

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 116, 2020/2, 292–317

DOI 10.25162/ZBW-2020-0013

DIETRICH PUKAS

Vielfalt und Komplexität der Berufsschullehrerausbildung

Herausforderung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Fachdidaktiken, Fach- und Berufswissenschaften

Diversity and Complications in the Studies and the Training for Teachers of Vocational Colleges

Challenge to the Vocational/Economical Pedagogics, Vocational/Special Didactics
and Special/Vocational Branches of Science

KURZFASSUNG: Das komplexe Handlungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird in Bezug auf die Fachwissenschaften einschließlich ihrer Lehrausrichtung als Berufswissenschaften sowie hinsichtlich der Mittler- oder Umsetzungsfunktion der Berufs- und Fachdidaktiken zur grundlegenden Orientierung als Strukturzusammenhang dargelegt. Dazu werden die Aufgaben und Funktionen der betroffenen Wissenschaften grundsätzlich beschrieben und im Rahmen einer umfassenden beruflichen Curriculumstrategie zueinander in Beziehung gesetzt. Während die Fachwissenschaften traditionell als Hauptlieferanten des Fachwissens für die Berufsschullehrer-Ausbildung fungieren, dominiert inzwischen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Ausbildungsgeschehen zunehmend, indem sie Gesamtverantwortung übernimmt und durch Koordination der einzelnen Wissenschaften eine angemessene Beruflichkeit gewährleisten soll. Die Berufs- und insbesondere Fachdidaktiken üben eine wichtige Transformations-Funktion aus und stellen die curriculare Verbindung von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft her, damit der Lehr-Lern-Prozess gelingt.

Schlagworte: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Berufswissenschaften

ABSTRACT: The complex action area of the vocational/economical pedagogics is described as a structural coherence for fundamental orientation as to the special branches of science included their educational direction as vocational branches of science and as for the mediator or hinged function of didactics and special didactics. Therefor the tasks and functions of the sciences in question are explained on principal and in scope of an extensive vocational curriculum strategy and how they are related together. The special branches of science are principal delivering the main special knowledge to the studies for teachers of vocational colleges. And in the meantime the vocational/economical pedagogics dominate almost the whole study and its training, if

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

they shall take over main responsibility by coordinating different sciences and by guaranteeing an appropriate professional spectrum. The special didactics have an important mediatorship and produce the didactical relation of special science and science of education for a successful process of teaching and learning.

Keywords: vocational/economical pedagogics, vocational/special didactics, special/vocational branches of science

1 Ansatzpunkt und Perspektive für die Betrachtung des Strukturzusammenhanges der relevanten Wissenschaften im Fachbereich Technik

Für die curriculare Studienstruktur der Berufsschullehrerausbildung sind als fundamentale Komponenten Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP), Berufs-/Fachdidaktik und Fach-/Berufswissenschaften sowie ihr prinzipieller Zusammenhang konstitutiv. Das hängt strukturell vom gesellschaftlichen Kontext und der historischen Entwicklung der Rahmenbedingungen sowie den damit einhergehenden bildungstheoretischen Erkenntnissen und Umsetzungskonsequenzen ab. In der folgenden Darlegung und Erörterung wird der relevante historische Bezug zum thematisierten Strukturzusammenhang nur punktuell berücksichtigt, während die Konzentration auf die diesbezügliche gegenwärtige Problematik erfolgt, und zwar schwerpunktmäßig unter der Perspektive der technischen Fachrichtungen. Dort besteht langfristig ein akuter Studierenden-Mangel, es sind fachdidaktische Defizite im berufsfachlichen und vor allem allgemeinen bzw. fachübergreifenden Lernbereich zu beklagen sowie infolge curricularer Verwerfungen zur herkömmlichen Stammwissenschaft ist ein umstrittener Umbruch von den Ingenieurwissenschaften zu breiter aufgestellten, Facharbeit und Berufsbildung implizierenden Berufs-/Berufsfeldwissenschaften im Gange. Diese komplexen Verhältnisse sollen zur grundlegenden Orientierung erhellt werden.

Als Erkenntnis basiertes Interesse der folgenden Abhandlung liegt die bildungstheoretische Grundannahme zugrunde, dass die derzeitige Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als Einheit beider wissenschaftlichen Disziplinen unserem heutigen Erziehungsleitbild des tüchtigen und mündigen Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürgers, das unserer aufgeklärten Gesellschaft angemessen ist, grundsätzlich gerecht zu werden vermag. Zu dieser bereits tradierten Doppelaufgabe, die Bürger/-innen jeweils zeitgemäß beruflich zu qualifizieren sowie zudem zur Persönlichkeitsentfaltung, individuellen Emanzipation und gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, kann und soll die BWP den Berufs- und Fachdidaktiken sowie Fach- und Berufswissenschaften als gesamtverantwortliche Bezugswissenschaft dienen und eine koordinierende Dachorganisation für die Berufsschullehrerausbildung und verwandte Berufe am jeweiligen Hochschulstandort übernehmen. Denn die BWP konnte sich als neue Disziplin aufgrund ihrer Affinität zur herkömmlichen Erziehungswissenschaft und ihrer Fachrichtungs übergreifenden Studentenschaft Anerkennung an den Hochschulen verschaffen, sich als jüngere Wissenschaft behaupten und zielführend in Lehre und Forschung entwickeln (vgl. PUKAS 2009b, 474 ff.). So wird die BWP heute umfassend als erziehungswissenschaftliche Disziplin definiert, die sich mit den „Voraussetzungen und Bedingungen, Zielen, Möglichkeiten und Realitäten von Qualifizierungs- und Kompetenzerwerbsprozessen“ befasst, die auf eine humane Erwerbstätigkeit und ein Leben in der Gesellschaft ausgerichtet und

in sozialer sowie ökologischer Verantwortung wahrzunehmen sind (LIPSMEIER 2005, 19). Zudem wird mit diesem Kompositum die Zuständigkeit für alle Berufsfelder betont.

Der Begriff der „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ wurde von ALOYS FISCHER als Terminus für die „Theorie der Berufserziehung“ geprägt und bürgerte sich im Zuge der eigenständigen Berufsschullehrerausbildung in Berufspädagogischen Instituten sowie der Dipl.-Handelslehrausbildung in Handelshochschulen Ende der 1920er Jahre ein (vgl. SCHELTEN 2004, 42). Die Berufspädagogik war anfangs eine Fortbildungsschul- bzw. Berufsschulpädagogik für gewerbliche Berufsschulen, in der als Sondergebiet der Pädagogik die didaktisch-methodischen sowie schulorganisatorischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Anliegen der Berufsschule, das Verhältnis ihrer Zusammenarbeit mit den Betrieben und die entwicklungs- und lernpsychologischen Probleme der berufstätigen Jugendlichen behandelt wurden. Zur bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Absicherung dieser Schulformen fungierte die sogenannte Berufsbildungstheorie von KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER, die eine Legitimationsausstattung mit der didaktischen Orientierung am Beruf im Handwerk lieferte (vgl. LIPSMEIER 2005, 21), jedoch im Zuge des industriellen Fortschritts hinfällig wurde (vgl. GEORG/KUNZE 1981, 172). Als Wissenschaft in Forschung und Lehre entfaltete sich die Berufspädagogik nach der realistischen Wende in den 1960er Jahren, als die Berufsschullehrerausbildung infolge des industriellen, technischen und sozio-ökonomischen Fortschritts von den Berufspädagogischen Instituten (BPI) und Hochschulen (BPH) an die Technischen Hochschulen und Universitäten verlegt wurde. So entstand ein berufspädagogisches Leitkonzept für berufliche Tüchtigkeit, Mobilität, Flexibilität als Korrelat der Industrie- und Wachstumsgesellschaft (vgl. ZABECK 1973; BUNK 1982), das vor allem die Betriebsausbildung und Schulpraxis dominierte. Daneben entwickelte sich eine kritisch-emanzipatorische Richtung der Berufspädagogik mit der Leitmaxime von Mündigkeit, Emanzipation, beruflicher Autonomie, Humanisierung und Demokratisierung der Arbeitswelt und Gesellschaft, die sich eher in der berufspädagogischen Lehre auswirkte (vgl. LEMPERT 1974; STRATMANN 1982, bes. 198). Die berufs- (und wirtschafts-) pädagogische Theoriebildung mündete schließlich in einen vielseitigen Paradigmenpluralismus (vgl. ARNOLD 1994) und auf Forschungsebene ergab sich eine pragmatische, sozialwissenschaftliche Berufsbildungsforschung mit zahlreichen Modell- und Schulversuchen (vgl. RAUNER 2005; SLOANE 2007; PUKAS 2009b, 415 ff.).

Demgegenüber hatte die Wirtschaftspädagogik von vornherein ein Entwicklungsfundament auf einem wissenschaftlich höheren Niveau und kommt unserem akuten Anliegen heutzutage in besonderem Maße zugute. Die Lehrerbildungsgänge in den Handelshochschulen (vgl. PLEISS 1973; SCHANNEWITZKY 1952), die ersten davon um 1900 in Leipzig, Köln und Frankfurt gegründet, waren zunächst auf die Betriebswirtschaftslehre (BWL) als Hauptstudienfach zentriert und wurden im Laufe der akademischen Ausformung und Verlagerung in die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten um Volkswirtschaftslehre (VWL), Recht, Rechnungswesen, Pädagogik, Psychologie und ggf. Wahlfächer wie Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte erweitert. Der Prozess der Selbstfindung und Anerkennung als eigenständige Wissenschaft vollzog sich als Zuordnungsgerangel zwischen Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre und endete nicht eindeutig bzw. in unterschiedlichen Lehrmeinungen: für JONGEBLOED als eigenständige Disziplin zwischen Pädagogik und Ökonomie (vgl. FRANZEN 2006, 8 ff.), für ZABECK (1992) oder SLAONE als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (SLOANE/BUSCHFELD/TWARDY 2004), die gar als „Theorie sozialökonomischer Erziehung“ neu bestimmt werden könnte (SLOANE 2001). Jedenfalls zeichnet

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

sich die Wirtschaftspädagogik als Hochschuldisziplin durch wissenschaftliche Mannigfaltigkeit und Offenheit aus, betreibt eine vielfältige erziehungswissenschaftliche sowie ökonomische Forschung und ermöglichte mit den kompatiblen Stammwissenschaften BWL und VWL frühzeitig ein polyvalentes Studium für den Dienst in wirtschaftlichen Schulen (Dipl.-Hdl.) sowie den Einsatz in universitären Einrichtungen und Tätigkeiten im Bereich der Wirtschaft (Dipl.-Ökon., Dipl.-Kff.) (vgl. TRAMM 2000, bes. 9 ff.), was inzwischen in einen entsprechenden Bachelor-Master-Studiengang übergeführt wurde. Obwohl bislang fast die Hälfte der Studiumsabsolvierenden in kaufmännisch-verwaltende Berufe geht, deckt der im Berufsfeld Schule verbleibende Teil in der Regel den dortigen Lehrbedarf. Das erweist sich für die diesbezügliche Defizit-Bewältigung im Bereich der Berufsschullehrerausbildung in technischen Fachrichtungen als lehrreich und beispielhaft.

