

ALFRED RIEDL
ANDREAS SCHELTEN

Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung

Pädagogik

Franz Steiner Verlag

UNTERRICHT
FACHWISSEN
EVALUATION
KOMPETENZ
MODELLE

Alfred Riedl / Andreas Schelten
Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik
beruflicher Bildung

ALFRED RIEDL / ANDREAS SCHELTEN

Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung



Franz Steiner Verlag

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

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2013

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-10313-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Advance Organizer.....	11
2. Allgemeindidaktische Modelle	14
3. Arbeitspädagogik	16
4. Artikulation des Unterrichts.....	18
5. Aufgaben einer Lehrkraft.....	19
6. Aufgabentypen im Unterricht	20
7. Beratung	22
8. Bereichsdidaktik.....	24
9. Berufliche Weiterbildung.....	25
10. Berufs- und Wirtschaftspädagogik	28
11. Berufsbildung und Allgemeinbildung.....	31
12. Berufsbildungssystem	33
13. Berufskompetenz.....	35
14. Berufsmotorisches Lernen	37
15. Bildung.....	40
16. Bildungsauftrag der Berufsschule.....	44
17. Bildungsstandards und Kerncurriculum	47
18. Bildungstheoretische Didaktik.....	49
19. Deutscher Qualifikationsrahmen – DQR.....	53
20. Didaktik.....	58
21. Didaktische Prinzipien	60
22. Didaktische Strukturmomente des Unterrichts	62
23. Differenzierung und Individualisierung im Unterricht.....	64
24. Duales System der Berufsausbildung	67
25. E-Learning.....	70

26. Entdeckendes Lernen	75
27. Ergebnissicherung	77
28. Erziehung	78
29. Europäischer Qualifikationsrahmen – EQR.....	81
30. Evaluation im Bildungsbereich.....	84
31. Fachdidaktik.....	85
32. Fachgespräche im beruflichen Unterricht.....	87
33. Fachwissen und seine Bedeutung	92
34. Fallstudie	94
35. Gruppenunterricht	95
36. Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation.....	99
37. Handlungsorientierter Unterricht.....	101
38. Handlungssystematische Unterrichtsplanung	105
39. Herausforderungen für die berufliche Bildung.....	107
40. Implementation von Innovationen im Bildungsbereich.....	113
41. Implizites Wissen.....	115
42. Individualisiertes Lernen.....	117
43. Inklusive Berufsbildung.....	118
44. Integrierter Fachunterrichtsraum.....	120
45. Interkulturelle Bildung und Erziehung	121
46. Kognitivistische und behavioristische Lernauffassung	123
47. Kommunikationsfähigkeit.....	125
48. Kompetenz	127
49. Kompetenzen einer Lehrkraft in der beruflichen Bildung.....	131
50. Konstruktivismus als Erkenntnistheorie	133

51. Konstruktivistischer Unterricht.....	134
52. Kooperatives Lernen	137
53. Lehr-Lern-Paradigmen.....	140
54. Lehrplan	141
55. Leistungsbeurteilung.....	144
56. Leittextmethode.....	148
57. Lernaufgaben.....	151
58. Lernfeldkonzept	154
59. Lernkompetenz.....	160
60. Lernmotivation.....	163
61. Lernsituationen entwickeln und gestalten.....	167
62. Lerntheoretische Didaktik.....	171
63. Lernvoraussetzungen von Lernenden	175
64. Lernzielorientierte Didaktik.....	178
65. Lernzirkelmethode	180
66. Medien im Unterricht.....	184
67. Medienerziehung.....	187
68. Methodische Entscheidungsbereiche der Unterrichtsplanung....	190
69. Modellversuche	193
70. Modularisierung.....	196
71. Nicht-formales und informelles Lernen.....	201
72. Objektivistisches und konstruktivistisches Lernen.....	203
73. Pädagogik.....	206
74. Planspiel	211
75. Problemlösendes Lernen	215

76. Projektmethode	219
77. Qualifikation	222
78. Qualität von Unterricht	223
79. Qualitätsmanagement im Bildungswesen.....	225
80. Reformpädagogik.....	227
81. Rollenspiel.....	230
82. Schlüsselqualifikationen	232
83. Selbstgesteuertes Lernen.....	235
84. Situiertes Lernen	238
85. Sozialkompetenz	239
86. Teamfähigkeit	241
87. Träges Wissen	243
88. Üben und Wiederholen	245
89. Unterrichtseinstieg	247
90. Unterrichtsmethoden.....	250
91. Unterrichtsplanung.....	252
92. Wandel der Arbeitswelt	254
93. Wissensarten	257
94. Zukunftswerkstatt und Szenario.....	261
Literaturverzeichnis.....	266
Verzeichnis der Übersichten	278
Stichwortverzeichnis	280

Vorwort

Das Lehr- und Studienbuch „Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung“ wendet sich an Studierende für ein Lehramt an beruflichen Schulen, an Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, allgemein an Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen mit Vertiefungen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in der Praxis.

In diesem Lehr- und Studienbuch ist eine Zusammenstellung pädagogischer und didaktischer Grundbegriffe mit Bezug auf die berufliche Bildung erfolgt. Auf Fragestellungen der Fachdidaktik einzelner beruflicher Fachrichtungen gehen die Grundbegriffe nicht ein. Beispiele deuten punktuell Bezüge aus einzelnen beruflichen Fachrichtungen an. Die grundsätzliche Intention ist, die Ausführungen zu den Begriffen möglichst kurz zu halten. Nur wichtige Differenzierungen sind aufgenommen.

Die ausgewählten Grundbegriffe sind im Zusammenhang mit den Lehrbüchern der Autoren zu sehen (Riedl 2010, Riedl 2011, Schelten 2005, Schelten 2009, Schelten 2010). Die Auswahl der Grundbegriffe erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie allein aus Sicht der Autoren vorgenommen wurde. Bedeutung, Aktualität sowie Arbeitsgebiete der Autoren im Bereich der Berufspädagogik an der Technischen Universität München waren für die Zusammenstellung leitend.

Bei den Grundbegriffen nehmen die Autoren eine Positionsbestimmung vor. Sie soll dazu anregen, dass die Leserin bzw. der Leser eigene Sichtweisen entwickelt. Das vorliegende Lehr- und Studienbuch will diesen Prozess unterstützen. Gleichzeitig lassen sich anhand der Grundbegriffe Studieninhalte reflektieren, was auch zu einer Prüfungsvorbereitung genutzt werden kann.

Die ausgewählten Grundbegriffe sind alphabetisch angeordnet. Verweise innerhalb der Grundbegriffe zeigen Vernetzungen auf. Hinzu kommt ein detailliertes Stichwortverzeichnis.

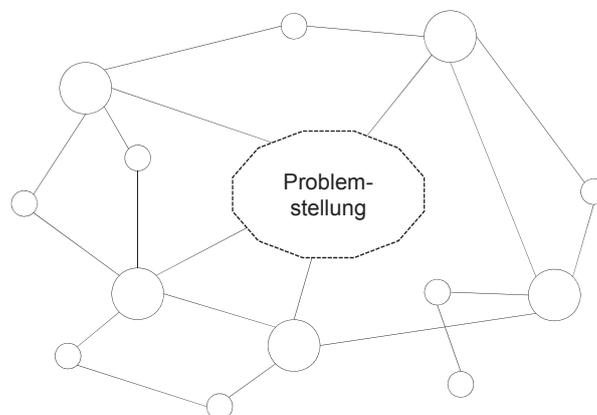
München, im Oktober 2012

Alfred Riedl und Andreas Schelten

1. Advance Organizer

Der Advance Organizer ist eine von der Lehrkraft vorbereitete Orientierungs- und Organisationshilfe für den Unterricht. Den Lernaktivitäten der Schüler an einer komplexen Problemstellung oder in einem komplexen Inhaltsbereich geht ein kurzer Lehrervortrag voraus. Die Lehrkraft visualisiert dabei verschiedene Bezugspunkte der Themenstellung. Dadurch gewinnen die Lernenden einen Überblick über den relevanten Gesamtkontext, der die Einordnung und Vernetzung neuer Lerninhalte in der anschließenden, selbstgesteuerten Problembearbeitung erleichtert.

