalb derer mehr oder weniger abgestimmte Lehr-Lernarrangements von Seiten der Lehrkräfte (Ausbilder, Lehrer beruflicher Schulen) geplant und umgesetzt werden. Unterstellt wird hier, dass die Lehrenden als Experten des Lehrens und Lernens unter Berücksichtigung relevanter Bedingungen Lehr-Lernprozesse (Unterricht, Unterweisung) planen und gegebenenfalls Abstimmungen innerhalb eines Lehrorts oder auch zwischen den Lehrorten vornehmen. Die Planung bezieht sich auf die sogenannten Entscheidungsfelder (Ziele, Inhalte, Interaktionen, Medien, Methoden, Kontroll- und Beurteilungssysteme), für die eine mit den Pfeilen angedeutete gegenseitige Abhängigkeit (Interdependenz) unterstellt wird. Der Lernprozess selbst, d.h. die Wahrnehmung von systematisch arrangierten Lehrangeboten einerseits und informeller Einflüsse aus der Lebenswelt andererseits, sowie deren Verarbeitung, die gegebenenfalls eine Erweiterung von Verhaltensdispositionen zur Folge hat, vollzieht sich individuumsintern und kann von außen nur angeregt werden. Zentral sind hierbei die individuellen Verarbeitungsprozesse und Strategien.
- c) Folgen systematischer Lehr-Lernprozesse  
Hier werden im Anschluss an *Lempert* berufsspezifische gegenstandsbezogene Qualifikationen und Kompetenzen, arbeitsbezogene soziale Kom-

petenzen und allgemeine Persönlichkeitsmerkmale unterschieden. Die Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse erfolgt in der Regel bezogen auf intendierte Folgen. Inwieweit die angestrebten Qualifikationen, Kompetenzen und allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale auch erreicht werden, soll über Kontroll- und Beurteilungssysteme, deren Ausgestaltung z. T. in der Hand der Lehrenden liegt oder bei zentralen Prüfungen und Tests von diesen vorgefunden wird, überprüft werden.

Bezüge zwischen Bedingungen systematischer Lehr-Lernprozesse, den Lehr- Lernprozessen selbst und den Folgen systematischer Lehr-Lernprozesse sind ebenfalls durch Pfeile angedeutet. Dabei wird modellhaft unterstellt, dass:

- der Ausbilder bzw. Lehrer auf Basis eigener Expertise das Lehrgeschehen im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Beurteilung, Methoden, Interaktionen und Medien unter Berücksichtigung der relevanten Bedingungen plant
- das Lehrgeschehen von dem Lernenden wahrgenommen und verarbeitet wird und damit Folgen für die Person selbst hat
- diese Folgen ihrerseits auf die Wahrnehmung und Verarbeitung des weiteren Lehr-Lerngeschehens zurückwirken (z. B. indem sich die Lernmotivation verändert)
- die Folgen des Lehr-Lerngeschehens aber auch global auf die Bedingungen des Lehr-Lerngeschehens zurückwirken, indem z. B. bei unzureichender Zieleinlösung im Unterricht Lehrpläne verändert oder neue Schulformen eingerichtet werden
- die Bedingungen auch unbeabsichtigte Wirkungen auf das Lerngeschehen haben und
- zwischen den Lehrorten mehr oder weniger ausgeprägte Kooperationen bestehen (gestrichelter Pfeil).

Eine didaktische Theorie, die geeignet wäre, das gesamte in diesem Struktur-schemata skizzierte Beziehungsgefüge abzubilden, ist nicht existent. Das ist wohl primär auf die hohe Komplexität und Vielfalt der realen Ausprägungen zurückzuführen. Die verschiedenen Theorieansätze erhellen je eigene Ausschnitte des Gesamtzusammenhangs. Vor diesem Hintergrund ist es erstrebenswert, einen Überblick zu gewinnen, welche Theorien und Konzepte zu den einzelnen Ausschnitten Orientierung bieten.

Vor allem in den Modellen allgemeiner Didaktik werden häufig, wie im obigen Strukturmodell, lediglich grundlegende Bedingungs- und Entscheidungsfelder