Für unser intendiertes Vorhaben ist hieran interessant und vorteilhaft, dass sich Wirtschaftspädagogik und Berufspädagogik inzwischen zu einer Doppeldisziplin der BWP und eigenen Sektion in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGFE) zusammen getan haben. Das geschah sowohl aus durchsetzungs-, hochschul- und politstrategischen Gründen als auch aufgrund der curricularen Konvergenz und inhaltlichen Verzahnung der wirtschafts- und berufspädagogischen Fachbereiche angesichts der jüngsten technischen Revolutionen sowie des Wandels von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft in der digitalen, vernetzten, globalisierten Welt mit den gestiegenen enormen Anforderungen an spezifischen und übergreifenden Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. ARNOLD/MÜLLER 1999 zum Studiengang „DiplomhandelslehrerIn/Technik“). Diesen integrativen Tendenzen und komplexen Verhältnissen bildungstheoretischer Art entsprach auf der institutionellen Ebene der beruflichen Schulen deren Ausbau zu großen regionalen Berufsbildungs- und Weiterbildungszentren mit allen Bildungsberechtigungen und durchlässigen Abschlussprofilen sowie einem breiten Qualifizierungsspektrum für tüchtige und mündige Bürger*innen in der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt, im demokratisch-gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Und in dieser umfassenden Beziehung geht es bei der Berufsschullehrerausbildung um die Rolle und das Verhältnis von Berufs- und Wirtschaftspädagogik, spezifischen und allgemeinbildenden Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen und allgemeinen Fächer bzw. Unterrichtsgebiete.

Die BWP trug also zur Verwissenschaftlichung der Berufsschullehrerausbildung und damit zum vollakademischen Professionalisierungserfolg der Berufsschullehrerschaft, nämlich Einstufung in höheren Dienst und Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern bei (vgl. KMK 1995), was im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mit der Ausrichtung an den traditionell vertretenen fachlichen Hauptbezugswissenschaften BWL und VWL recht gut gelang. Aber in den Fortschritt treibenden technischen Fachrichtungen gewannen die dort etablierten Ingenieurwissenschaften fundamentale Bedeutung und beanspruchten inhaltlich einen Großteil des Lehramtsstudiums, was bei der Berufsschullehrerausbildung in der ersten Phase Schwierigkeiten und Probleme bereitete. Denn die herkömmlichen Technikwissenschaften wiesen hinsichtlich der Facharbeiterqualifikation sowie der Berufsschullehr- und -lerninhalte curriculare Verwerfungen auf und schreckten viele MINT-Studierende vom Gewerbelehrerberuf ab und erst recht von der Ausbildung in einem allgemeinen Zweifach, sodass in dieser Beziehung ein eklatanter Berufsschullehrer-Mangel die Folge war. Als umstrittener Lösungsversuch werden seit den 1990er Jahren innovative Berufliche Fachwissenschaften oder Berufswissenschaften, verbunden mit Vorschlägen zur Neuschneidung von Berufsfeldern, diskutiert und erprobt. Trotz der diesbezüglichen Differenzen innerhalb der BWP haben

sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogen/-innen zu Beginn des laufenden Jahrhunderts zu einem umfassenden Basiscurriculum und zeitgemäßen Standards für die Lehrerbildung einschließlich „ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ der KMK verpflichtet (vgl. PUKAS 2009, 373, 479). Für unseren vorliegenden Analyse-Ansatz ist dabei besonders relevant, dass die BWP in ihrem Aufgabenspektrum eine grundlegende berufliche Didaktik vertritt und so den Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Fächern mit ihrer wichtigen Mittler- und Umsetzungsfunktion zwischen BWP und Fachwissenschaften entgegenkommt. Indes erweisen sich die Fach-/Berufsdidaktiken aufgrund der realen Genese beruflicher Bildung wissenschaftlich unterbewertet und erhalten zum Teil nicht die institutionelle und personelle Unterstützung, die sie für ihre Bedeutung und Funktion im Lehr-Lern-Prozess haben müssten. Hierauf dürften auch anhaltende Defizite bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zurückzuführen sein. Deshalb wird in der weiteren curricularen Betrachtung ein didaktischer Schwerpunkt gesetzt und Wert auf eine umfassende Didaktikkonzeption beruflicher Bildung (vgl. PUKAS 2013) gelegt, die über Fach- und Berufskompetenz hinaus Kommunikations-, Human- und Sozialkompetenz als Leitziele der BWP und Berufsausbildung ermöglichen soll.

2 Aufgaben- und Wirkungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihrer Leitfunktion für die Berufsschullehrerausbildung und korrespondierende Berufstätigkeiten am Hochschulstandort

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) ist für die Berufsschullehrerausbildung vor Ort in der Regel vorrangig zuständig und soll die Kooperation der beteiligten Wissenschaftler*innen gesamtverantwortlich fördern und steuern, damit vor allem die Lehramtsstudierenden eine angemessene pädagogisch, didaktisch und fachlich ausgewogene Berufsbefähigung erlangen können. Das soll nach ihrem Leitbild im aktualisierten Basiscurriculum allerdings einschließen, dass die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge polyvalent anzulegen sind und zusammen mit den Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken (z. B. in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Gesundheit) auf berufliche Tätigkeitsfelder über das berufsbildende Schulwesen hinaus auf betriebliches Bildungs- und Personalwesen, berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, Bildungsverwaltung, Bildungsberatung, Bildungsmanagement und Bildungspolitik sowie Wissenschaft in diesen Gebieten vorbereiten. Der Bachelor als Abschluss des BWP-Studiums wird auf Niveau 6 des DQR als „operativer Professional“ und der Master-Abschluss auf Niveau 7 des DQR als „strategischer Professional“ veranschlagt (SEKTION BWP 2014, 6).

Das Basiscurriculum dokumentiert das gegenwärtige disziplinäre Selbstverständnis der BWP und markiert einen Professionalisierungsrahmen für die Studienangebote an den unterschiedlichen Standorten, damit die verpflichtenden wesentlichen Inhalte und flexiblen Kompetenzprofile bei standortspezifischen Akzentuierungen übereinstimmen. Der Erwerb grundlegender Kompetenzen durch Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen soll sich auf folgende Lehrgebiete in Bezug auf die berufliche Bildung erstrecken:

- Strukturen, Institutionen, Rahmenbedingungen, Paradigmen, Theorien, Modellierungen sowie Schul- und Organisationsentwicklung, Lernortkooperation, Ordnungsmittel, Zertifizierungs- und Prüfungswesen;

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

- Ziele und Inhalte von Bildungsgängen (Curriculum-Entwicklung);
- Unterricht und Unterweisung sowie Lern- und Bildungsprozesse (auch hinsichtlich Heterogenität und Inklusion);
- Personale Lern- und Bildungsvoraussetzungen, individuelle Lernergebnisse und Bildungsberatung (Coaching, Mentoring, Assessment);
- Rolle als Lehrende/Ausbildende, Selbstregulation unter personalen und berufsethischen Aspekten (forschend-distanzierte und gleichzeitig zugewandt-engagierte Haltung);
- Reflexion von Forschungsergebnissen und -methoden für die Bewertung und Gestaltung von Bildungsprozessen;
- Ausgewählte und profilgebende Vertiefungen, Problemstellungen, aktuelle Herausforderungen (Interkulturalität, Entrepreneurship, Übergangssystem).

Im Zusammenhang damit sollen die Studierenden befähigt werden, zentrale Kompetenzprofile der BWP für professionelles Handeln aufzubauen, um wichtige Erkenntnisse für die Berufstätigkeit theoriegeleitet und systematisch zu erarbeiten, praktische Fragen und Probleme theoriegeleitet und kritisch zu reflektieren, theorie-begründete, auf individuelle und kollektive Bedürfnisse abgestimmte Lösungen zu entwickeln und umzusetzen (SEKTION BWP 2014, 7; vgl. BECKER/SPÖTTL/WINDELBAND 2019, 8).

Insofern erweist sich die BWP als übergeordnete erziehungswissenschaftliche Bezugswissenschaft für die Fachwissenschaften als berufsspezifische Inhaltslieferanten des Lehramtsstudiums und der verwandten Bildungsbereiche sowie für die dazwischen angesiedelten Fachdidaktiken. Sie schafft pädagogische Leitlinien für die inhaltlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Berufsbildung und des Berufshandelns. Als solche betätigt sich die BWP als interdisziplinäre Wissenschaft und fungiert als historische, vergleichende, kritische Erziehungswissenschaft (vgl. HERKNER 2015, 237; ZABECK 1991; 1982). Sie setzt sich mit der Berufsbildungstheorie und Ausbildungsstrategien zur Erziehung tüchtiger und mündiger Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürger im Wandel der Gesellschaft und des technischen Fortschritts auseinander und betrachtet dabei auch die fachwissenschaftlichen Inhalte sowie Zweitfachgegenstände im sozialen Kontext einschließlich wissenschaftlicher Begleitung von Schul- und Modellversuchen (vgl. BUNK 1982; SLOANE 2007). So befasst sie sich mit Ergebnissen der Sozialisations- und Qualifikationsforschung, der Kommunikationswissenschaft und Soziolinguistik, der Politikwissenschaft und Bildungspolitik, der Berufsbildungs- und Curriculumforschung, der Lernpsychologie und Transferforschung, soweit sie für die Berufsschullehrerausbildung relevant sind, und nicht zuletzt mit den Grundlagen der Didaktik und Fachdidaktiken (vgl. PUKAS 1995, 226 ff.; EULER/HAHN 2004; ZABECK 1984; 2004; LEMPERT 2006). Das geschieht in Selbstverpflichtung nach dem umfassenden Basiscurriculum von 2003, in dem die Schwerpunkte, Themengebiete, Lehrinhalte, Wissens- und Problembereiche als systematische Rahmenordnung ausgewiesen sind, welche die Substanz des Faches ausmachen sowie die Gestalt des akademischen Studiums konturieren und ebenfalls für Qualifizierungsmaßnahmen der Seiten- und Quereinsteiger gelten sollten (vgl. SEKTION BWP 2003). Diese ausführliche Erstfassung des Basiscurriculums wird seit 2014 für die inhaltliche Ausfüllung des verbindlichen Kompetenz-Rahmens des aktualisierten Basiscurriculums herangezogen, und zwar mitsamt den КМК-Vorgaben und Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften von 2004, die sich auf die Kompetenzbereiche „Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren“ erstrecken

(vgl. KMK 2014) und somit Kerngebiete der BWP betreffen. Gleichfalls sind deren Fortsetzung und Erweiterung in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. KMK 2019) zu berücksichtigen, was im Folgenden geschieht (vgl. TENBERG/BACH/PITTICH 2019, 17–30).



Abb. 1: Strukturzusammenhang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Berufs-/Fachdidaktiken – Fach-/Berufswissenschaften“ (eigene Darstellung)

3 Aufgaben und Funktion einer Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik beruflicher Bildung für die Berufsschullehrer-Professionalisierung und verwandte Tätigkeiten

Die Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung gehört nach dem Basiscurriculum der BWP zu einem wichtigen Schwerpunkt der Berufsschullehrer-Professionalisierung und für verwandte Berufe. Als Wissenschaft des Lehrens und Lernens oder Theorie des Unterrichts stellt die Didaktik

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

allgemein ein Gesamtkonzept dar, das sich auf die Interaktionsbereiche systematischen Lehrens und Lernens erstreckt wie Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien, Lernkontrollen und auch die gesellschaftlichen Bedingungsfelder dafür einschließt, nämlich soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen und Folgen der Lehr-Lern-Prozesse. Allerdings enthält keine didaktische Theorie differenzierte Aussagen im umfassenden Sinne für alle Funktionen individueller und institutionalisierter Lehr-Lern-Vorgänge, sondern man bedient sich verschiedener, gegenseitig ergänzender Theorieansätze, um das didaktische Geschehen je nach Intention und Zweck angemessen zu klären, zu planen oder umzusetzen (vgl. NICKOLAUS 2006, 6 ff.). Eine aktuelle und umfassende Begriffsbestimmung einschließlich gängiger didaktischer Modelle findet sich bei TENBERG/BACH/PITTICH (2019, 35–46). Jedenfalls sind neben Formen allgemeiner Bildung mehr oder weniger konkret und spezifiziert Didaktikformen beruflicher Bildung entstanden: zur Topologie vgl. PUKAS (2013a), die interdisziplinäre Bestandsaufnahme zur Technikdidaktik von ZINN/TENBERG/PITTICH (2018) oder die ausführliche Behandlung berufsdidaktischer Theorien und beruflicher Fachdidaktiken durch TENBERG/BACH/PITTICH (2019, 46–69). Letzteren übergeordnet befindet sich die Didaktik beruflicher Bildung, welche die BWP wie ihre anderen Gegenstände Fachrichtung und Lernort übergreifend allen Studierenden des Berufsschullehramtes, verwandter Berufe und der Weiterbildung als Bereichsdidaktik vermitteln soll.