Der Begriff ‚Advance Organizer‘ bezeichnet eine vor den eigentlichen Lernvorgängen (in advance) dargestellte Organisationsstruktur. Dieses Konzept geht auf Ausubel (1960) zurück, der eine Orientierungs- und Organisationshilfe als Lehr- und Lernstrategie eingeführt hat. Damit neues Wissen an vorhandene Wissensstrukturen leichter anknüpfen kann, stellt er die Technik einer Strukturierungshilfe an den Anfang des Lehr-Lern-Geschehens, um das von ihm propagierte *bedeutungsvolle verbale Lernen*¹ zu unterstützen. Aus seiner Sicht erfordert die offensichtlich stark visuell ausgerichtete Lehr- und Unterrichtskultur, dass Advance Organizer ebenfalls betont visualisierend gestaltet sind. Die grafischen Visualisierungen sollen sich in einer abstrahierenden Reduktion auf wesentliche Oberbegriffe beschränken. Sie geben einen Metaüberblick über das kommende Themengebiet und zeigen Zusammenhänge einzelner Inhaltsbereiche auf, ohne auf inhaltliche Details einzugehen.



Übersicht 1: *Advance Organizer als nicht-lineare Strukturübersicht zu Elementen einer Problemstellung (Herold, Landherr 2003, S. 61)*

Der Advance Organizer ist deutlich mehr als ein fachwissenschaftlich strukturiertes Inhaltsverzeichnis der Oberbegriffe zu einer Lerneinheit. Die geforderte grafische Darstellung und Vernetzung nicht-linearer Zusammenhänge bezieht sich zu Beginn der Lernerarbeit auf eine Problemstellung (→problemlösendes Lernen). Die

¹ Die ‚Theorie des bedeutungsvollen verbalen Lernens‘ ist auch als ‚bedeutungsvolles rezeptives Lernen‘ bekannt. Zum Überblick siehe z.B. Straka, Macke 2002, S. 89ff.

Lehrkraft stellt sie in den Mittelpunkt und bringt für die Problemlösung relevante Elemente in diesem Bezugsfeld in einen fachwissenschaftlichen Gesamtzusammenhang (hier noch ohne den Anspruch auf fachliche Tiefe). Die Lernenden können zu diesem Zeitpunkt einzelne Details der fachwissenschaftlichen Bezüge noch nicht erfassen, was aber auch an dieser Stelle nicht erforderlich ist. Die Konkretisierung der Lerninhalte erfolgt in der anschließenden, individualisierten Lernarbeit durch die Auseinandersetzung mit der Problemstellung. Zum Abschluss der Lerneinheit verfügen die Lernenden über tiefgehende Erkenntnisse zur fachlichen Systematik.

Advance Organizer bieten sich besonders für die Einstiegsphase in eine größere Lerneinheit an (→Unterrichtseinstieg). Sie lassen sich aber auch passend zu einzelnen Abschnitten dieser Einheit einsetzen, wenn es um eine Metareflexion bearbeiteter Inhalte geht oder eine Vorausschau auf die nächste Lernphase erfolgen soll. Zum Abschluss einer Lerneinheit betonen sie besonders die Vernetzung der Inhalte.

Advance Organizer zielen darauf, neue Informationen bewusst mit bekannten Lerninhalten in Beziehung zu bringen. Neues Wissen kann leichter aufgenommen und gefestigt werden, wenn ähnliches, bereits vorhandenes Wissen aktiviert wird. Das vorhandene Wissen lässt sich leichter erweitern oder umstrukturieren. Damit die Verknüpfung mit dem Vorwissen leichter gelingt, müssen Lehrkräfte insbesondere auf Verbindungen zu früheren Lerninhalten explizit hinweisen. Grundsätzlich besteht für Lernende meist die Schwierigkeit, zwischen dem bei ihnen bereits vorhandenen und dem neu zu erwerbendem Wissen zu unterscheiden. Wichtig ist daher, dass diese Unterschiede ausdrücklich hervorgehoben werden. Die Vorzüge des Advance Organizers im Hinblick auf individualisiertes Lernen lassen sich im Anschluss an Herold und Landherr (2003, S. 64) wie folgt zusammenfassen:

- Da die Kapazität der menschlichen Informationsaufnahme begrenzt ist, helfen Organizer dabei, die Aufmerksamkeit auf zentrale und übergeordnete Aspekte zu fokussieren und relevante Informationen gezielt auszuwählen. Die Übersicht über Inhalte und Beziehungen des neuen Lerngebietes dienen als Gedankengerüst und Orientierungshilfe für Lernende.
- Advance Organizer erleichtern das Verstehen, indem sie den Lernenden helfen, Verbindungen zwischen neuen Inhalten und dem vorhandenen Vorwissen herzustellen. Neue Erkenntnisse und Detailinformationen lassen sich so sinnvoll einfügen und verbinden.
- Advance Organizer beugen Fehlkonzepten und Missverständnissen in selbstorganisierten Lernphasen vor, indem sie verhindern, dass Sachverhalte falsch aufgefasst oder in einen falschen Zusammenhang gebracht werden.
- Advance Organizer sichern das langfristige Behalten neuer Lerninhalte, da sie ein stabiles, kohärentes gedankliches Gerüst schaffen, das relativ resistent gegen Vergessen ist. Dieser Effekt ist umso stärker, je größer der zeitliche Abstand zur Lernphase ist.

- Advance Organizer verbessern Transferleistungen, da sie verstehendes Lernen herbeiführen und multiple Perspektiven und Kontexte des Lerngegenstandes aufzeigen.

Ein guter Advance Organizer bereitet die verwendeten Strukturelemente grafisch ansprechend auf und ist möglichst farbig gestaltet.² Dabei ist es vorteilhaft, wenn der Organizer den Lernenden während der gesamten Lehreinheit zur Verfügung steht. Es bietet sich ferner an, im Lernverlauf immer wieder Bezüge zur grafischen Darstellung herzustellen. Dafür ist es günstig, wenn der Organizer während des gesamten Unterrichts in Plakatgröße im Klassenzimmer einsehbar ist und von Lehrkräften und Lernenden immer wieder zur Zusammenfassung und als Übersicht genutzt werden kann. Möglich ist auch, dass Lernende diese Darstellung als Kopie ihren Unterlagen beifügen.

Der Advance Organizer ist hervorragend dazu geeignet, die Methodenvielfalt im Unterricht zu bereichern. Da nahezu jede Lehr-Lern-Form eine Einstiegs-, Bearbeitungs- und Abschlussphase enthält, lässt sich der Organizer gut mit anderen Methoden kombinieren bzw. kann diese ergänzen. Advance Organizer profitieren selbst davon, wenn sie die gesamte Breite an Visualisierungsmöglichkeiten ausschöpfen. Sie lassen sich z.B. mit Moderations- und Metaplantechiken oder mit der Mindmap-Methode kombinieren.

