

Michael Martin

Der Berufsdidaktische Dreidecker

Angelehnt an den Pädagogischen Doppeldecker (Wahl, 2011, S. 291), der die Kongruenz von Handlungs- und Reflexionsebenen in vergleichbaren Lehr-Lern-Situationen an Schule und Hochschule in Hinblick auf pädagogische Kontexte nutzt, schlägt der Autor als Erweiterungsf orm dieses Konzepts den *Berufsdidaktischen Dreidecker* vor, der zusätzlich den Aspekt der nicht-pädagogischen, beruflichen Arbeit bzw. betriebliche (Ausbildungs-)Kontexte einbezieht.

Schlüsselwörter: Berufliche Didaktik, Kompetenzentwicklung, Praxisbezug, Arbeitsanalyse, Pädagogischer Doppeldecker

1 Multiperspektivische Kompetenzentwicklung

1.1 Die Ebenen der Kompetenzentwicklung

Der *Berufsdidaktische Dreidecker* als berufsfeldwissenschaftlicher Ansatz (Bonz, 1998, S. 273) hat das übergeordnete Ziel, Kompetenzen zur Entwicklung beruflicher Lernsituationen für einen Unterricht nach den Prinzipien des Lernfeldkonzepts aufzubauen (KMK, 2011, S. 10f.). Um die Lehramtsstudierenden bei der holistischen Entwicklung solcher Kompetenzen zu unterstützen, ist es in der berufsdidaktischen Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen notwendig, eine Vielzahl von Kompetenzebenen aktiv in die berufsdidaktische Lehre einzubeziehen (s. Abbildung 1).

Bewusst wird an dieser Stelle nicht von Kompetenzbereichen gesprochen, um eine Unterscheidung zu anderen Kompetenzmodellen und dem Kompetenzverständnis im Kontext der Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz herzustellen (KMK, 2011, 2014 und 2015). Folgend werden also *Kompetenzebenen* thematisiert, welche – unterschiedlich gewichtet – während der gesamten Ausbildung (nicht nur) von der Beruflichen Didaktik zu berücksichtigen sind.

Kompetenzen, die in den hochschulischen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt werden sollen, sind dabei basal und werden als *fachwissenschaftliche Kompetenzen* bezeichnet. Hierunter fallen sowohl die im Studium zu absolvierenden, fachwissenschaftlichen Studienanteile des berufsbildenden Studienfachs bzw. dessen Bezugsdisziplinen als auch die fachwissenschaftlichen Anteile des im Lehramtsstudium zu studierenden, zweiten Fachs. Dieses kann – in Abhängigkeit vom Studienstandort –

entweder eine zweite berufliche Fachrichtung oder auch ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach sein. Allein die Komplexität dieser ersten Kompetenzebene stellt schon eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden, dar. Die fachwissenschaftliche Kompetenz ist dabei nur eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für das (spätere) Gelingen von Unterricht (Dubs, 1999, S. 300ff.).

Auf einer weiteren Ebene werden *bildungswissenschaftliche Kompetenzen* ausgebildet. Diese Ebene, in der die allgemeine Erziehungswissenschaft und Pädagogik verortet sind, wird getrennt von der Ebene der berufsfeldwissenschaftlichen Kompetenzen betrachtet (Tramm, 2001, S. 8). Denn das Wissen zu Bildung und Erziehung ist in dieser Systematik als ‚Berufswissenschaft des Lehrenden‘ in einen allgemein-pädagogischen Kontext einzuordnen.

Die Berufswissenschaft auf der Ebene der *berufsfeldwissenschaftlichen Kompetenzen* hingegen wird auch auf den betrieblichen Arbeitsprozess bezogen. Die auf dieser Ebene ebenfalls eingegliederte Berufspädagogik bezieht sich im Wesentlichen auf den (dazugehörigen) Lernprozess. Der Begriff ‚Berufsfeldwissenschaft‘ soll diese beiden Aspekte integrieren (Pahl, 1998, S. 72ff.).