Mit der Didaktik beruflicher Bildung, ebenfalls als Didaktik beruflichen Lernens, beruflicher Lernprozesse, beruflicher Fachrichtungen oder Berufsdidaktik (vgl. BECKER/SPÖTTL/WINDELBAND 2019; TENBERG/BACH/PITTICH 2019, 68) bezeichnet, übernimmt die BWP eine Mittler- oder Brückenfunktion zwischen gesellschaftlichem Kontext und anwendungsbezogenen Fachdidaktiken und fördert die Scharnierfunktion zwischen Fachwissenschaften sowie pädagogischer Praxis. Dazu sollte sie eine Leitfunktion wahrnehmen, indem sie den beruflichen Fachdidaktiken für ihre fachspezifische Ausprägung und konsequente Weiterentwicklung die curricularen Grundlagen aufbereitet und die Lehramtsstudierenden elementar darauf vorbereitet. Dies geschieht im überlieferten Sinne theoretisch etwa anhand des modifizierten und ideologiekritisch gewendeten Strukturmodells zur Analyse und Konstruktion von Unterricht nach der lerntheoretischen Didaktik, indem sich damit neben dem technischen, praktischen, kommunikativen Interesse ein kritisches und emanzipatorisches Interesse verfolgen lässt (vgl. LEMPERT 1972). Dadurch kann der berufspädagogischen Zielsetzung des mündigen Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürgers entsprochen sowie ebenfalls der didaktischen Intention zur Verwirklichung von beruflicher und gesellschaftlicher Tüchtigkeit gedient werden (PUKAS 2013a, 5 ff.).

Im diesem Zusammenhang sind im Bereich der sozio-kulturellen und anthropogenen Determinanten des Lehrens und Lernens curriculare Strukturelemente beruflicher Bildung auf der Makro- und Mesoebene als Grundsubstanz zu berücksichtigen und die Studierenden entsprechend aufzuklären, was nach dem Basiscurriculum ohnehin zur eminenten Aufgabe der BWP gehört. Einen relevanten Ausgangspunkt und Schwerpunkt bildet der Themenkomplex der beruflichen Sozialisation und Qualifizierung, bei dem z. B. Grundzüge des beruflichen Sozialisationsprozesses, Sprach- und Sozialbarrieren, berufliche Handlungskompetenz, Konzept der Schlüsselqualifikationen, europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen (EQR, DQR), Kompetenz-Konzeptionierung, Input-Output-Outcome-Orientierung erörtert werden sollten. Als weiterer Schwerpunkt kommt die Betrachtung der Lernortkooperation und die Realisierung des Lernfeldkonzepts in Frage: Lehrplan-Theorien, KMK-Vorgaben und Ausbildungs-Ordnungsmittel, Synchronisierung

von Fachtheorie und Fachpraxis als Vorlauf-, Gleichlauf- und Nachlaufprinzip (dual, schulisch); Praxis- und Situationsorientierung im Widerstreit mit Wissenschaftsausrichtung und Fachsystematik. Die curriculare Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung schließt sich als wichtige didaktische Aufgabe an mit der Bewältigung von Transferschranken und Implikationskonsequenzen sowie der Umsetzung einer ganzheitlichen und gestaltungsorientierten Berufsbildung. Nicht zuletzt geht es um das Prinzip der didaktischen Vereinfachung von komplexen Lehr- und Lerngegenständen einschließlich wissenschaftlicher Ausgangsaussagen, den Einsatz des elementaren und exemplarischen Lehrens und Lernens sowie die Übertragung des Gelernten, schließlich die Ergänzung der curricularen Reduktion durch die lernpsychologische Komplexion (PUKAS 2013a, 13 ff.; vgl. SEKTION BWP 2003, 8 ff.; TENBERG/BACH/PITTICH 2020, 10–45; SLOANE/KREMER 2001; SLOANE 2008).

Allerdings sollten sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogen*innen im Rahmen der Didaktik beruflicher Bildung in Abstimmung mit den am Hochschulstandort vorhandenen Fachdidaktikern*innen auch auf die Mikroebene der Entscheidungs- oder Interaktionsfelder begeben und Folgendes grundsätzlich behandeln:

- Lehrplankonzeptionen, Ansätze der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation;
- Lernziele: Legitimierung, Auswahl, Hierarchisierung, Deduktionsproblematik, Operationalisierung, Dimensionierung, Verhaltens- und Inhaltskomponenten (in Bezug auf vorgegebene Kompetenzen);
- Lerninhalte: Auswahlkriterien, Ableitung aus Bezugswissenschaften und Berufspraxis, curriculare Inhaltsstrukturierung, Gestaltung von Lernfeldern und Lernsituationen;
- Methoden: Systematische Klassifizierung nach Sozialformen, Aktionsformen, Unterrichtsverfahren, Artikulationsschemata; Prinzip des Methodenwechsels; selbstbestimmte, handlungsorientierte Lernarrangements;
- Medien: Funktionen als Kommunikationsmittel, Lernhilfen, Lehr- und Lernmittel, Medienkonzeptionen; Unterrichtsmittelwahl, Anschaffung und Einsatz; Lernorganisation und Fachraumausstattung;
- Lernkontrollen: Funktionen von Lernerfolgs- und Leistungskontrollen, Bewertungsproblematik, diagnostische Qualifizierung (PUKAS 2013a, 8 ff.; vgl. SEKTION BWP 2003, 13 ff.; TENBERG/BACH/PITTICH 2020; SLOANE 1999).

Eine solche oder ähnlich übergreifend gestaltete Didaktik beruflicher Bildung könnten die Berufs- und Wirtschaftspädagogen*innen in Bezug auf die Basiscurricula leisten, und zwar unabhängig davon, ob ihre persönliche berufsspezifische Ausbildung im gewerblich-technischen oder im wirtschaftlich-verwaltenden Gebiet stattgefunden hat. Insofern lässt sich die Einheit des Begriffes „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ plausibel begründen und es ist akzeptabel, dass die BWP-Lehrstühle an den Hochschulen zunehmend mit Personen wirtschaftlicher Provenienz besetzt werden, zumal diese in größerer Zahl zur Verfügung stehen. Ihr fachpraktischer Bezug ermöglicht es den Berufs- und Wirtschaftspädagogen*innen jeweils in ihrem herkömmlichen Berufsfeld auf die entsprechende Fachdidaktik und die dahinter stehende aktuelle Fachwissenschaft zuzugreifen, um ihr übergeordnetes, fundamentales Didaktik-Konzept berufsfeld- bzw. berufsspezifisch zu konkretisieren, zu überprüfen, ihre didaktische Kompetenz zu festigen und zu verfeinern. Außerdem gestattet diese exemplarische berufsbezogene Erfahrung, die anderen Fachdidaktiken und den fachwissen-

schaftlichen Hintergrund der Studierenden aus den anderen Berufsfeldern zu verstehen und die Kooperation zu begünstigen. Außerdem zeichnet die Wirtschaftspädagogen*innen in der Regel herkömmlich eine gute Allgemeinbildung bei der Hochschulzugangsberechtigung aus und sie besitzen aufgrund ihrer sprachlichen und gesellschaftlich-politischen Fähigkeiten eher ein gelegenes Verständnis für die nicht affinen Zweitfächer außerhalb des MINT-Bereichs und könnten die Studierenden dafür meist besser motivieren als die „Gewerbler“ (vgl. z. B. KUTSCHA 2011).

4 Aufgaben und Funktion der Fachdidaktiken zur Berufsschullehrer-Qualifizierung

Überkommene Defizite im didaktischen und fachdidaktischen Hochschulbereich bei der Berufsschullehrer-Ausbildung (vgl. PUKAS 2011, 337; TENBERG 2018, 337 f.; PUKAS 2019, 21 f.; TENBERG/BACH/PITTICH 2019, 59–61) und ihre Auswirkungen auf die didaktisch-methodische Kompetenz bei Fachseminarleitern*innen und Berufsschullehrern*innen dürften sich als Hauptgrund für die unzureichende und lückenhafte Verwirklichung des Lernfeldunterrichts erweisen, besonders was die sozio-ökonomischen, gesellschaftlich-politischen, sprachlich-kommunikativen Implikationen betrifft (vgl. PUKAS 2009a). Immerhin verfolgt die BWP in dieser Hinsicht eine geeignete curriculare Strategie, indem sie in ihr Basiscurriculum die Lehre und Vermittlung einer Berufsfeld und Lernort übergreifenden beruflichen Didaktik aufgenommen hat, die grundlegend aufbereitet den Fachdidaktiken entgegen kommt und die fachspezifische Umsetzung in den Lerngebieten erleichtern soll.

In Korrespondenz mit dem zuvor definierten Didaktikbegriff erweist sich die Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft oder Theorie des Lehrens und Lernens in einem bestimmten Fach oder Fachbereich bzw. Berufsfeld oder Beruf. Als solcher wurden ihr im traditionellen, engeren Sinne die Aufgaben zugeschrieben, dass sie eine Theorie der Lernziele (Wofür, Wozu des Unterrichts), der Lerninhalte (Was des Unterrichts), der Unterrichts- oder Fachmethodik (Wie, Womit des Unterrichts) sowie Konzepte zur lernzieladäquaten Lernerfolgskontrolle und Lernobjektivierung zu kreieren und zu lehren hat, um die angehenden Fachlehrer*innen auf ihre Unterrichtstätigkeit vorzubereiten (vgl. FÖRNER 1976, 21, 71). Diesen klassischen Aufgabenbereich hat der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970, 225 f.) damals wegweisend differenziert und erweitert. Danach hat die Fachdidaktik festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen, Methoden der Fachwissenschaft zu Lehr- und Lernzielen des Unterrichts verarbeitet werden sollen. Ferner hat sie als Hilfe zur Erreichung möglichst vieler bzw. wichtiger Lernziele Modelle zur Gestaltung von Inhalt, Methodik, Organisation des Fachunterrichts zu ermitteln und zu erstellen. Außerdem muss sie den Inhalt der Fachlehrpläne permanent daraufhin überprüfen, ob sie die neuesten Ergebnisse fachwissenschaftlicher Forschung berücksichtigen, und ggf. hat sie überholte Elemente und Aussagen durch aktuelle zu ersetzen. Darüber hinaus soll sie interdisziplinäre Aspekte erkenntnistheoretisch vertiefen und zur Gewinnung fächerübergreifender Curriculumgegenstände beitragen (vgl. PUKAS 1983; 1985; 1988b).

Von aktueller Warte geht es bei der Fachdidaktik im umfassenden Sinne darum, das zuvor ausgewiesene fundamentale Konzept einer Didaktik der beruflichen Bildung fachspezifisch auszufüllen (vgl. PUKAS 1995, 233 ff.), wozu es sich anbietet, aus praktikablen Gründen und weil es sich bereits eingebürgert hat, die Fachdidaktiken grundsätzlich auf Berufsfeldebene (vgl. BONZ 1998;

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

PAHL/RAUNER 1998) anzusiedeln und auszugestalten, weshalb PAHL (2019, 11 ff.) sie auch Berufsfelddidaktik nennt. Das kann je nach den personellen und sachlichen Gegebenheiten am Ausbildungsstandort eine Ausweitung auf eine Fachdidaktik technischer Fachrichtungen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten von Metall-, Kfz-, Elektro- und Bautechnik als übergreifende Technikdidaktik sowie auch eine Spezifizierung bezüglich metallgewerblicher Berufe oder Querschnittsberufe wie Mechatroniker einschließen (vgl. SCHUBIGER/ROSEN 2013), sodass man gleichfalls den Sammelbegriff „Didaktik technischer Berufe“ verwenden kann (vgl. TENBERG/BACH/PITTICH 2019, 67–69;).