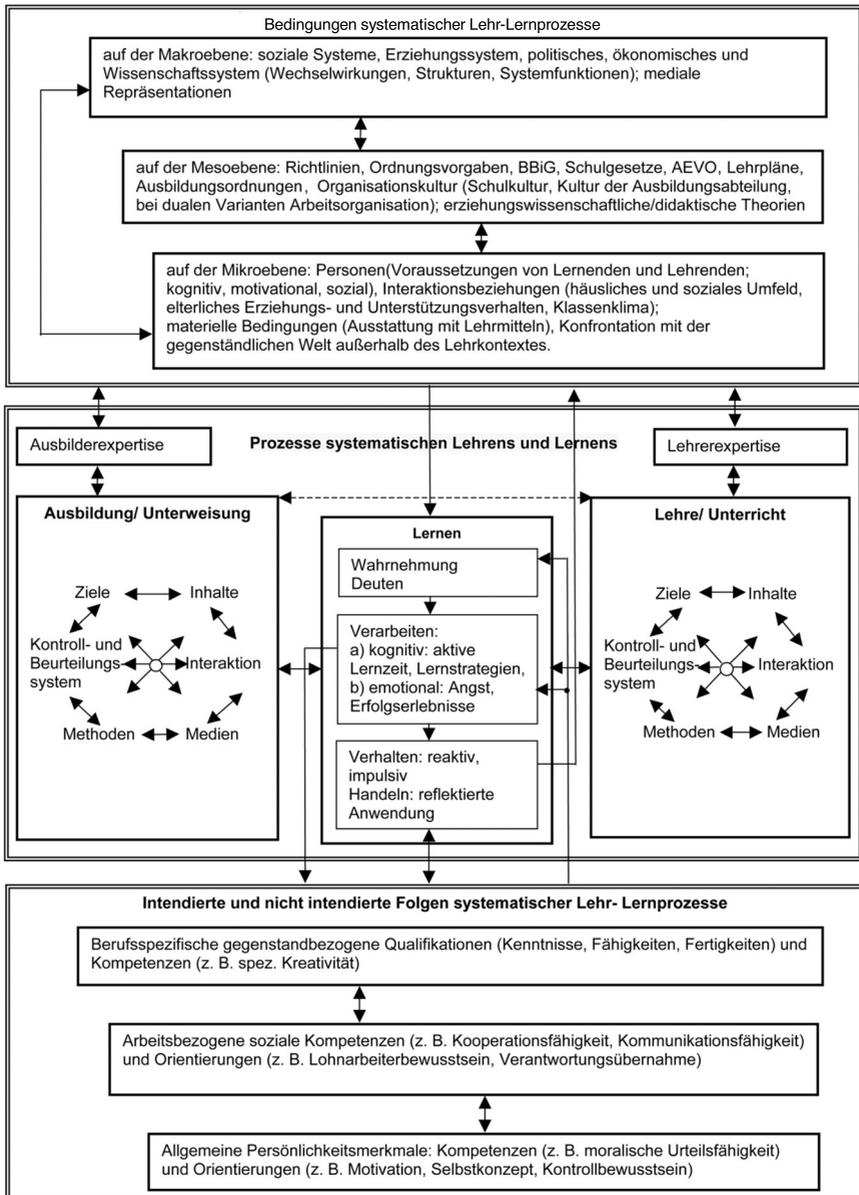


Abb. 1 Strukturmodell systematischer Lehr-Lernprozesse in der dualen Berufsbildung

didaktischen Handelns und deren Wechselwirkungen thematisiert. Wenig ergiebig sind diese Modelle in aller Regel für die Klärung des konkreten Interaktionsgeschehens im Lehr-Lernprozess und den Einfluss dieses Interaktionsgeschehens auf das Lernergebnis, die an die Fachdidaktiken verwiesen, jedoch auch dort nicht immer befriedigend geleistet wird. Als hilfreich für die Planung und Analyse des Interaktionsgeschehens erweisen sich Theorien zur methodischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (vgl. Bd. 4 der Lehrbuchreihe), Lehr-Lerntheorien (vgl. Bd. 6) aber auch Sozialisationstheorien (vgl. Bd. 5).

Zur Klärung der Lernprozesse (Wahrnehmung, Verarbeiten, Verhalten) geben vor allem die Lerntheorien Orientierung. Lernen wird hier (in pädagogischem Sinne) verstanden als Verbesserung von Verhaltensdispositionen, die sich indirekt (als unbeabsichtigte Folgen von Erfahrungen / Handlungen), direkt (als Folge absichtsvoller Lernhandlungen), oder durch von außen angestoßene Impulse (Lehre) ergeben können (Roth 1973). Lehrerhandeln zielt darauf ab durch Impulse oder die Schaffung eines günstigen Umfeldes gewünschte Lernprozesse in Gang zu setzen. Einem direkten Zugriff durch den Lehrenden ist der Lernprozess jedoch nicht zugänglich.

## **2.2 Entwicklungslinien und Bezugspunkte didaktischen Denkens in der beruflichen Bildung**

Die im obigen Strukturschema skizzierten Bezüge zwischen den Bedingungen systematischer Lehr-Lernprozesse, den Lehr- Lernprozessen selbst und deren Folgen wurden bzw. werden in der didaktischen Theoriebildung in der Regel selektiv berücksichtigt. Maßgeblich für den selektierenden Focus sind die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen einerseits und die darin eingebettete Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik andererseits.

Am Beispiel: Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts erwies sich die rein betriebliche Ausbildung zunehmend als unzureichend, um gesellschaftliche Bedarfslagen zu decken. Dies gab Anlass, Fortbildungsschulen, die Vorläufer der heutigen Berufsschulen, einzurichten, um die betriebliche Lehre bedarfsbezogen zu ergänzen. Korrespondierend mit diesem gesellschaftlichen Problem sind die berufs- und wirtschaftspädagogischen Abhandlungen jener Zeit vor allem bestimmt durch programmatische Aussagen, in welchen ökonomische und politische Bedarfslagen (Bedingungen auf der Makroebene) zum Ausgangspunkt genommen wurden um eine Erweiterung des Erziehungssystems (neue Schulformen) einzufordern (Bedingungen auf der Makroebene), welchen über Schulgesetze und Lehrpläne Funktionen zugewiesen wurden (Bedingungen auf der