Zum Beginn, zur Weiterführung und zum Abschluss einer Lerneinheit übernehmen sie jeweils unterschiedliche Funktionen. Bei der Einführung in eine Lerneinheit stellen sie die Problemstellung bzw. das Thema in einen Gesamtzusammenhang. Den Lernenden werden lehrergeführt Ziele und Aufgabenstellung transparent gemacht. Die Lernenden müssen jedoch auch Raum für individuelle Assoziationen haben, damit ihr Vorwissen bestmöglich aktiviert werden kann. In der Erarbeitungs- und Informationsphase können Organizer die Lernenden unterstützen, den Gesamtüberblick zu wahren und das Beziehungsgefüge zu erfassen. Zum Abschluss einer Lerneinheit steht eine retrospektive Strukturierung und Vernetzung der Lerninhalte im Vordergrund. Advance Organizer treffen in der Unterrichtspraxis meist auf hohe Akzeptanz bei den Lernenden. Ihre Bereitschaft, sich an grafischen Übersichten zu orientieren, ist in der Regel sehr groß.

Grundsätzlich lässt sich jedes Lernfeld bzw. jede größere Lerneinheit mit einem Advance Organizer strukturieren. Wahl (2006, S. 144) empfiehlt, in einem Advance Organizer höchstens etwa 15 bis 20 Begriffe zu verwenden. Die Gestaltung von Advance Organizern, d.h. die Konstruktion von abstrahierenden Übersichten, erfordert auf Seiten der Lehrkraft eine sehr hohe Fachkompetenz und einen Gesamtüberblick über das Themenfeld auch aus berufsrelevanter Perspektive.

² Für ein Beispiel zum Lernfeld „Einrichten einer Baustelle“ siehe Herold, Landherr 2003, S. 107, zum Thema „Nervensystem, Gehirn und Rückenmark“ siehe ebd., S. 111. Hier auch weitere Beispiele zu unterschiedlichen Themen. Beispiele ebenso in Hepting 2004 und Wahl 2006.

2. Allgemeindidaktische Modelle

Ein allgemeindidaktisches Modell ist der Versuch eines Gesamtentwurfs einer Theorie über Unterricht. Didaktische Modelle bilden in sich geschlossene Erklärungssysteme für das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften. Ein allgemeindidaktisches Modell will das vielschichtige Lehr-Lern-Geschehen im Unterricht einschließlich der darauf wirkenden Einflussgrößen erfassen, durchschaubar machen und die Planung, Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Unterricht stützen. Solche Modelle nehmen in ihrer Funktion eine Mittlerposition zwischen Theorie und Praxis ein. Sie dienen funktional der bestmöglichen Gestaltung von Bildungsprozessen. Hierzu liefern sie ein auf Vollständigkeit zielendes Theoriekonstrukt für didaktisches Handeln im schulischen und außerschulischen Kontext.

Allgemeindidaktische Modelle beanspruchen, für verschiedene Schulformen, Unterrichtsfächer, Schulstufen oder Bildungsformen geeignet zu sein. Ihr Modellierungsanspruch ist, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich zu sein. Der Theoriekern eines allgemeindidaktischen Modells orientiert sich in der Regel an einer wissenschaftstheoretischen Position bzw. an einem Paradigma (→Lehr-Lern-Paradigmen). Allgemeindidaktische Modelle umschließen Überlegungen zu Zielen und Inhalten von Unterricht einschließlich ihrer Legitimation. Sie befassen sich mit Voraussetzungen, Bedingungen, Begründungen, Methoden, Medien sowie den Möglichkeiten und Grenzen für Lehren und Lernen. Da sie jedoch nicht unmittelbar auf die konkrete Unterrichtsgestaltung zielen, wie dies methodische Ansätze tun, sind sie der Methodik übergeordnet.

Die verschiedenen didaktischen Modelle sind hinsichtlich ihrer Hilfestellung für die Unterrichtsplanung unterschiedlich konkret. Die vielen existierenden didaktischen Ansätze³ sind historisch entstanden und immer vor ihrem Entstehungshintergrund zu sehen. Dies kann zur Folge haben, dass sie eine zeitlich eingeschränkte Gültigkeit oder Relevanz besitzen. Ein allgemeindidaktisches Modell kann daher keine Theorie über Unterricht sein, die allumfassend und zeitlos gültig ist. Sie ist immer in Bezug auf ihren historischen Entstehungshintergrund zu rezipieren.

Die in der allgemeinen Didaktik existierenden großen didaktischen Positionen sind in erster Linie die →bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki, sowie die →lerntheoretische Didaktik der Berliner Schule um Paul Heimann. Hinzu kommt der relativ junge Ansatz der konstruktivistischen Didaktik. Im erweiterten Sinn zählen zu den großen didaktischen Positionen auch die →lernzielorientierte Didaktik, die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik und die kritisch-kommunikative Didaktik.

³ Die Vielzahl von Theorien und Modellen für didaktisches Handeln zeichnet Friedrich Kron (2008, S. 66) nach. Er stellt sechsundvierzig bisher entwickelte Theorien und Modelle gegenstandstheoretischer Bestimmungen der Didaktik vor, die ab etwa 1950 im deutschsprachigen Raum entstanden sind.

Für didaktische Modelle lassen sich vier Funktionen benennen, die ihre zentralen Zieldimensionen sind.

- Übersicht und Ordnung herstellen: Didaktische Modelle definieren Begriffe und Kategorien, die der Systematisierung von Unterrichtsrealität dienen. Sie benennen Elemente und Phänomene im Unterricht und erläutern als Theorie über Unterricht deren Zusammenwirken. Sie sind grundlegend für eine intersubjektive pädagogische Fachsprache.
- Komplexität verringern: Durch modellspezifisch vereinfachte Darstellungen gelingt es didaktischen Modellen, die verwirrende Vielfalt der Unterrichtsrealität durchschaubarer zu machen. Die vielfältigen Wechselbeziehungen für didaktische Entscheidungen sowie die zahlreichen Einflussgrößen auf das Lehr-Lern-Geschehen lassen sich so auf ein zu bewältigendes Maß reduzieren. Die in einem bestimmten Modell vorgenommene Fokussierung führt zur Komplexitätsreduktion. Damit einhergehende Blickverkürzungen müssen stets im Bewusstsein bleiben.
- Handlungs- und Entscheidungsimpulse liefern: Didaktische Modelle unterstützen die Unterrichtspraxis bei Handlungsentscheidungen von Lehrkräften in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung. Meist steht bei einem didaktischen Modell eine bestimmte Bildungsvorstellung oder Unterrichtsphilosophie im Mittelpunkt. Die darauf ausgerichteten und im Modell abgebildeten Begriffe, Kategorien und Wechselbeziehungen wollen Handlungsentscheidungen für Lehrende erleichtern.
- Forschungsrelevante Fragestellungen generieren: Didaktische Modelle verweisen auf Fragestellungen, die für pädagogische Entscheidungsprozesse relevant sind. Ihre theoretischen Ausführungen bilden ein Gerüst für die Unterrichtsforschung und Schulentwicklung.

Allgemeindidaktische Modelle werden oft hinsichtlich ihrer unmittelbaren Übertragbarkeit auf die konkrete Unterrichtsgestaltung kritisch hinterfragt. Ihnen wird unterstellt, dass sie meist keine Entscheidungsleitlinien für die konkrete Unterrichtsausgestaltung beinhalten. Dies ist aber auch nicht ihr Anspruch, da sie keine rezeptartigen Entscheidungshilfen für konkrete Situationen im Unterricht liefern wollen und können. Vielmehr bilden sie die verschiedenen, für Unterricht relevanten Entscheidungsbereiche ab und führen vor Augen, wie diese zusammenhängen und welche Einflussgrößen darauf wirken können. Damit sind sie als Theorie über Unterricht wichtige Problematisierungs- und Strukturierungshilfen für das hoch komplexe Arbeitsfeld von Lehrkräften. Insbesondere in der Lehrerbildung erschließen sie Lehrnovizen die vielfältigen Bereiche pädagogischen Handelns aus einer Gesamtperspektive und unterstützen damit die Entwicklung ihrer →Kompetenzen als Lehrkraft. An der Berührungsfläche zwischen allgemeindidaktischem Modell und Unterricht können und müssen bereichsspezifische →Fachdidaktiken diese Theoriemodelle über Unterricht domänenspezifisch für ihren Unterricht in einem bestimmten Fach oder einer →Domäne weiter konkretisieren.