Als Beispiel einer Fachdidaktik-Konzeption wird gemäß intendierter Zielsetzung das Berufsfeld Metalltechnik gewählt, das nach den „ländergemeinsamen Anforderungen“ der KMK folgendermaßen charakterisiert ist: Die wissenschaftlichen Gegenstandsfelder sind stark differenziert und weisen eine hohe Entwicklungsdynamik auf, woran die beruflichen Tätigkeiten und Kompetenzen anschlussfähig sein müssen. Neben der Vermittlung des spezifischen technischen Sachgegenstandes gilt es, auch den Aspekt der Tätigkeit oder Arbeit zu berücksichtigen. Bei den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten der Metalltechnik sind die ökologischen, ökonomischen, sozialen und ethischen Bezüge mit den berufspädagogischen Aspekten und Intentionen zu verknüpfen. Als fachrichtungsspezifisches Kompetenzprofil sollen die Studierenden befähigt werden, Bildungsprozesse im Berufsfeld Metalltechnik situationsbezogen aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren, zu analysieren und als Lösung von berufs- und lebensbedeutsamen Aufgabenstellungen zu gestalten, nämlich berufsfeldspezifische Lehr- und Lernprozesse selbstständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren einschließlich der Einbringung technologischer Innovationen und emanzipatorischer Entwicklungen in den Berufsschulunterricht. Dazu müssen die Studienabsolventen*innen über fundiertes bildungsgangbezogenes metalltechnisches Fachwissen, fachdidaktische Theorien und Konzepte sowie reflektiertes Metawissen zu Arbeit und Beruf verfügen. Ferner haben sie wissenschaftliche Methoden zur Bearbeitung relevanter disziplinärer Fragestellungen zu beurteilen und gezielt anzuwenden. Außerdem sollen sie berufliche Arbeits- und Geschäftsprozesse im Zusammenhang mit Technik und Bildung hinsichtlich ihrer Gestaltbarkeit reflektieren und analysieren können. Auf der Grundlage des fachdidaktischen Wissens vermögen sie in die Planung und Organisation beruflicher Bildungsprozesse die Diagnose der Lernvoraussetzungen sowie den Umgang mit Heterogenität und Inklusion sachgerecht einzubeziehen. So sollen die Studierenden imstande sein, Kompetenz fördernden Unterricht in metalltechnischen Berufen und weiteren Bildungsgängen des Berufsfeldes zu durchdenken, zu initiieren und zielgerecht zu begleiten. Das schließt die Gestaltung inklusiven Unterrichts in Zusammenarbeit mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal und gleichfalls die gemeinsame Entwicklung fachlicher Lernangebote ein. Darüber hinaus sollen sie bereit und in der Lage sein, Unterricht, Curricula und Schule zusammen mit den an der Ausbildung beteiligten Institutionen mitzugestalten sowie Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung weiterzuentwickeln (KMK 2019, 75 f.).

Für die fachdidaktische Umsetzung und Verwirklichung dieses anspruchsvollen Kompetenzprofils haben neuerdings TENBERG/BACH/PITTICH (2019; 2020) in ihrer zweibändigen „Didaktik technischer Berufe“ recht umfassend Theorien, Grundlagen und Praxisreflexionen abgehandelt, wobei sie auch nachhaltig das Lernfeldkonzept als Paradigmenwechsel von den curricularen Lehrplänen einschließlich didaktisch-methodischer Jahresplanung, Unterrichtskonzeptionen, Medi-

en und Materialien, Lehr-Lern-Interaktion, Unterrichtsvaluation berücksichtigen (TENBERG/BACH/PITTICH 2020). Ausführlich legen sie das Professions- und Reflexionswissen in Bezug auf die Berufskompetenzen dar: die berufliche Handlungskompetenz als Fach-, Selbst-, Sozial-, Methoden-, Kommunikations-, Lernkompetenz nach dem KMK-Ansatz (KMK 2011) u. a. oder ein Technikdidaktisches Kompetenz- und Strukturmodell, ferner Strategien zum Erwerb fachlich-methodischer, sozial-kommunikativer, personaler Berufskompetenzen. Schließlich wird die Aneignung des Kompetenzerwerbs durch eine technikdidaktische Rahmung hinsichtlich technikdidaktischer Prozessmodelle zur Interaktion und zum Feedback, zur Lernortkooperation, zur Integration von Lehr- und Lernvorgängen, zur Gestaltung technikdidaktischer Lernumgebungen als komplexe Lehr-Lern-Szenarien unterstützt (TENBERG/BACH/PITTICH 2019, 70 ff.).

Mit diesem aktuellen Berufs- und Fachdidaktikwerk, das wesentliche Grundlagen der zuvor erörterten Lernort und Fachrichtungen übergreifenden Berufsdidaktik enthält, wird der curriculare Fortschritt gegenüber überlieferten Didaktikkonzeptionen und der berufsdidaktischen Lehre (vgl. PUKAS 1995; TENBERG 2006; 2011) verdeutlicht und den zur Zeit BWP und berufliche Fachdidaktiken Lehrenden und Studierenden ein aufschlussreiches und nützliches Kompendium für ihre komplizierte Berufstätigkeit, Aus- und Weiterbildung zur Verfügung gestellt. In besonderem Maße wird der verbreiteten Kompetenzorientierung entsprochen, die folgerichtig durch Lernziele konkretisiert wird. Und der Implikationszusammenhang aus Input (Vorgaben), Prozess (Unterricht, Unterweisung), Output (Lernergebnis), Transfer (Anwendung) und Outcome (Lernwirkung) wird gewahrt, sodass eine unangemessene Verschiebung von den Ressourcen zum Herauspressen von Praxiserfolgen durch Fremdevaluation und Bildungsmonitoring beim Lehr-Lern-Prozess vermieden wird (vgl. PUKAS 2013a, 16). Indes sei darauf verwiesen, dass der geeigneten Auswahl, Strukturierung und Präsentation der Lerninhalte größere Aufmerksamkeit und Beachtung eingeräumt werden sollte. Die Motivation und Beteiligung der Lernenden am Ausbildungsgeschehen erfolgen überwiegend mit und an den Unterrichtsinhalten und Medien, besonders wenn selbstbestimmtes Lernen zur Durchführung interdisziplinärer Projekte oder beruflicher Komplexvorhaben im sozio-ökonomischen sowie gesellschaftlich-politischen Kontext stattfinden soll (vgl. z. B. PUKAS 2001a). In dieser Beziehung spielt die inhaltliche Aufbereitung der komplizierten Lerngegenstände durch didaktische Reduktion und Komplexion sowie Anwendung des elementaren Prinzips eine herausragende Rolle und die Entwicklung sowie schrittweise, nachvollziehbare Gestaltung von Übersichtsschaubildern und Darstellung von fundamentalen Zusammenhängen erfreuen sich bei Schülern*innen, Auszubildenden, Studierenden, Kollegen*innen aufgrund der Orientierungs- und Erkenntnisgewinne großer Beliebtheit (vgl. z. B. PUKAS 1979; 1985), während etwa die Mitwirkung bei der Lernzielbestimmung und besonders Lernzielformulierung weniger gefragt ist (vgl. PUKAS 2001a, 320, 321).

In unterschiedlicher Ausprägung existieren Fachdidaktiken ebenfalls für die anderen Berufsfelder und erfüllen in ihrer Mittlerstellung als Schnitt- und Nahtstelle eine Scharnierfunktion zwischen Fachwissenschaften und Unterrichtsgebieten oder Schulfächern, indem sie die pädagogische Dimension der relevanten Bezugswissenschaften erschließen und die fachwissenschaftlichen Inhalte für Bildungs- und Erziehungszwecke ausformen. Die Fachdidaktik bemüht sich um Erkenntnis für den Menschen als Lernende und will selektiv Qualifikationen und Kompetenzen zur Bewältigung von gegenwärtigen und künftigen Lebenssituationen vermitteln. Denn erst der Rückgriff auf die Bedürfnisstrukturen der betroffenen Individuen, sozialen Deutungsmuster, pädagogischen

Ansprüche, Zielsetzungen oder Nomen ermöglicht und begründet die Entscheidung, welche Fachdisziplinen und Forschungsergebnisse von existenzieller Bedeutung sind und als Lehr-/Lerngegenstände ausgewählt sowie zu Lernfeldern und Unterrichtsfächern gebündelt werden sollten. Jedenfalls liefern die Fachwissenschaften für diese Legitimation keine Relevanzkriterien; das müssen die Fachdidaktiken als eigenständige Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft besorgen, um den Erziehungsauftrag der beruflichen Schulen und ihre angemessene curriculare Autonomie zu gewährleisten (KAHSNITZ 1980, 420; KUHLMEIER/UHE 1992, 128), wobei sie die BWP sinnvoll unterstützen kann.

Das gilt nicht nur für die beruflichen Fachdidaktiken, sondern diese Funktionen haben generell auch die Fachdidaktiken der allgemeinen Fächer und Unterrichtsgebiete zu erfüllen, was wiederum in den Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Gesamtverantwortung fällt. Neben den Fachdidaktiken für Religions-/Ethikunterricht, für Sport-/Gesundheitserziehung und Fremdsprachen sind die Politik-/Sozialkunde-Didaktik und Deutsch- bzw. Literatur-Didaktik zur Fortsetzung und Vertiefung der allgemeinen Bildung sowie Erziehung tüchtiger und mündiger Arbeits-, Staats-, Wirtschafts-, Kulturbürger in den beruflichen Schulen zuständig und zusammen mit den zugehörigen Fachwissenschaften unentbehrlich. Auf diesem Gebiet ist die Lage anhaltend problematisch mit steigender Tendenz (vgl. KUTSCHA 1982; 2020; PUKAS 2020). Hinsichtlich der Lernfeld-Umsetzung und der z. T. defizitären Integration der allgemeinen Bildungsinhalte (vgl. BONZ/KOCHENDÖRFER/SCHANZ 2009) spielen besonders die Zweifach-Fachdidaktiken für Politik und Deutsch (vgl. PUKAS 2009a) eine besondere Rolle in allen Berufsfeldern, worauf hier anhand zweier Exempla etwas näher eingegangen werden soll.