3. Arbeitspädagogik

Arbeitspädagogik kann als eine Unterdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gesehen werden. Die →Berufs- und Wirtschaftspädagogik betont besonders den Zusammenhang von Beruf und Lernen. In der Arbeitspädagogik steht vorrangig der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen im Vordergrund.

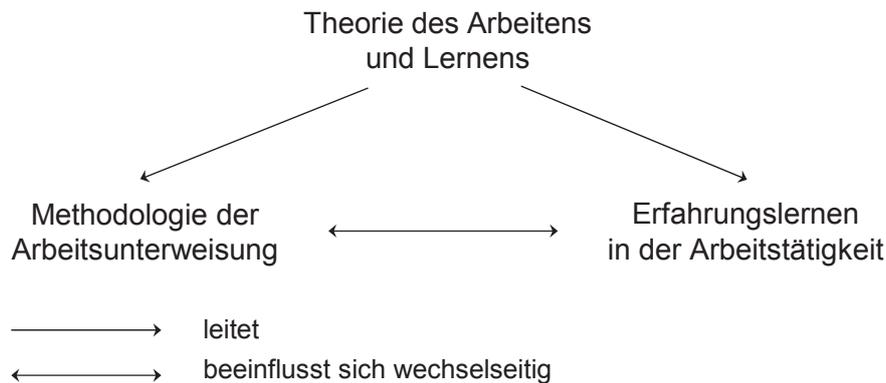
Da Arbeiten und Lernen zumeist in einem Betrieb stattfinden, kann bei der Arbeitspädagogik auch von der Pädagogik des Lernortes Betrieb gesprochen werden. Vom Wort des Lernortes Betrieb bietet sich dafür auch der Begriff der Betriebspädagogik an. Welcher Begriff – Arbeitspädagogik oder Betriebspädagogik – verwendet wird, dürfte mehr eine Frage der Herkunft desjenigen sein, der den Begriff verwendet. Mit der Herkunft verbindet sich auch der Zugang zu den pädagogischen Fragestellungen im Lernort Betrieb. Von Betriebspädagogik spricht eher der Wirtschaftspädagoge, der aus einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium mit betriebswirtschaftlichen Studieninhalten kommt. Der Berufspädagoge, der aus einem natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium kommt, neigt eher dazu, von Arbeitspädagogik zu sprechen. Eine Zuweisung der Betriebspädagogik mehr zu pädagogischen Bezügen von Führungsfragen im Betrieb und eine Zuordnung der Arbeitspädagogik mehr zu Qualifizierungsaufgaben außerhalb einer anerkannten Berufsausbildung wird hier nicht vertreten.

Die Arbeitsschulpädagogik ist eine reformpädagogische Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und wird hier aus der Arbeitspädagogik ausgeklammert und der Schulpädagogik zugeordnet. Damit wird – auch im Folgenden – Arbeitspädagogik mit betrieblicher Arbeitspädagogik gleichgesetzt, worin sich auch heute das allgemeine berufspädagogische Verständnis von Arbeitspädagogik ausdrückt.

Der Arbeitspädagogik (ausführlich Schelten 2005) geht es erziehungswissenschaftlich um die Erforschung der Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse aktuellen Arbeitslernens. Erziehungspraktisch geht es bei der Arbeitspädagogik um Qualifizierung bzw. Kompetenzförderung, die für die Bewältigung von Arbeit erforderlich wird. Ein zentraler Punkt bei Qualifizierungsprozessen kann dabei die Unterweisung sein. Sie steht für den Vorgang und die damit verbundenen Maßnahmen für den Erwerb einer Arbeitstätigkeit. Der Beherrscher der Arbeitstätigkeit vermittelt methodisch einem Anfänger die zur Ausübung einer Tätigkeit nötigen Kenntnisse, Verrichtungen und Haltungen. Mit anderen Worten, angesprochen sind bei einer Unterweisung der kognitive, psychomotorische und affektive Verhaltensbereich.

Wesentliche Bereiche einer Arbeitspädagogik (siehe Übersicht 2) sind eine Theorie des Arbeitens und Lernens, welches das Verständnis einer Methodologie der Arbeitsunterweisung sowie des Erfahrungslernens in der Arbeitstätigkeit leitet. Eine Theorie des Arbeitens und Lernens kann auf der Handlungsregulation gründen. Die Methodologie der Arbeitsunterweisung setzt vorrangig auf die intentionalen Maßnahmen der Qualifizierung. Bekannte Maßnahmen sind hier u.a. die Vier-Stufen-Methode und die →Leittextmethode. Das Erfahrungslernen in der

Arbeitstätigkeit zielt auf das funktionale Lernen am Arbeitsplatz ab. Dies wird insbesondere durch eine qualifikationsförderliche und/oder durch eine qualifizierende Arbeitsgestaltung eingelöst. Bei der qualifikationsförderlichen Arbeitsgestaltung wird der Tätigkeitsspielraum der Mitarbeiter durch die Betriebsleitung (top down) erhöht. Bei der qualifizierenden Arbeitsgestaltung wird die Arbeitsgestaltung selbst zur Aufgabe der Mitarbeiter gemacht (bottom up). Übergeordnet betrifft das Erfahrungslernen ein Lernen auf Organisationsebene. Bereiche organisationalen Lernens sind überpersönliche Erfahrungswelten, kollektive Rationalitäten, Ordnungen und Entscheidungen, die unabhängig vom Wissen des einzelnen Mitarbeiters sind.



Übersicht 2: *Wesentliche Bereiche einer Arbeitspädagogik*

Die Bedeutung der Arbeitspädagogik wächst im Zuge einer Rücknahme der tayloristischen Arbeitsorganisation (hochgradigen Arbeitsteilung) bei modernen Arbeitskonzepten. Es können mehr ganzheitliche Arbeitstätigkeiten entstehen, die zu erhöhten Qualifikationsanforderungen führen. Zugleich können im Verlauf eines ökonomischen und technisch-produktiven Wandels zunehmend komplexere Arbeiten entstehen (z.B. mit höherem Regulationsaufwand auf der Ebene der Teilzielplanung und Koordination mehrerer Handlungsbereiche), die mit hohen Qualifikationsanforderungen verbunden sind. Diese Arbeiten können zudem noch einem raschen Wandel ausgesetzt sein, was zu einem steten Qualifizierungsprozess führt. Es wird auf lernende Unternehmen gesetzt, deren Organisation zwischen Mitarbeitern, Gruppen und Gesamtsystem kontinuierliche Veränderungs- und Wissensprozesse ermöglicht. Flache Hierarchien, Dezentralisierung, gruppen- und bereichsübergreifende Projektarbeit, team- und prozessorientiertes Arbeiten, flexible Automatisierung sind die Kennzeichen einer solchen Organisation, die stetig arbeitspädagogische Prozesse erfordert.

Es kommt dabei, arbeitspädagogisch gesehen, zu einer Wiederentdeckung der Rolle des Menschen innerhalb ganzheitlicher Arbeitsprozesse. Dabei werden humane Befähigungen des Menschen einverlangt, wie z.B. Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Verantwortung, → Teamfähigkeit und Problemlösefähigkeit. Diese humanen Befähigungen dienen dem Menschen selbst. Sie werden zugleich aber auch zur Rationalisierung von Arbeit eingesetzt.

4. Artikulation des Unterrichts

Die Artikulation des Unterrichts bezeichnet die Gliederung und Abfolge von Lehr-Lern-Prozessen in einzelnen Schritten, Stufen, Phasen oder Abschnitten. Die konkrete Planung von Unterricht erfordert die sinnvolle Gliederung, Reihenfolge und Abgrenzung einzelner Lernsequenzen und Lernschritte. Aus lerntheoretischer Sicht begründet sich diese Gliederung aus der Annahme positiver Effekte auf Lernwirkungen, wenn Unterricht versucht, natürliche Abläufe des Lernens durch die entsprechende Abfolge von Lern- bzw. Unterrichtsschritten zu unterstützen. Aus pragmatischer Sicht begründet sich die Gliederung von Lehr-Lern-Einheiten durch die bessere Überschaubarkeit für Lernende, für die eine erkennbare Gliederung als vorstrukturierende Lernhilfe wirkt (siehe Bonz 2009b, S. 33).

Artikulationsschemata wurden zunächst für Frontalunterricht entwickelt. Dabei ging Johann Friedrich Herbart (1806) von psychologischen Annahmen über Lernprozesse aus, nach den sich der natürliche Verlauf des Lernens generell in zwei Bereichen mit je zwei Stufen ausdrücken lässt.⁴ Diese vier Formalstufen des Unterrichts bildeten lange Zeit die didaktische Grundlage jeder Unterrichtsplanung. Demnach sind zunächst grundlegende Sachzusammenhänge zu klären, anschließend mit bestehendem Wissen zu vernetzen, sie zu ihrer Systematisierung zusammenzufassen und einzuordnen sowie sie abschließend zu üben und anzuwenden.

Die Artikulation des Unterrichts folgt aus pragmatischer Sicht z.B. dem typischen methodischen Grundrhythmus in einem lehrergeführten Unterricht mit den Phasen: Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung. →Gruppenunterricht gliedert sich in die Abschnitte: Eröffnung – Gruppenarbeit – Präsentation/Auswertung. Die sechs Schritte der →Leittextmethode fungieren ebenso als Sequenzierung des Lernens wie die Orientierung an den Phasen einer vollständigen Handlung in einem handlungsorientierten Unterricht mit Orientieren und Informieren, Planen, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten.

Artikulationsschemata können einer lerntheoretischen Stufung oder der praktischen Abfolge von Unterrichtsphasen folgen.⁵ Für die →Qualität von Unterricht ist seine klare, auch für Lernende erkennbare Artikulation mit entscheidend für das Merkmal der inhaltlichen und strukturellen Klarheit. Die verschiedenen Phasenkonstrukte haben jedoch nur Modellcharakter, die äußeren, formalen oder inhaltlichen Bezügen unterliegen. Jeder konkrete Unterrichtsvollzug mit dem Ziel, Lernende optimal zu fördern und zur Entfaltung kommen zu lassen, muss sich immer auch an deren individuellen Bedürfnissen orientieren.

⁴ Vertiefung (*Klarheit* – Sachzusammenhänge klären, *Assoziation* – mit Bestehendem vernetzen), Besinnung (*System* – zusammenfassen und einordnen, *Methode* – üben, umsetzen, anwenden).

⁵ Beispiele für Artikulationsschemata finden sich bei verschiedenen Autoren wie z.B. Bonz 2009a, S. 44ff., Meyer 1987a, S. 155ff., Riedl 2010, S. 153f.

5. Aufgaben einer Lehrkraft

Die Kultusministerkonferenz (2004) definiert in den Standards für die Lehrerbildung Anforderungen, die Lehrkräfte erfüllen sollen. Damit sind zentrale Aufgabenbereiche umschrieben, denen das Berufsbild von Lehrkräften entspricht:

- *Unterrichten*: Die Kernaufgabe von Lehrkräften ist die „gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische →Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der →Qualität ihres Unterrichts“ (ebd. S. 3, Querverweise durch die Autoren).
- *Erziehen*: Lehrkräfte haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser Aufgabenbereich basiert auf der grundsätzlichen Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung nimmt die Schule demzufolge Einfluss auf die individuelle Entwicklung ihrer Schüler.
- *Beurteilen und Beraten*: Unterricht erfordert →Leistungsbeurteilungen, die gerecht und verantwortungsbewusst durch Lehrkräfte erfolgen. Sie stützen sich dazu auf ihre hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenz. Die gezielte Förderung von Schülern erfordert eine →Beratung, die den individuell sehr unterschiedlichen Problemlagen und Bedürfnissen Rechnung trägt.
- *Innovieren und Weiterbilden*: Die hohe Veränderungsdynamik in Gesellschaft und Arbeitswelt erfordert von Lehrkräften die innovative Entwicklung neuer Bildungsinhalte und Bildungsformen sowie die Bestimmung neuer Bildungsziele. In Weiterbildungen erhalten sich die Lehrkräfte die wissenschaftliche Aktualität ihrer pädagogischen und inhaltlichen Befähigungen.
- *Schule entwickeln*: Lehrkräfte verantworten an erster Stelle eine lernförderliche Schulkultur und eine motivierendes Schulklima. Die darauf gerichtete Qualitätsentwicklung von Schulen erfordert definierte und aufeinander abgestimmte Ziele einschließlich ihrer Evaluation.

Lehrkräfte sind Experten für Lehren und Lernen in Schule und Unterricht. Sie verfügen über ein elaboriertes fachliches und pädagogisches Wissen, das sie in der sozialen Interaktion mit den Lernenden unter Berücksichtigung berufsethischer Standards für den Lehrerberuf⁶ in vielfältigen Situationen zum Einsatz bringen.

Lehrkräfte begegnen in Unterricht und Schule vorwiegend schlecht kalkulierbaren Herausforderungen in offenen Aufgaben- oder Problemsituationen. Sie müssen daher äußerst flexible Problemlöser sein, um die vielfältigen und oft wechselnden Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Professionalität im Lehrerberuf ist gekennzeichnet durch ein situationsflexibles Handeln, das sich auf eine große Handlungsvielfalt stützt. Ein situationsgerechtes Reagieren umschließt die präzise Wahrnehmung der Anforderungssituation und ein differenziertes, theoriegeleitetes Reflexionsvermögen im Hinblick auf mögliche Handlungen und deren Folgen.

⁶ Zu Standards für die Aus- und Weiterbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen siehe Wilbers 2010b.

6. Aufgabentypen im Unterricht

Die Art und Weise, wie Lehrkräfte Aufgaben konzipieren und sie im Unterricht einsetzen, hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben

Aufgabenstellungen können im Unterricht zwei grundsätzlich unterschiedliche Zielstellungen verfolgen. Über →Lernaufgaben und deren Lösung soll primär Wissen neu erworben werden. Aber auch Aufgaben zur Übung, Wiederholung oder Vertiefung betonen den Lernaspekt. Leistungsaufgaben sind Prüfungs-, Test-, Diagnose- oder Evaluationsaufgaben. Die nachfolgende Gegenüberstellung zeigt die grundsätzlich unterschiedliche Ausrichtung von Lern- und Leistungsaufgaben:

Lernaufgaben ...

- zielen auf ein möglichst breites Kompetenzspektrum,
- stellen Zusammenhänge zu anderen Inhalten in einem weiten Kontext her,
- lassen individuelle Lösungen und Lösungswege zu,
- unterstützen ein aktives und individualisiertes Lernen,
- ermöglichen das Lernen aus Fehlern,
- bieten Differenzierungsmöglichkeiten,
- zielen auf konkrete Handlungsergebnisse.

Leistungsaufgaben ...