Für die Politikdidaktik und ihren Beitrag zur didaktischen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung seien die Niedersächsischen Politik-Richtlinien für berufliche Schulen von 2011 aufgeführt. Dort wird ein handlungsorientierter Politikunterricht strukturiert, der auf Bürgermündigkeit und Bürgerbeteiligung ausgerichtet und der Gestaltungs- und Handlungskompetenz verpflichtet ist. Dreidimensional angelegt, wird Politik als Form (polity), nämlich Rahmenbedingungen: Institutionen, Verfassungen, Gesetze, Normen, ferner als Inhalt (policy) oder Aufgaben/Themen: Ziele, Programme, Politikfelder, Probleme sowie als Prozess (politics), d. h. Methoden/Lösungen: Interessenkonflikte, Machtkämpfe, Entscheidungen, Konsensbildung erfasst. Außerdem wird ein solcher Unterricht nach den didaktischen Prinzipien der Situationsorientierung (Lebensweltbezug), Problemorientierung, Arbeits- und Berufsorientierung, Zukunftsorientierung, Exemplarität, Kontroversität gestaltet, weist entsprechende offene Handlungs- und Lernfelder sowie Themenschwerpunkte auf, vermittelt adäquate Qualifikationen und Kompetenzen, setzt auf Schüler/-innen aktivierende Methoden. Die Planung dafür erfolgt anhand geeigneter politikdidaktischer Kategorien und daraus abgeleiteter Schlüsselfragen. Als angemessenes Umfeld wird eine demokratische Schulkultur mit Ganztagsunterricht, fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten, Projekttagen und -wochen, einer regen Schülermitwirkung, -mitbestimmung und -selbstverwaltung zur Einübung demokratischer und toleranter Verhaltensweisen sowie gesellschaftlicher Partizipation vorausgesetzt (vgl. NDS. KULTUSMINISTERIUM 2011; Strukturkonzept bei PUKAS 2013b; 2020, 60; vgl. WEINBRENNER 1997). Für solch eine politikdidaktische Basis zum emanzipatorischen Umgang mit Technik, Wirtschaft, Arbeit, Beruf, Ausbildung durch die Bürger, Studierenden, Berufsschülerschaft sollten die Vertreter*innen der BWP Fachdidaktiken und Fach- oder Bezugswissenschaften zusammenarbeiten und abgestimmte Studiengänge anlegen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Die Fachdidaktik für deutsche Sprache und Literatur kann ebenfalls multifunktional zur sinnvollen Ausbildung aller Berufsschullehrer*innen einschließlich Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowie verwandter Berufstätigkeiten beitragen und das Kooperieren von BWP, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften bereichern. Als transferfähiges Beispiel der Deutschdidaktik sei daher auf ein „Kommunikationsbasiertes Texterschließungsmodell“ für die Vermittlung von Schlüsselkompetenz verwiesen. Denn es kommt maßgeblich auf unsere Sprachbeherrschung, individuelle Performanz, den angemessenen situativen Sprachgebrauch an, sodass die Deutschdidaktik für berufliche Schulen und ähnliche Institutionen die wichtige Aufgabe hat, die Sprachkompetenz über das Kommunizieren nach grammatischen und orthografischen Regeln hinaus zu fördern. Und zwar geht es um das sinnbegreifende Verstehen und zielgerichtete Sprachgestalten, wobei Texte der verschiedensten Art eine zentrale Rolle spielen. So verfügt man über eine Schlüsselkompetenz, wenn man vor allem Sachtexte fachgerecht analysieren und selbst produzieren sowie fiktionale Texte interpretieren, nach bestimmten Kriterien beurteilen und kritisieren kann (vgl. PUKAS 2010).

Dazu stellt das erprobte Texterschließungsmodell eine hilfreiche und bewährte Orientierungsgrundlage für das selbstständige Vorgehen dar. Es ist kommunikationsbasiert, insofern die Modellachse aus Schreiber*in als Sender sowie Leser*in als Empfänger besteht, welche mit Sprachzeichen einerseits die Schreiberabsicht und Information kodieren und andererseits durch Dekodierung Textintention und Inhalt entnehmen und darauf reagieren können, was sich durch nachfragende und wechselseitige Rückkopplung verfeinern lässt. Kommunikator*in und Kommunikant*in benutzen als Mitglieder unserer Informations- und Wissensgesellschaft Quellen. Und es ist erfahrungsgemäß einsehbar, dass zu den Textentstehungs-Bedingungen der situative und normative Kontext des Autors gehören und das gesellschaftliche Umfeld die Textrezeption der Adressaten beeinflusst. Das sollte zudem grundsätzlich im Rahmen einer kritischen Gesellschaftslehre in der politischen Bildung geklärt werden. Für die systematische Textuntersuchung und Textkonzipierung ist angebracht, die axialen Kommunikationsfaktoren in der Reihenfolge (1) Voraussetzungen der Textentstehung, (2) Verfasser bzw. Auftraggeber mit seiner persönlichen Einstellung und Interessenlage, (3) Textintention oder strukturprägende Schreiberabsicht, (4) Textinhalt und besonders Informationsgehalt, (5) Sprachgestalt oder Textform bzw. äußere Aufmachung, (6) infrage kommender Adressatenkreis, (7) Textwirkung auf die angepeilte Zielgruppe zu betrachten und zu berücksichtigen. Diesen Zusammenhang im Modell kann man sich gut im einprägsamen Fragesatz merken: Unter welchen Voraussetzungen sagt wer mit welcher Absicht was auf welche Weise wem mit welcher Wirkung? Die aufgeführten Untersuchungskriterien lassen sich noch zur Sach- oder Inhaltsanalyse sowie Form- oder Sprachanalyse gliedern und zur Textanalyse im engeren und weiteren Sinne zusammenfassen. Letztere lässt sich mit der Bezugnahme auf die Textentstehungsbedingungen sowie besonders die Einschätzung der Textrezeption bei sich selbst und anderen als persönliche Beurteilung und Stellungnahme sinnvoll abrunden (Strukturkonzept bei PUKAS 2017; vgl. 2020, 61). Und die BWP könnte eine solche Konzeption o. ä. zum selbstbestimmten Lernen und Heranbilden tüchtiger und mündiger Bürger wiederum mit Verantwortung für das Gesamtcurriculum der Berufspädagogen-Ausbildung durch interdisziplinäres Zusammenwirken der beteiligten Wissenschaftler*innen unterstützen.

5 Funktion und Problematisierung der Fachwissenschaften für die Berufsschullehrerausbildung einschließlich Berufs-/Berufsfeldwissenschaften

Fachwissenschaften gelten allgemein als Begriff für methodisch gewonnenes und systematisch geordnetes Wissen über einen bestimmten Bereich der Wirklichkeit. Ihren Vertretern geht es grundsätzlich um „Erkenntnis an sich“; sie sind unterschiedlich auf Wahrheitssuche ausgerichtet und fragen zum Teil eher in zweiter Linie nach der Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse und den Folgen ihres Tuns (vgl. ELBERS 1974, 8). Für die Berufsschullehrerausbildung und berufliche Weiterbildung erweisen sie sich neben der Berufserfahrung in der Regel als Hauptlieferanten des Fachwissens in grundlegender und spezifischer Ausprägung (vgl. GRÜNER 1978, 41 ff.). Von den Wissenschaften überhaupt unterscheiden sie sich als Curriculum relevante Disziplinen dadurch, dass sie auf ihren Bildungsgehalt überprüft sind und vielfach mit Schulfächern korrespondieren, besonders im allgemeinbildenden Lernbereich und vor allem an Gymnasien. In den berufsbezogenen Lerngebieten der beruflichen Schulen treten indes curriculare Verwerfungen auf, insofern z. B. die Technikwissenschaften als Bezugswissenschaften nicht direkt die Gegenstände, Werkzeuge, Verfahren der beruflichen Facharbeit abbilden. Denn die diesbezügliche Berufsschullehrerschaft wird herkömmlich und neuerdings als Bachelor of Engineering überwiegend in Anlehnung an die Ingenieurwissenschaften und deren Artefakte, Prozesse, Methoden der Technik und Konstruktion ausgebildet (vgl. KUHLMAYER/UHE 1992; RAUNER 1993). In den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften“ sind denn auch folgende Fachgebiete verbindlich und systematisch ausgewiesen: „mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen mit einem Anwendungsbezug zur Ingenieurwissenschaft, Technische Mechanik, Technische Thermodynamik, Produktions-/Fertigungstechnik, Werkstofftechnik, Technische Kommunikation, Konstruktionstechnik, Maschinenelemente, Arbeitswissenschaft, Elektrotechnik, Informationstechnik, Mess-, Steuer- und Regelungstechnik, fachwissenschaftliche Inhalte bezogen auf Prozesse, Systeme sowie Organisationskonzepte beruflicher Facharbeit und deren Systematik, Qualitäts-, Sozial- und Umweltmanagement, Arbeitssicherheit“ (KMK 2019, 76). Die Vermittlung dieser fachwissenschaftlichen Inhalte gilt für die grundständige Berufsschullehrerausbildung im konsekutiven Bachelor-Master-Studium.

Allerdings sollen die angehenden Berufsschul- bzw. Gewerbelehrer*innen durch ihre Hochschulausbildung befähigt werden, Adressaten/-innen zu unterrichten, die Facharbeiter, Meister, Techniker werden wollen, und sind dann berufsmäßig mit der Technik als Gegenstand und Werkzeug von Facharbeit im engeren Sinne konfrontiert, die in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen organisiert ist und auf die im vorgegebenen Inhaltskatalog immerhin Bezug genommen wird. Zudem gehört die Unterrichts- und Ausbildungspraxis zum Metier der Berufspädagogen*innen, wobei Berufsausbildung und Beruf als Prinzip gesellschaftlicher Arbeit neben der Fachqualifizierung auch der Emanzipation, dem begreifenden Erkennen und schöpferischen Gestalten verpflichtet sind. Angesichts der Verlagerung der Berufsschullehrerausbildung an die wissenschaftlichen Hochschulen einerseits sowie der vorherrschenden Inputorientierung anhand der Unterrichtsinhalte andererseits kam der curricularen Auswahl der Wissenschaftsgebiete, ihrer Erkenntnisprozess gerechten Platzierung und Zuordnung, didaktischen Vereinfachung und Komplexion für die Gewerbelehrertätigkeit eine prioritäre Bedeutung zu. Deshalb führte zum Beispiel BADER (1976) analytische Untersuchungen zur Struktur der Technikwissenschaften durch, um einen fachsystematischen Ansatz der Technik-Didaktik zu gewinnen. Und PUKAS (1985) griff produktionstech-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

nische Entwicklungstendenzen im Maschinenbau, Apparate- und Gerätebau auf und strukturierte in didaktischer Vereinfachung und Komplexion ein fachwissenschaftlich-systemtheoretisch ausgerichtetes maschinenbautechnisches Berufsschul-Curriculum einschließlich der Thematisierung des sozio-ökonomisch-politischen Kontextes. Danach bildeten die klassischen Fertigungsstufen von der Werkstoffschmelze bis zum montierten Fertigerzeugnis, nämlich die Fertigungshauptverfahren Urformen, Umformen, Trennen, Stoffeigenschaftenändern, Beschichten und Fügen den vereinfachten elementaren Curriculumkern. Diesem wurden als didaktische Komplexion und zur Differenzierung die chemischen, physikalischen, elektrotechnischen Grundlagen sowie die Stoffkunde, Prüftechnik, Regelungs- und Steuerungstechnik, Maschinenkunde und Arbeitsorganisation zugefügt, was heute etwa durch additives Fertigen (3D-Druck; vgl. SCHLAUSCH 2018) und besonders durch digitale und vernetzte Produktionstechniken zu ergänzen oder gar auf übergreifende Wertschöpfungsnetzwerke schwerpunktmäßig zu zentrieren ist. Jedenfalls wurde im Modell damals und mit aktueller Relevanz stichwortartig das sozio-ökonomische Umfeld aufgezeigt: Rohstoffausbeute, Umweltbelastung, Umweltschutz, Energiehaushaltung, Automation, Arbeitslosigkeit, Lebensqualität, Humanisierung der Arbeitswelt, Profitmaximierung. Zur Verdeutlichung der Wechselbeziehungen und der unterrichtlichen Umsetzung des umfassenden Strukturkonzepts wurde auf die vorliegenden Ansätze und Vorhaben zur didaktischen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung (vgl. z. B. PUKAS 1983; 2001a; 2001b) verwiesen, was mit zunehmender Verwirklichung des Lernfeld strukturierten Unterrichts (vgl. TENBERG 2006; 2011, 190 ff.) und der vielfältigen Kompetenzvermittlung dafür (vgl. TENBERG/BACH/PITTICH 2018; 2019) fortgeschrieben werden sollte.