- überprüfen meist nur Wissen bzw. sehr eng gefasste Kompetenzen,
- haben meist keinen Zusammenhang mit anderen Aufgaben/Inhalten,
- haben eine Musterlösung als Bewertungsmaßstab,
- stellen Leistungsniveau fest (individueller Förderbedarf ist daraus ableitbar),
- zählen und werten korrekte Antworten als positiv,
- verfügen über eine einheitliches Anspruchsniveau.

Übersicht 3: *Gegenüberstellung von Lern- und Leistungsaufgaben*

Aus lernpsychologischer Sicht soll für die Lernenden im Unterricht klar erkennbar zwischen Lernsituationen und Formen der →Leistungskontrolle unterschieden werden. Die Vermischung von Lern- und Leistungssituationen hat für den Lernprozess negative Auswirkungen, da sie jeweils unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Wenn eine Lernsituation von einer Leistungssituation überlagert wird, wirkt sich dies in der Regel hemmend auf den Lernzuwachs aus.

Offene, halboffene, geschlossene Aufgaben

Aufgabenstellungen enthalten im Kern eine Frage, auf die als Lösung eine Antwort erwartet wird. Aufgaben lassen sich nach dem Grad ihrer Offenheit unterscheiden. In jeder Aufgabe ist zunächst eine Information zum Aufgabenkontext enthalten. Diese Informationen können mehr oder weniger komplex sein. Je nach Antwortmöglichkeit ergeben sich daraus:

- *Offene Aufgaben:* Lernende erhalten meist komplexe Informationen zum Bezugsfeld der Aufgabe. Die Aufgabenstellung benennt den Bearbeitungsbereich, ohne Antwortmöglichkeiten vorzugeben. Es wird dazu keine bestimmte Antwort erwartet, da meist mehrere Bearbeitungsalternativen möglich sind. Offene Aufgaben bieten sich vor allem an, wenn das Zusammenwirken von Befähigungen aus verschiedenen Kompetenzbereichen entwickelt oder überprüft werden soll. Ein selbstständiges Agieren in Verbindung mit kreativem Denken steht dabei im Vordergrund.
- *Halboffene Aufgaben:* Lernende erhalten im Anschluss an die gegebenen Informationen eine Frage gestellt, auf die eine bestimmte Antwort erwartet wird. Konkrete Antwortmöglichkeiten werden jedoch nicht vorgegeben. Halboffene Aufgaben fordern von den Lernenden, dass sie selbstständig und mit eigenen Worten Lösungen präsentieren müssen. Das Spektrum erwarteter Antworten kann dabei nur ein Wort (z.B. Lückentext), Wortgruppen, Sätze oder zusammenhängende Texten unterschiedlicher Länge umschließen.
- *Geschlossene Aufgaben:* Im Anschluss an die gegebenen Informationen wird den Lernenden eine konkrete Frage gestellt, zu der bestimmte Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, aus denen sie auswählen können. Beispiele sind Multiple-Choice-Aufgaben in verschiedenen Gestaltungsvarianten oder Zuordnungsaufgaben, die einen oder mehrere Lösungsblöcke vorgeben, die korrekt zuzuordnen sind (z.B. Lückentexte mit Antwortvorgaben). Geschlossene Aufgaben ermöglichen das Erraten der richtigen Antwort. Deshalb darf die Zahl angebotener Antwortalternativen nicht zu klein sein. Zu vermeiden ist ebenfalls, dass Antwortalternativen von vornherein als völlig unwahrscheinlich aussortiert werden können.

7. Beratung

Professionelle Beratung orientiert sich gegenüber einer vielfach im Alltag stattfindenden informellen Beratung an rationalen Kriterien. Sie erfolgt planvoll und kontrolliert. Einzelne Schritte und Aktionen des professionellen Beraters stützen sich auf systematisch gewonnenes Wissen. Er orientiert sich dabei an wissenschaftlichen Methoden und Theorien des Bezugsfeldes. Der Beratende greift auf seinen Vorrat an Wissen und Erfahrungen zurück. Er zeigt dem Ratsuchenden Handlungsmöglichkeiten auf, schlägt geeignete vor und hilft somit, Entscheidungen anzubahnen, ohne selbst Entscheidungen für eine Problemlösung zu treffen. Erfolgreiche Beratung setzt voraus, dass zwischen Ratnehmer und Berater ein Vertrauensverhältnis entsteht.

Zunehmend gewinnen systemische Betrachtungen bei Beratungsansätzen an Bedeutung. Sie berücksichtigen, dass Verhaltensweisen von Personen die sie umgebenden sozialen Systeme beeinflussen. Gleichzeitig beeinflussen sich die Systeme wiederum gegenseitig, mit denen ein Individuum Kontakt hat. Wechselseitige Beeinflussungen erfolgen weder linear noch in eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Eine systemische Betrachtung versucht, den gesamten Kontext eines Problemfeldes, in dem lösungsrelevante Handlungen erfolgen, mit allen relevanten Einflussgrößen mit zu erfassen. Sie berücksichtigt, dass Ratsuchende Informationen zu ihrem Problem immer bezogen auf ihren individuellen Erfahrungs- und Interessenshintergrund aufnehmen und interpretieren. Die sich dadurch ausbildende subjektive Wirklichkeit kann sich erheblich von der Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation des Beraters unterscheiden.

Der Problemlöseprozess einer Beratung lässt sich idealtypisch entlang einer bestimmten Abfolge von Phasen oder Handlungsschritten beschreiben (siehe Schwarzer, Buchwald 2001, S. 572). Dies schließt nicht aus, dass sich einzelne Phasen in der Beratungspraxis vermischen oder im Sinne zyklisch verlaufender Problemlösebemühungen mehrfach durchlaufen werden.

1. *Allgemeine Orientierung*: Die erste Phase klärt subjektive Erwartungen und Haltungen von Ratsuchenden bezogen auf ihre Problemwahrnehmung. Sie klärt existierende Kenntnisse des Ratsuchenden zum vorliegenden Sachverhalt ebenso wie Annahmen über Ursachen, Gegenstand und Veränderbarkeit der Problemlage.
2. *Problemanalyse*: Zur Situations- und Zielanalyse gehören auch die Aufarbeitung bisheriger Lösungsversuche und die Reflexion der bisher daraus resultierenden Wirkungen.
3. *Sammeln von Informationen und suchen nach Lösungsalternativen*: Der Berater unterstützt den Ratsuchenden durch seine Expertise. Er vermittelt ihm Informationen und hilft bei der Suche nach Lösungsalternativen. Dabei soll der Ratsuchende seine vielfältigen Handlungsmöglichkeiten erkennen und zunehmend ein Gefühl der eigenen, aktiven Kontrolle der Problemsituation gewinnen.

4. *Entscheiden, Planen und Durchführen*: Die verschiedenen Lösungsalternativen müssen einander gegenübergestellt und mit Blick auf zu erwartende Konsequenzen verglichen werden. Begründete Entscheidungen zum Lösungsvorgehen soll der Ratsuchende selbst treffen und mit dem Berater Realisierungsschritte planen und festlegen.
5. *Lösungsstrategie realisieren*: Der Ratnehmer führt die vorher festgelegte Lösungsstrategie aus. Soweit erforderlich, kann er auf Hilfestellungen des Beraters zurückgreifen.
6. *Evaluation*: Die abschließende Phase rundet den gesamten Beratungsprozess ab, indem Ergebnisse besprochen und bewertet werden. Falls erforderlich, können sich Modifikationen des bisherigen Vorgehens und Überlegungen oder Vereinbarungen zu weiteren, erforderlichen Schritten ergeben.