Als fachwissenschaftliche Konsequenz dieses didaktischen Trends knüpfte RAUNER (1993, 197 f.) an historische Modelle eigenständiger „gewerblich-technischer Wissenschaften“ in Baden, Thüringen, Hamburg an, die als „Lehriorientierte Fachwissenschaften“ zur Gewerbelehrerbildung im Zuge jüngerer Hochschulgründungen oder neu aufgebauter Ausbildungsgänge fortentwickelt und an weiteren Standorten erprobt wurden. Besonders RAUNER und Mitarbeiter an der Universität Bremen (ITB) schufen aufgrund der Kritik an der Überbetonung der Fachwissenschaft sowie mangelnden Konvergenz von Ingenieurwissenschaften und Facharbeitertätigkeiten und gestützt auf Vorarbeiten der „Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTB) das Konzept der Berufsfeldwissenschaften, bei dem Technik, Arbeit, Bildung, Unterricht und Ausbildung aufeinander bezogen und deren Wechselverhältnisse erforscht werden. Nach diesem Ansatz wurde von einem dreifachen Praxisbezug für den Gegenstand der beruflichen Fachrichtungen ausgegangen: der Unterrichts- und Ausbildungspraxis, der berufsförmig nach Berufsbildern organisierten Facharbeit sowie der Technik als Gegenstand und Werkzeug von Facharbeit. Als Lehr- und Forschungsfelder der gewerblich-technischen Wissenschaften der beruflichen Fachrichtungen wies RAUNER folgende aus:

- Entwicklung der Berufe und des Berufsfeldes;
- Analyse, Gestaltung, Evaluation der Lehrinhalte beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse;
- Analyse, Gestaltung, Evaluation von berufsförmiger Facharbeit unter dem Aspekt der Lernhaltigkeit und Lernchancen;
- Analyse, Gestaltung, Evaluation von Technik unter der Perspektive des Erhalts und der Förderung von Fachkompetenzen.

An zu bewältigenden Schwierigkeiten für die breite Etablierung dieser Berufs- bzw. Berufsfeldwissenschaften als universitäre Fächer der beruflichen Fachrichtungen sah Rauner treffend voraus:

- Wissenschaftstheoretische und -organisatorische Probleme sowie Rekrutierung geeigneter Wissenschaftler,
- herkömmliche Abschottung wissenschaftlicher Disziplinen und Organisationsformen gegenüber gesellschaftlicher Praxis,
- Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Bundesländern hinsichtlich einer abgestimmten Berufsschullehrerausbildung sowie Konzentration der Studierenden (RAUNER 1993, 198 ff.; 1995a, 18 ff.; vgl. PUKAS 2009b, 454 f.).

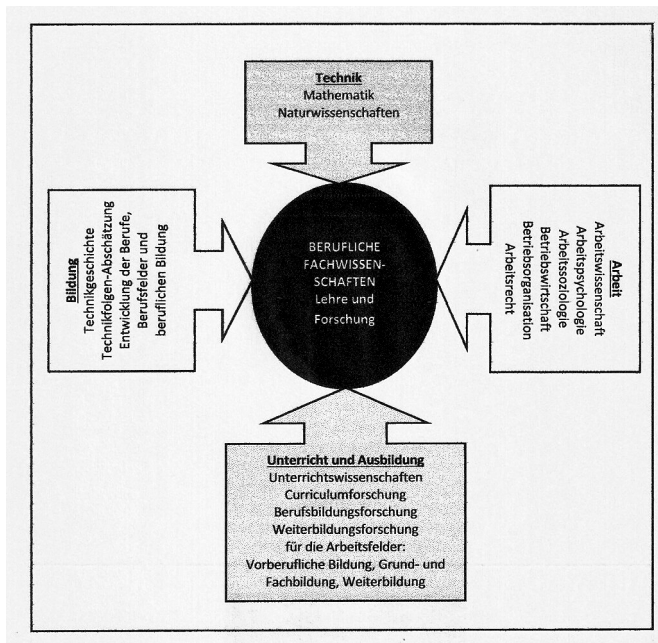


Abb. 2: Strukturen beruflicher Fachwissenschaft in Lehre und Forschung als Berufliche Fachrichtung aus Berufswissenschaft und Berufsdidaktik (eigene Darstellung nach MEHNERT 1995, 337)

Jedenfalls werden seit den 1990er Jahren Studienreformprojekte mit beruflichen Fachwissenschaften in verschiedenen Ausführungen außer in Bremen auch in Hamburg, Berlin, Flensburg, Darmstadt oder Dresden praktiziert, etabliert und weiter verbreitet. Deren beruflichen Fachrichtungsstruktur für Lehre und Forschung, die nach BECKER/SPÖTTL/WINDELBAND (2019, 4 ff.) Berufswissenschaft und Berufsdidaktik umfasst, setzt sich im Wesentlichen aus den Elementen Technik, Arbeit, Bildung, Unterricht und Ausbildung (nach der Übersicht in Abbildung 2) zusammen. Diese Berufs-/Berufsfeldwissenschaften oder beruflichen Fachwissenschaften dürften mit ihrer inhaltlich breiten Ausrichtung eher als tradierte Fachwissenschaften in der Lage sein, den angehenden Berufsschullehrern*innen im fachlichen Zusammenhang Gegenstand und Problematik von Beruflichkeit und Modularisierung, Kern- und Zusatzqualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzprofilen, nationalem und europäischem Qualifikationsrahmen, Verbundausbil-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

dung, Teamgestaltung, Handlungs- und Prozessorientierung oder vernetzter Produktion und weiterer technischer Innovationen zu vermitteln. Der interdisziplinäre bzw. ganzheitliche Ansatz der beruflichen Fachwissenschaften oder Berufswissenschaften (vgl. PAHL 2019, 13 ff.) müsste in der konsekutiven grundständigen Berufsschullehrer-Regelausbildung (Bachelor + Master Berufsbildung, vgl. Abb.1) als Ersatz für die separierten Ingenieurwissenschaften allerdings im gewichtigen Schwerpunkt Technik (Abb. 2) die verbindlichen Fachgebiete der „ländergemeinsamen Anforderungen“ enthalten, vorzugsweise als eigenständige Grundlagen-Vermittlung für spätere berufliche Spezialisierungen, ggf. als gezielte Auswahl aus dem technikwissenschaftlichen Angebot der Hochschule. Als Ergänzung zur vorausgesetzten fachwissenschaftlichen Qualifizierung durch einen Bachelor of Engineering o. a. sowie für Quer- und Seiteneinsteiger müsste eine entsprechend fachlich und didaktisch abgestimmte Berufswissenschaft im Masterstudium eingesetzt werden (vgl. PUKAS 1995, 228 ff.; 2009b, 454 ff.).

Das stimmt grundsätzlich mit den Konzeptionen zur Implementation der Berufswissenschaften in die neuen Bachelor-Master-Studiengänge der Berufsschullehrerausbildung überein, welche die „Arbeitsgemeinschaft Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften“ (GTW) mit ihren „Rahmenstudienordnungen für Gewerblich-Technische Wissenschaften“ (Metalltechnik u. a.) (GTW 2004), „Eckpunkten zur Einrichtung gestufter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen“ (GTW 2005) sowie „Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen“ (Berufliche Fachrichtung Metalltechnik) (GTW 2010) geschaffen hat. Über den einstigen Mitarbeiter- und Initiatorenkreis von RAUNER hinaus hat die GTW inzwischen zahlreiche Mitglieder, Mitarbeiter und Befürworter unter den Berufspädagogen*innen sowie Fachdidaktikern*innen gefunden, die ihre Arbeit der Weiterentwicklung, Konkretisierung, Anwendung und Umsetzung der Berufswissenschaften bei der Studienreform unterstützen.

Aber es gab und gibt auch Skeptiker*innen mit Klärungsbedarf hinsichtlich der wissenschaftlichen Reflexion der beruflichen Praxis, der Beziehung von Technik, Arbeit und Bildung, des wissenschaftlichen Umgangs mit dem Arbeitsprozess- und Geschäftsprozesswissen in allen beruflichen Fachrichtungen, der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Studien- und Unterrichtsprojekten (vgl. z. B. RAUNER 2005c; BRANDT/PAHL 2005; HARTMANN/EICKER 2001; VOGEL 1999). Als Kritiker erwies sich ebenfalls NICKOLAUS (2001, 17), der die systematische Verflechtung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtsarbeit und wissenschaftlicher Theorie als Kernaufgabe der Fachdidaktik ansah und als Reformgrundlage der Berufswissenschaft ablehnte. Der Nachfolger von NICKOLAUS in Hannover TENBERG (2006b) kritisierte das gleichfalls neben konsensfähigen Aspekten in den GTW-Rahmenstudienordnungen wie die Gesamtidee übergreifender Strukturierungs-Vorschläge, Erweiterung fachdidaktischer Anteile, Einbezug arbeitswissenschaftlicher und berufskundlicher Inhalte, Ausweisung von Querschnittsbereichen, in unterschiedlichen Profilen angelegte Polyvalenz. Er verwahrte sich aber gegen das intendierte Einheitsstudium für Berufsschullehrer*innen und betriebliche Aus- und Weiterbildner*innen mit deutlicher Schlagseite für Letztere sowie die qualitative und quantitative Reduktion der Fachwissenschaften und deren Vermengung mit berufswissenschaftlich nicht geklärten Elementen. So halten denn die Verteidiger der GTW-Position JENEWEIN/PANGALOS/SPÖTTL/VOLLMER (2006, 98) hauptsächlich damit dagegen, dass sie als „Grundmuster“ der gewerblich-technischen Wissenschaften für Forschung und wissenschaftlicher

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Lehre ins Feld führen: Befassung mit Inhalten, Formen, Organisationen und Gegenständen berufsförmiger Arbeit, und zwar mit Bezug „zur berufsfeldbezogenen Technik und deren Werkzeugen, zur Arbeits- und Betriebsorganisation sowie Organisationsentwicklung, zu Berufsbildern, Qualifikationsprofilen und Curricula, zu didaktischen Fragen der Fachrichtung sowie zur die Berufsarbeit prägende Momenten der jeweiligen Arbeitskultur und ihren regionalen Herausforderungen“.

Die inhaltliche Konkretisierung fand also wie nach TENBERGS Feststellungen ohne Rückgriff auf die tradierten Fachwissenschaften statt. Tatsächlich findet sich (heute noch) kein direkter Bezug auf die verbindlichen „Ländergemeinsamen Fachgebiete“ in den GTW-Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen (Fachrichtung Metalltechnik). Wahrscheinlich ist ihre curriculare Einbettung in die angestrebten eigenständigen gewerblich-technischen Wissenschaften – ein gewiss schwieriges Unterfangen – bislang nicht hinreichend gelungen, wie die zuvor angegebenen Skeptiker meinten. Wenn auch nicht die gesamte inhaltliche Palette der fachlichen Vorgaben beim Namen genannt wird, so sind die Konzentration auf die Konstruktions-, Produktions- und Versorgungstechnik mit Bezug auf die Analyse, Gestaltung und Evaluation vom Facharbeit im Berufsfeld Metalltechnik einschließlich der technischen und berufsfachlichen Differenzierungen sowie die aufgelisteten mathematisch-naturwissenschaftlichen, fach- und arbeitswissenschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Querschnittsinhalte akzeptabel. Auch die Hinweise auf Analyse und Gestaltung technischer Arbeitsprozesse und Lernumgebungen sowie zur Arbeit in ausgewählten Schwerpunkten der beruflichen Fachrichtung erweisen sich als sinnvoll (GTW 2010). Immerhin ist das Konzept flexibel und offen genug, um ausgesparte, vernachlässigte, jedoch benötigte, relevante Fachgebiete durch die betroffenen Fach/Berufswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen anzuschließen, einzufügen und zu ergänzen. Dies sollte m. E. in grundlegender Breite und exemplarischer Tiefe statt ausschnitthaft in ingenieurwissenschaftlicher Differenzierung und Spezialisierung geschehen.