Eine Beratung in Anspruch zu nehmen bedeutet, sich aktiv der Verbesserung eines Zustandes zuzuwenden oder erforderliche Veränderungen pro-aktiv anzugehen. Ein solcher Schritt kann selbstinitiiert oder von außen angeregt sein. Dieser bewusste Schritt kann bereits die subjektive Wahrnehmung eines als problematisch erlebten Zustandes positiv beeinflussen. Hier kann eine professionelle Beratung besonders gut anknüpfen.

Durch stetig wachsende Anforderungen an „Schule“ gewinnt die institutionalisierte Beratung an Bedeutung. Im Bezugsfeld Schule sind Ratsuchende in erster Linie die Schüler. Aber auch Lehrkräfte(-teams) oder ein Organisationsbereich von Schule kann Beratung in Anspruch nehmen. Die Beratungstätigkeit ist mit anspruchsvollen Erwartungen an die Persönlichkeitsmerkmale eines Beraters verknüpft, die für den Aufbau und die Gestaltung einer Beratungsbeziehung bedeutsam sind. Der Berater erkennt, welche Hilfe Ratsuchende benötigen und weiß, wie er sie ihnen zukommen lässt. Die vielfältigen Theorieansätze, die für unterschiedliche Felder von Beratung existieren, verweisen auf erforderliche kommunikative Grundfertigkeiten des Beraters. Schlagworte wie: Aufmerksames Verhalten, Empathie bekunden, aktives Zuhören, Informationen strukturieren und vermitteln oder Sondieren und Zusammenfassen deuten dies an.⁷

Beratung erfordert hohe fachliche und methodische Kompetenzen, die Berater nur in dem Feld kompetent anbieten können, in dem sie durch Ausbildung und fachliche Erfahrung qualifiziert sind. Lehrkräfte sind hier besonders für Beratungsaufgaben im Kontext von Unterricht und Lernen prädestiniert. Schulpsychologen verfügen zusätzlich über eine erweiterte Beratungskompetenz, die sich auf den gesamten Bereich der psychosozialen Problembereiche von Schülern ausdehnt. Grundsätzlich setzen Beratungspersonen ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zum Wohl der Ratnehmer aber auch in gesellschaftlicher Verantwortung ein.

⁷ Anleitungen zur praktischen Übung sowie weitere einzelne Fertigkeiten finden sich z.B. in Bachmair et al. (2002), Ertelt, Schulz (2002) und Weinberger (2006).

8. Bereichsdidaktik

Didaktische Modellierungsansätze sind in sich geschlossene Erklärungssysteme für das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften. →Allgemeindidaktische Modelle werden durch bereichsspezifische →Fachdidaktiken domänenspezifisch für den Unterricht in einem bestimmten Fach weiter konkretisiert. In einem zeitgemäßen Curriculum mit ganzheitlichen und handlungsorientierten Bildungsformen müssen sich Fachdidaktiken der Notwendigkeit von Interdisziplinarität bewusst sein.

So genannte Bereichsdidaktiken umfassen im allgemeinbildenden Bereich mehrere wissenschaftsbezogene Fächer wie z.B. den Bereich der Naturwissenschaften mit Biologie, Chemie und Physik, den Sachunterricht in der Grundschule oder von den traditionellen Fächern unabhängige Bereiche wie beispielsweise die Umweltbildung oder die Verkehrserziehung. Vor diesem Hintergrund wird ein ganzheitlicher Blick auf Unterricht leichter möglich, um bestehende Fächergrenzen nicht zu zementieren. Durch fächerübergreifende, interdisziplinäre und transdisziplinäre Bezüge lassen sich Phänomene und Fragestellungen des Alltags und der Lebenswelt ganzheitlich erfahrbar machen und für den Unterricht →problemorientiert erschließen. Dass Bereichsdidaktiken jedoch eigene Wissenschaftsdisziplinen sind, wird aus Sicht der traditionellen Fachdidaktik z.T. kritisch hinterfragt, da ihnen die konkrete Anbindung an eine universitäre, wissenschaftliche Fachdisziplin und somit ein wichtiges Fundament für die Lehrerbildung fehle (siehe z.B. die Stellungnahme der *Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften* – KVFF 1998).

9. Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung bezeichnet alle Formen der Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten arbeits- und berufsbezogenen Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Berufsbildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Berufstätigkeit. Berufliche Weiterbildung findet innerhalb formeller und informeller Lernprozesse statt. Das formelle Lernen bezieht sich zum einen auf das institutionalisierte staatliche Bildungswesen. Zum anderen betrifft es das systematische Lernen in nicht-staatlichen Bildungsinstitutionen, z.B. bei Berufsverbänden oder in Betrieben. Das informelle Lernen erfolgt in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Bildungsinstitutionen. Es ist ein funktionales Lernen und betrifft das Erfahrungslernen in der Arbeitstätigkeit.

Gliederung der beruflichen Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung gliedert sich in eine Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung. Bei der *Fortbildung* ist eine Anpassungsfortbildung von einer Aufstiegsfortbildung zu unterscheiden. Im Rahmen der *Anpassungsfortbildung* geht es darum, die beruflichen Kenntnisse zu Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern bzw. der technisch-produktiven und ökonomischen Entwicklung anzupassen. Wenn für eine Software eine wesentlich veränderte, neue Version in einem Betrieb eingeführt wird und hierzu ein Schulungskurs von einem Mitarbeiter besucht wird, zählt dies zur Anpassungsfortbildung.

Aufstiegsfortbildung ist in der Regel streng formal durchstrukturiert, indem bestimmte Eingangsqualifikationen verlangt werden. Ein fest umrissener, zeitlich längerfristiger Bildungsgang, der mit einer Abschlussprüfung endet, wird absolviert. Der Abschluss wird zertifiziert und weist die berufliche Höherqualifikation aus. Die Aufstiegsfortbildung kann zu anerkannten Fortbildungsberufen führen, z.B. zum staatlich geprüften Techniker in einer Fachschule für Technik.

Die *Umschulung* zielt auf einen Übergang in eine andere geeignete berufliche Tätigkeit ab, indem ein neuer Beruf erlernt wird. Dies wird z.B. erforderlich, wenn die bisherigen Berufsqualifikationen nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind und damit neue Berufsqualifikationen erworben werden müssen. Die Umschulung kann sich an Arbeitslose richten, die einen neuen, auf dem Arbeitsmarkt gefragten Beruf erlernen. Zugleich kann die Umschulung in die berufliche Rehabilitation eingreifen, indem infolge eines Arbeitsunfalls ein gänzlich neuer Beruf erlernt werden muss.

Bei der *Einarbeitung* geht es um Maßnahmen zur Qualifizierung von Beschäftigten, die auf einem neuen Arbeitsplatz nicht von Anfang an ihre volle Leistung erbringen können. Das Einarbeitungsprogramm muss die übliche Einweisung am Arbeitsplatz übersteigen.

Bei der beruflichen Weiterbildung kann inhaltlich zwischen sog. harter und weicher Weiterbildung unterschieden werden. Zur harten Weiterbildung zählen alle Bildungsmaßnahmen zur Bewältigung des technisch-produktiven und ökonomischen Wandels bzw. allgemein zur Bewältigung eines beschleunigten Wissenswandels. Beispiele wären hier Kurse zur Informations- und Kommunikationstechnik, Lehrgänge zur Einführung neuer technischer Systeme, Fachtrainingsprogramme oder auch technik- und ökonomikspezifische Fremdsprachenkurse. Die weiche Weiterbildung sucht die sozialen Prozesse im Berufs- und Arbeitsleben zu effektivieren. Dazu rechnen die vielzähligen sozialen Trainings- und Technikseminare, wie z.B. Verkaufstraining, Konfliktlösungstraining, Kundenberatungstraining, Konferenztechniken, Gesprächstechniken, Lehrtechniken, Präsentationstechniken, Moderationstechniken, Problemlösetechniken.