Größte Kritik erfuhren RAUNER und Mitstreiter indessen mit dem Vorhaben, ein Einheitsmodell zur Etablierung der Berufswissenschaften in allen Berufsfeldern einzuführen, als sie 1998 Gelegenheit erhielten, ein Gutachten zum Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagogen*innen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zu erstellen. Darin wurde u. a. vorgeschlagen, die 16 beruflichen Fachrichtungen der KMK-Vereinbarung von 1995 auf 9 Fachrichtungen mit jeweiligen Schwerpunkten zu reduzieren, auf die Berufs(feld)wissenschaften auszurichten und mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen (Zweifächer, 2. Berufliche Fachrichtung, Vertiefungs-Fachrichtung, Sonderpädagogik u. a.) für Staatsexamen- und Diplom-Abschlüsse auszurüsten. Zudem wurden Mindestausstattungen mit Personalstellen, ein Verfahren zur Verteilung der beruflichen Fachrichtungen auf die Hochschulen, ein Mengengerüst an Studienkapazitäten für die Standortplanung vorgestellt (GERDS/HEIDEGGER/RAUNER 1999). Heftige komplexe Kritik übten besonders die Wirtschaftspädagogen*innen, weil sie eine ungerechtfertigte Abwertung, Degradierung, Nivellierung ihres Berufsfeldes „Wirtschaft und Verwaltung“ auf dem niedrigsten gemeinsamen Niveau befürchteten, da es zugleich als Querschnittswissenschaft für die anderen fungieren sollte (KWPN 1999). Aber viel Streit lösten auch fragwürdige Zuschneidungen der neuen Fachrichtungen aus wie die Kombination von Krankenpflege und Frisörkosmetik, Landwirtschaft und Kochkunst oder Schneidern und Mediengestalten. Das entpuppte sich als misslungener Versuch, den „Wildwuchs“ an aufkommenden Bachelor- und Masterstudiengängen einzu-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

dämmen. Ein schlüssigeres Vereinfachungs- bzw. Zusammenfassungskonzept legte HÖLTERHOFF (2010) mit 5 Fachrichtungen vor: 1) Wirtschaft und Verwaltung, 2) Produktions- und Informationstechnik, 3) Gesundheit, Sozialpädagogik und Pflege, 4) produktions- und produktnahe Dienstleistungen, 5) personenbezogene Dienstleistungen, während HERKNER (2010, 39 f.) andererseits eine mögliche zukünftige Topografie von 21 Beruflichen Fachrichtungen mit ihren jeweiligen Verbindungen für 1930 entwarf. Auf jeden Fall waren sich die Gutachten-Kritiker von RAUNER darin einig, massiv ein fundamentales Mitspracherecht bei diesen schwierigen Entscheidungen und Weichenstellungen einzufordern (vgl. PUKAS 2009b, 456 ff.).

6 Schlussfolgerung: Gesamtverantwortung und besondere Verpflichtung – Verstärkte Förderung der praxisnahen Curriculum- und Unterrichtsforschung sowie der Berufs-/ Fachdidaktiken

Zur Wahrung der Freiheiten in Wissenschaft, Forschung und Lehre im Rahmen von Föderalismus und Autonomie der Hochschulen gilt es Gesamtverantwortung zu übernehmen und mit Verpflichtungen im Einzelnen auszubalancieren. Im erörterten Zusammenhang bedeutet das für die beteiligten Wissenschaftler*innen, die vereinbarten Anforderungen nach dem Basiscurriculum in Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Fachdidaktiken sowie Fach- und Berufswissenschaften bestmöglich übergreifend und standortspezifisch zu erfüllen. Dafür sind vorauszusetzen: Kompromissbereitschaft bei der Suche und dem Austausch optimaler Lösungen, sinnvolle Abstimmung, Zusammenarbeit und Arbeitsteilung, Schwerpunktsetzungen, Prioritätsentscheidungen, das engagierte Ergreifen von Initiativen und Erproben von alternativen Ansätzen. In diesem Sinne sollte man mit vereinten Kräften bei der zeitgemäßen Ausformung und Umgestaltung der universitären Berufsschullehrerausbildung verfahren: der zweckmäßigen Zuschneidung von Berufsfeldern, der überschaubaren wissenschaftsbasierten Bündelung und Differenzierung beruflicher Fachrichtungen, der bedarfsgerechten Konzipierung von Studiengängen, der Planung ansprechender Strategien zur Rekrutierung geeigneter Studienbewerber*innen.

Die BWP ist mit ihrem umfassenden Funktions- und Aufgabenspektrum, der permanenten Revision ihres Basiscurriculums, der Ausrichtung an den aktuellen Vorgaben und Empfehlungen der KMK grundsätzlich zweckmäßig aufgestellt, um den Anforderungen des sozio-technischen Fortschritts zu genügen. In Zusammenarbeit mit den beteiligten Wissenschaftlern*innen kann sie die anstehenden Probleme der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge den Umständen nach meistern. Das ließe sich zum Teil optimieren, z. B. durch mehr Kooperation mit den Fachdidaktiken der allgemeinen Lerngebiete/Fächer und der Motivation der Studierenden für die Zweifächer Politik und Deutsch, damit im Lernfeldunterricht besser oder überhaupt der gesellschaftlich-politische und sprachliche Kontext integriert wird. Um die neue Mammutaufgabe der Inklusion hinsichtlich der heterogenen und komplexen Beteiligungsstruktur in der beruflichen Vorbereitung, Ausbildung und Weiterbildung zu bewältigen, muss gar die Zusammenarbeit aller Akteure auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Lehrens und Lernens intensiviert werden einschließlich praxisnaher Curriculum- und Unterrichtsforschung (vgl. NIETHAMMER/FÜRSTENBERG 2019). Eine besondere Aufmerksamkeit und Förderung könnte Innovationen wie dem fachgerechten Ausbau der Berufswissenschaften und ihrer curricularen Verknüpfung mit den Fachdidaktiken (vgl. PAHL

2019, 13 ff.) in gemeinsamen Hochschulinstituten zuteil werden, wobei attraktive Auszubildendenvarianten zur Gewinnung von mehr Studienabsolventen*innen erprobt werden sollten (vgl. HARTMANN/KOERBER/NIETHAMMER 2016).

Angesichts zu weniger Bewerber für das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium (vgl. SEIDEL/WEMME 2011; SEKTION BWP 2018) erweist es sich als sinnvolle Strategie der BWP, polyvalente Studiengänge auszuweisen, die neben der Lehrtätigkeit verwandte Tätigkeitsfelder in Bildungsverwaltung und Bildungspolitik bei Kammern, Verbänden und Ministerien, Personal-/ Aus- und Fortbildungsmanagement, außerschulischer Erwachsenenbildung, Bildungsberatung, Entwicklungshilfe, leitenden Positionen, nicht zuletzt Wissenschaft und Forschung eröffnen (SEKTION BWP 2014, 8). Das stärkt nicht nur die Studiensituation, sondern kann auch längerfristig zu einem besseren Image des beruflichen Bildungswesens und der Berufsschullehrerschaft in Politik und Gesellschaft beitragen. Schließlich sollten die derzeit geringen Studierendenzahlen in den BWP-Bildungsgängen dazu genutzt werden, interessierte und geeignete Studenten*innen, Lehrer*innen, Seminar- und Fachleiter*innen, Wissenschaftler*innen zu didaktischen und fachdidaktischen Experten*innen fort- und weiterzubilden, denn diese werden in den beruflichen Schulen, Studienseminaren, Landesinstituten für Lehrerfortbildung und schulnahe Curriculum-Entwicklung dringend gebraucht und mussten sich bislang überwiegend als Autodidakten qualifizieren (vgl. PUKAS 2019, 21 f.). So könnte ein Stellenstillstand oder gar -abbau an den Hochschulen verhindert und der wissenschaftliche Ruf der Fachdidaktiken stabilisiert werden.

Literatur

- ARNOLD, R. (1994). Berufsbildung – Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren.
- BADER, R. (1976). Fachsystematischer Ansatz zur Didaktik der Technik auf der Grundlage analytischer Untersuchungen zur Struktur der Technikwissenschaften. Dissertation an der Gesamthochschule Duisburg.
- BECKER, M. / SPÖTTL, G. / WINDELBAND, L. (2019). Berufliche Fachdidaktiken/Berufsdidaktik im Spannungsfeld der Berufspädagogik und der gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe37/becker_etal_bwpat37.pdf (17.12.2019).
- BONZ, B. (1998). Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: BONZ, B. / OTT, B. (Hrsg.). Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart, 268–287.
- BONZ, B. / KOCHENDÖRFER, J. / SCHANZ, H. (Hrsg.) (2009). Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Baltmannsweiler.
- BRANDT, M. K. / PAHL, J.-P. (2005). Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung – Definitorische und didaktische Unsicherheiten an gewerblich-technischen Berufsschulen. In: lernen & lehren. 20 (80), 157–163.
- BUNK, G. P. (1982). Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- ELBERS, D. (1974). Berufliche Fachdidaktiken als Voraussetzung für die wissenschaftliche Konstruktion beruflicher Curricula. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung. 3 (1), 7–13.
- EULER, D. / HAHN, A. (2004). Wirtschaftsdidaktik. Bern/Stuttgart/Wien.
- FÖRNER, A. (1976). Fachdidaktik/Fachmethodik der Unterrichtsfächer beruflicher Schulen. Berlin.

- FRANZEN, M. (2006). *Wirtschaftspädagogik: Zwischen Aufbruch und Untergang. Oder verdrängen Master und Bachelor einen etablierten Diplomstudiengang?* München.
- GEORG, W. / KUNZE, A. (1981). *Sozialgeschichte der Berufserziehung: eine Einführung.* München.
- GERDS, P. / HEIDEGGER, G. / RAUNER, F. (1999). *Das Universitätsstudium der Berufspädagogik – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Zusammenfassung des i.A. der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein erstellten Gutachtens „Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland“.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* 95 (4), 585–596.
- GRÜNER, G. (1978). *Bausteine zur Berufsschuldidaktik.* Trier.
- GTW (2004) *Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V. (Hrsg.). Rahmenstudienordnungen Gewerblich-Technische Wissenschaften. Berufliche Fachrichtung Metalltechnik.* Bremen.
- GTW (2005) *Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technischer Wissenschaften und ihre Didaktiken (Hrsg.). Eckpunkte zur Einrichtung gestufter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen.* In: *lernen & lehren.* 20 (79), 128–131.
- GTW (2010) *Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technischer Wissenschaften und ihre Didaktiken (Hrsg.). Empfehlungen zur Ausgestaltung von Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge gewerblich-technischer Fachrichtungen. Berufliche Fachrichtung Metalltechnik.* Flensburg. Online: <https://www.gtw-ag.de/empfehlungen-erklarungen/gtw-empfehlungen>. (03.04.2020)
- HARTMANN, M. / EICKER, F. (2001). *Berufswissenschaft versus Fachorientierung?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* 97 (2), 196–221.
- HARTMANN, M. / KOERBER, R. / NIETHAMMER, M. (2016). *Stärkung der dualen Ausbildung durch kooperatives Studium im technischen Lehramt.* In: *Die berufsbildende Schule.* 68 (10), 339–344.
- HERKNER, V. (2015). *Berufspädagogik.* In: PAHL, J.-P. (Hrsg.): *Lexikon der Berufsbildung.* Bielefeld. 236–238.
- HERKNER, V. (2010). *Berufspädagogische Perspektiven für Berufliche Fachrichtungen.* Flensburg.
- HÖLTERHOFF, D. (2010). *Strukturierung der Beruflichen Fachrichtungen für das Studium zum Lehramt für berufliche Schulen.* In: PAHL, J.-P. / HERKNER, V. (Hrsg.). *Handbuch Berufliche Fachrichtungen.* Bielefeld, 814–832.
- JENEWEIN, K. / PANGALOS, J. / SPÖTTL, G. / VOLLMER, T. (2006). *Realität und Perspektiven für das Universitätsstudium von Lehrkräften gewerblich-technischer Fachrichtungen.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* 102 (1), 91–103.
- KAHSNITZ, D. (1980). *Thesen zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik am Beispiel der Wirtschaftslehre und ihrer Didaktik.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* 76 (6), 416–429.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1995). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).* Bonn.
- KMK (2011). *Handreichung für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* Bonn.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften von 2004, i. d. F. vom 12.06.2014.* Berlin/Bonn. Online: [2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](#) (24.04.2019).
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung von 2008, i. d. F. vom 14.03.2019.* Berlin/Bonn. Online: [2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung-01.pdf](#) (24.04.2019).

- KUHLMEIER, W. / UHE, E. (1992). Aufgaben und Wirkungsfelder beruflicher Fachdidaktiken. In: Berufsbildung. 46 (3), 128–131.
- KUTSCHA, G. (1982). „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – verwaltete Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28 (1), 55–72.
- KUTSCHA, G. (2011). Wissenschaftsorientiertes Lehren und didaktische Transformation – Ansatzpunkte einer sprachhandlungstheoretischen Grundlegung der Wissensvermittlung im Unterricht beruflicher Schulen in Anlehnung an Ludwig Wittgenstein. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.). Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 192–204.
- KUTSCHA, G. (2020). Allgemeinbildung und Berufsschule – Herausforderungen im digitalen Wandel. In: Bildung und Beruf. 3 (1), 6–10.
- KWPN (1999) Stellungnahme der „Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten“ zum ITB-Gutachten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 95 (4), 596–607.
- LEMPERT, W. (1974). Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.
- LEMPERT, W. (2006). Wirtschaftsberufliche Erziehung angesichts des real expandierenden Kapitalismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 102 (1), 108–133.
- LIPSMEIER, A. (2005). Genese der berufspädagogischen Forschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.). Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, 19–27.
- MEHNERT, H. (1995). Reformansätze in der Lehrerausbildung für berufliche Schulen an der TU Berlin. In: BADER, R. / PÄTZOLD, G. (Hrsg.). Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, 329–341.
- NICKOLAUS, R. (2001). Kontroversen in der Diskussion und Gestaltungsvorschläge. In: bwa@ Ausgabe Nr. 1 (2001). PDF-Datei unter: www.bwpat.de/ausgabe1/Nickolaus_bwp@1.pdf.
- NICKOLAUS, R. (2006). Didaktik-Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Baltmannsweiler.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2011). Rahmenrichtlinien für das Fach Politik in der Berufseinstiegsschule, Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule, im Beruflichen Gymnasium/Einführungsphase, Hannover. Unter: <http://www.bbs.nibis.de>.
- NIETHAMMER, M. / FÜRSTENBERG, B. (2019). Lehr-Lernforschung als Bezugspunkt für die Praxis der Bildungsgestaltung. In: berufsbildung. 73 (177), 2 ff.
- PAHL, J.-P. (2019). Didaktisierung der Berufsfelder – Eine Aufgabe auch für Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, 1–20. Online: <http://www.pat.de/ausgabe37/pahl-bwpat37.pdf> (17.12.2019).
- PAHL, J.-P. / RAUNER, F. (Hrsg.) (1998). Betrifft: Berufsfeldwissenschaften – Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen.
- PLEISS, U. (1973). Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen.
- PUKAS, D. (1979). Die Anwendung des elementaren und exemplarischen Prinzips in der metallgewerblichen Berufsausbildung. In: technic didact. 4 (2–3), 59–66.
- PUKAS, D. (1983). Emanzipatorischer Fachkundeunterricht in der Teilzeitberufsschule der Fachrichtung Metalltechnik. In: GRÜNER, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945–1982. Köln/Wien, 391–399.
- PUKAS, D. (1985). Inhaltsstrukturkonzept für ein zeitgemäßes maschinenbautechnisches Berufsschulcurriculum. In: Die berufsbildende Schule. 37 (11), 665–682.
- PUKAS, D. (1988a). Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Alsbach.
- PUKAS, D. (1988b). Berufsschule 2000 – Zu ihrer technikdidaktischen Profilierung mit Hilfe der Systemtheorie von Ropohl. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 84 (7), 622–638.

- PUKAS, D. (1995). Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschuldisziplin und Basis fortschrittlicher Berufsschullehrer-Ausbildung. In: BADER, R. / PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum, 215–246.
- PUKAS, D. (2001a). Die curriculare Integration von berufsfachlicher und allgemeiner Bildung – eine tradierte und aktuelle Problematik der Berufsschule im Berufsfeld Metalltechnik. In: PAHL, J.-P. (Hrsg.): *Perspektiven gewerblich-technischer Schulen – Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten*. Neusäß, 301–337.
- PUKAS, D. (2001b). Umweltkonzept „Auto“ als interdisziplinäres Unterrichtsprojekt. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*. 49 (1), 305–331.
- PUKAS, D. (2009a). Gesellschaftlich-politische und sprachlich-kommunikative Implikationen von Lernfeldern des Berufsfeldes Metalltechnik am Beispiel Industrie- und Konstruktionsmechaniker/-innen. In: BONZ, B. et. al. (2009), 56–70.
- PUKAS, D. (2009b). Berufsschulpolitik und politische Bildung in der Berufsschule. Hamburg.
- PUKAS, D. (2010). Interpretationsbeispiel von Friedrich Dürrenmatts Tragikomödie „Die Physiker“ für den Deutsch-, Ethik- und Politikunterricht an beruflichen Schulen. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*. 58 (4), 505–527.
- PUKAS, D. (2011). Zur Umsetzungsproblematik der Studienreform nach dem Bologna-Prozess in Deutschland. In: *Die berufsbildende Schule*. 63 (11/12), 333–338.
- PUKAS, D. (2013a). Begriffliche Verortung und Strukturkonzept einer Fachrichtung und Lernort übergreifenden Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1–28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/pukas_bwpat24.pdf (25-06-2013).
- PUKAS, D. (2013b). Aktuelle und fortschrittliche politische Bildung in beruflichen Schulen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 109 (3), 448–455.
- PUKAS, D. (2017). Kommunikationsbasiertes Lernen und Lehren in beruflichen Schulen als Schlüsselkompetenz. In: *lernen und lehren*. 32 (125), 35–41.
- PUKAS, D. (2019). Sozialhistoriografie der Berufsschulgenese. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 36, 1–27. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/pukas_bwpat36.pdf (24.06.2019).
- PUKAS, D. (2020). Prekäre Umsetzungssituation der berufsübergreifenden oder allgemeinen Bildung in der Berufsschule. In: *Bildung und Beruf*. 3 (2), 59–62.
- RAUNER, F. (1993). Auf der Suche nach den „Beruflichen Fachrichtungen“ in der Berufsschullehrer- und Lehrerbildung. In: *Die berufsbildende Schule*. 45 (7/8), 196–202.
- RAUNER, F. (1995a). Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen – Eine kritische Bilanz der Diskussion um die beruflichen Fachrichtungen. In: BADER, R. / PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2005). *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf*. Bochum, 9–24.
- RAUNER, F. (Hrsg.) (2005b). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld.
- RAUNER, F. (2005c). Kann die Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen die Fachlichkeit ersetzen? In: *lernen & lehren* 20 (80), 154–156.
- SCHANNEWITZKY, G. (1952). Die Handelshochschule in Deutschland als Träger der pädagogischen Handelslehrerbildung. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*. 48 (6/7), 421 ff.
- SCHELTEN, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*, 3. Aufl. Stuttgart.
- SCHLAUSCH, R. (2018). Additive Fertigungsverfahren – Technik, Anwendung, berufliche Bildung. In: *lernen & lehren*. 33 (131), 92–97.
- SCHUBIGER, A. / ROSEN, S. (2013). *Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung. Ein generischer Ansatz zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken*. Bern.
- SEIDEL, A. / WEMME, T. (2011). Nachwuchssorgen im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen? In: *Die berufsbildende Schule*. 63 (7/8), 220–226.

- SEKTION BERUFS-UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (SEKTION BWP IN DGFE) (2003). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena. Online: 2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (23.04.2019).
- SEKTION BWP IN DGFE (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Schwäbisch-Gmünd. Online: 2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (23.04.2019).
- SEKTION BWP IN DGFE (2018). Lehrkräfte- und Nachwuchsmangel in den gewerblich-technischen Fachrichtungen – Rekrutierungsproblematik und Qualitätssicherung in der beruflichen Lehrkräftebildung. In: *Bildung und Beruf*. 1 (11/12), 242, 243.
- SLOANE, P. F. E. (1999). Situationen gestalten. Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben.
- SLOANE, P. F. E. (2001). Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. Eine Annäherung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 53 (9), 253–265.
- SLOANE, P. F. E. (2007). Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, R. / ZÖLLNER, A. (Hrsg.). *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen in der Forschung für die Praxis*. Bielefeld, 11–60.
- SLOANE, P. F. E. (2008). Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.
- SLOANE, P. F. E. / BUSCHFELD, D. / TWARDY, M. (2004): *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. 2. Aufl. Paderborn.
- SLOANE, P. F. E. / KREMER, H.-H. (2001). Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
- STRATMANN, K. (1982). Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.). *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Teil 1: Handbuch Bd. 9. Stuttgart, 173–202.
- TENBERG, R. (2006a). Didaktik lernfeld-strukturierter Unterrichts – Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Hamburg/Bad Heilbrunn.
- TENBERG, R. (2006b). Reformansätze für das Universitätsstudium für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 102 (1), 84–91.
- TENBERG, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen – Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart.
- TENBERG, R. (2018). Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 114 (2), 332–343.
- TENBERG, R. / BACH, A. / PITTICH, D. (2019). *Didaktik technischer Berufe – Theorie & Grundlagen*. Stuttgart.
- TENBERG, R. / BACH, A. / PITTICH, D. (2020). *Didaktik technischer Berufe – Praxis & Reflexion*. Stuttgart.
- TRAMM, T. (2000). Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung. In: MATTHÄUS, S. / SEEGER, S. (Hrsg.) (2000). *Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Berlin, 123–145.
- VOGEL, T. (1999). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerausbildung für berufliche Schulen. In: *berufsbildung*. 53 (58), 36–38.
- WEINBRENNER, P. (1997). Politische Bildung an beruflichen Schulen. In: SCHANZ, H. (Hrsg.). *Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen*. Stuttgart, 24–39.

- ZABECK, J. (1973). Die didaktische Fragestellung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GOLAS, G. (Hrsg.). Didaktik der Wirtschaftslehre. München, 129–146.
- ZABECK, J. (1982). Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: SCHANZ, H. (Hrsg.). Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart, 66–97.
- ZABECK, J. (1984). Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg.
- ZABECK, J. (1991). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrausbildung. In: Wirtschaft und Erziehung. 43 (1), 3–10.
- ZABECK, J. (1992). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler.
- ZABECK, J. (2004). Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn.
- ZINN, B. / TENBERG, R. / PITTICH, D. (Hrsg.) (2018): Technikdidaktik – Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Stuttgart.

DR. DR. DIPL.-PÄD. DIETRICH PUKAS

Lehnhast 40, 31542 Bad Nenndorf, dietrichpukas@t-online.de



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020