Besonderheiten des Lernens in der beruflichen Weiterbildung

Weiterbildung kennzeichnet sich durch große Inhaltsfülle, wenig Wiederholungen, hohes Unterrichtstempo, lange Unterrichtseinheiten. Eine überaus starke Inhalts- und Zeitverdichtung eines Weiterbildungskurses in konzentrierter Lernorganisation trifft auf Weiterbildungsnehmer, die oft beruflich sehr belastet sind.

Ausgeprägt bei langjährig Berufstätigen ist, dass das Gelernte vor dem Hintergrund einer Berufs- und Lebenserfahrung überprüft, erweitert, differenziert und über eigene Wirklichkeitskonstruktionen relativiert wird. Gelehrtes erfährt Bedeutung, wenn es an den eigenen Bedeutungszusammenhang angeschlossen werden kann. Mit anderen Worten: Weiterbildungsteilnehmer lernen Inhalte eher, soweit diese für sie vor dem Hintergrund ihrer umfangreichen Erfahrungs- und Wissensbestände anschlussfähig sind. Je deutlicher dieser Zusammenhang zu erkennen ist, umso motivierter lernen sie. Zugleich suchen sie eher nach dem Nutzen von Lernanstrengungen als dies jüngere Lernende tun.

Folgerungen für die Gestaltung des Lernens

Aus Hinweisen für den Unterricht in der beruflichen Weiterbildung sind die folgenden besonders wichtig:

- Die Zielstellung eines Weiterbildungskurses durch die Teilnehmer bewusst erfassen lassen.
- Die grundlegenden allgemeinen und fachtheoretischen Kenntnisse sollten aufgefrischt und soweit erforderlich ergänzt werden.
- Im Lernprozess, besonders am Beginn eines jeden Lernabschnittes, an die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfen.
- Den Anwendungsbezug des Gelernten für die Praxis herstellen.
- Das neu Erworbene systematisieren und verallgemeinern.
- Besonders sind strukturelle Zusammenhänge aufzuzeigen und soweit wie möglich selbst durch die Teilnehmer entwickeln zu lassen.

Erfahrungsbezug und Selbststeuerung sind die Schlaglichter beruflicher Weiterbildung. Sie führen zum →konstruktivistischen Lernen. Dies bedeutet situiert anhand authentischer, komplexer, aus der Arbeitswelt entnommener, ganzheitlicher Aufgabenstellungen, in vielfachen Kontexten bzw. Perspektiven und in einem sozialen Kontext im Weiterbildungsunterricht vorzugehen. Der Wissenserwerb erfolgt in einem von den Weiterbildungsteilnehmern aktiv-aufbauenden Prozess. Auf der Seite des konstruktivistischen Unterrichts steht der →handlungsorientierte Unterricht, der in der beruflichen Weiterbildung entstanden ist und von hier in die berufliche Erstausbildung übergegangen ist.

Erwachsenenbildung

Die Begriffe Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, Andragogik und Weiterbildung werden synonym verwendet. Zur Weiterbildung zählt eine berufliche Weiterbildung sowie eine nichtberufliche Weiterbildung. Letztere wird auch als freie Weiterbildung bezeichnet. Die nichtberufliche Weiterbildung bezieht sich auf eine allgemeine Weiterbildung (z.B. Literatur- oder Fremdsprachenkurse) und eine politische Weiterbildung. Beide Bereiche können eine Erwachsenenbildung im engeren Sinne ausmachen. In einem weiteren Sinne bezieht sich Erwachsenenbildung heute aber gerade auch auf die berufliche Weiterbildung.

Eine eigentliche Bildungsinstitution der Erwachsenenbildung ist die Volkshochschule. Hier erfolgt insbesondere eine nichtberufliche Weiterbildung, heute aber auch verstärkt eine berufliche Weiterbildung. Vorrangig findet Erwachsenenbildung in betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Schulungseinrichtungen in Form einer beruflichen Weiterbildung statt. Damit greift die Erwachsenenbildung in die Berufspädagogik ein.

Das Lernen Erwachsener wird heute ähnlich gesehen wie bei Jugendlichen und Adoleszenten. Mit anderen Worten: Erwachsene in der Weiterbildung mit langjähriger Berufserfahrung lernen wie Jüngere. Ausgeprägter ist allerdings bei Erwachsenen gegenüber Jugendlichen und Adoleszenten, dass das Gelernte vor dem Hintergrund einer Berufs- und Lebenserfahrung überprüft, erweitert, differenziert und auch über subjektive Wirklichkeitskonstruktionen relativiert wird. Danach erfährt Gelehrtes Bedeutung, wenn es an den Bedeutungszusammenhang des Erwachsenen angeschlossen werden kann. Dies führt zur Betonung handlungsorientierten bzw. →konstruktivistischen Unterrichts in der Erwachsenenbildung.

10. Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Eine Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich als Wissenschaft und Praxis der Berufserziehung und -bildung umschreiben. Der Zusammenhang von Beruf und Lernen wird hier besonders betont. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eng mit der Geschichte der Berufsschule und ihrer Lehrerbildung verbunden. Vorläufer der heutigen Berufsschule ist die allgemeine Fortbildungsschule im 19. Jahrhundert. Diese hat sich spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer fachlichen Fortbildungsschule gewandelt: Zu dem allgemeinbildenden Unterricht der allgemeinen Fortbildungsschule trat zunehmend ein berufsbildender Unterricht in den betreffenden Berufsfeldern. Mit wachsendem berufsbildendem Unterrichtsanteil wurde dann die fachliche Fortbildungsschule seit etwa 1920 als Berufsschule bezeichnet. Diese wurde immer mehr ausgebaut und führte dazu, eine eigenständige Lehrerbildung für diesen Schultyp einzuführen. Im Zuge einer eigenständigen Berufsschullehrerbildung bürgerte sich dann auch der Begriff einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein. So wird der Begriff Berufspädagogik seit etwa 1928 in Verbindung mit der „Gewerbelehrausbildung“ und der Begriff Wirtschaftspädagogik seit etwa 1930 in Verbindung mit der „Diplom-Handelslehrer-Ausbildung“ gebräuchlich. Über das Feld der Berufsschule hinaus hat sich die Lehrerbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute auf das gesamte berufliche Schulwesen ausgeweitet. Dieses umfasst neben der Berufsschule besonders auch Fachschulen wie etwa die Technikerschulen sowie Fachoberschulen, Berufsoberschulen und berufliche Gymnasien.

Historisch gesehen ist somit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung verwurzelt. Auch heute hat sie darin eine zentrale Aufgabe. Allerdings ist sie über diese engere Aufgabe hinausgewachsen. Sie sieht ihre Aufgabe darin, pädagogisches Personal wissenschaftlich zu bilden, das in Schule und Betrieb zum Einsatz kommt. Im Betrieb werden dabei pädagogische Handlungsfelder bis zur integrierten Organisations- und Personalentwicklung wahrgenommen. Unabhängig von der Lehrerbildung ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft eingebunden. Hier vertritt sie die Vertiefungsrichtung berufliche Bildung.

Erziehungspraktisch befasst sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Vollzug und mit der Lehre der Berufserziehung und -bildung. Erziehungswissenschaftlich geht es bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik um die Erforschung der Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse der Berufserziehung und -bildung.

Die Forschungsmethodik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgt der gesamten Bandbreite erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden von geisteswissenschaftlicher bis zu erfahrungswissenschaftlicher Forschung (siehe →Pädagogik). Dies bedeutet, dass in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Spannweite geisteswissenschaftlicher Forschung in Phänomenologie, Hermeneutik und/oder Dialektik, bis hin zur quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung vertreten ist. Damit bedient sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik des bestehenden forschungsmethodischen Repertoires einer Erziehungswissen-