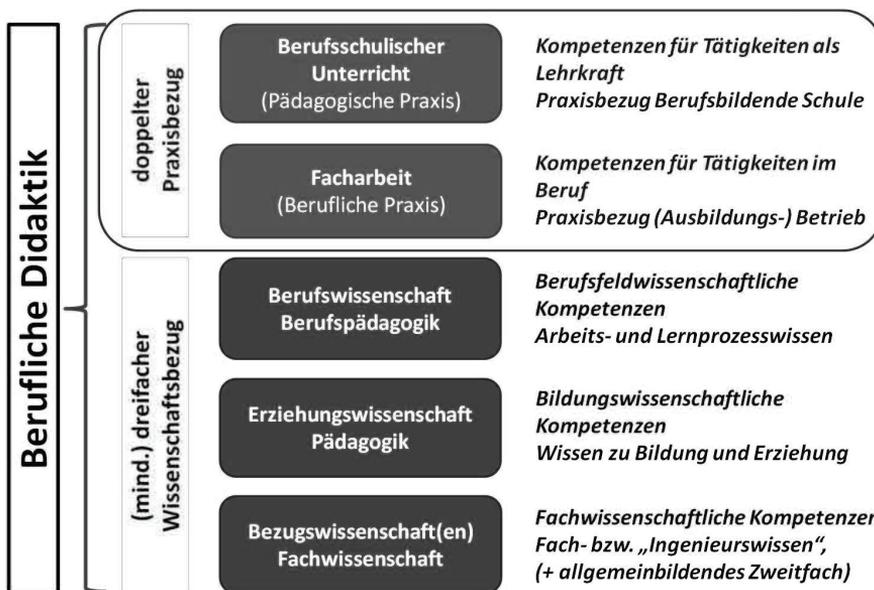


Abb. 1: Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen (Quelle: eigene Darstellung)

Die hier dargelegte Trennung der Kompetenzebenen erfolgt aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung und vor dem Hintergrund der Zuordnung der dahinterliegenden Inhaltsbereiche. Die Ebenen durchdringen sich an vielen Stellen und sind teilweise interdependent. Für die standortspezifische, unterschiedliche Betonung einzelner Kompetenzebenen in der Lehramtsausbildung liegen teils antinomische

Der Berufsdidaktische Dreidecker

Begründungszusammenhänge vor, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter thematisiert werden sollen.

1.2 Der doppelte Praxisbezug

Besonders bedeutend für das Konzept des Berufsdidaktischen Dreideckers sind die Ebenen der pädagogischen und der nicht-pädagogischen beruflichen Praxis.

Einerseits müssen grundlegende *Kompetenzen für die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen*, also für das Unterrichten, angelegt werden (KMK, 2015, S. 3). Die Anbahnung solcher Kompetenzen erfolgt beispielsweise in schulpraktischen Phasen während des Studiums, wird aber auch innerhalb berufsdidaktischer Hochschulveranstaltung realisiert.

Andererseits sollten bei der Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich auch *Kompetenzen für die domänenbezogene berufliche Praxis* entwickelt bzw. ausbildungsförderlich genutzt werden. Neben den vor oder mit dem Studium abzuleistenden Berufspraktika (als Zugangsbedingung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen) könnte dieser Aspekt auch innerhalb berufsdidaktischer Veranstaltungen mit beachtet werden.

Aus einer solchen Orientierung (auch) an der beruflichen (Fach-)Arbeit lässt sich keine neue akademische Disziplin begründen, eine Abkopplung von den korrespondierenden hochschulischen Bezugsdisziplinen erscheint vor dem Hintergrund einer fundierten akademischen Ausbildung zudem nicht sinnvoll. In jedem Fall aber sollten die beiden praxisbezogenen Kompetenzebenen bewusst und explizit in die Ausbildung einbezogen werden, wobei durch die Berücksichtigung dieser Praxisebenen das Modell der traditionell fachwissenschaftlich orientierten Ausbildung an den Hochschulen nicht abgelöst, sondern sinnvoll ergänzt werden soll.

Der doppelte Praxisbezug bezieht sich damit einerseits auf die Arbeitsprozesse, die (künftige) Lehrkräfte in der berufsbildenden Schule bewältigen müssen und andererseits auf die Arbeitsprozesse, die im betrieblichen Kontext zu beachten sind.

2 Der Pädagogische Doppeldecker

Der Begriff ‚Pädagogischer Doppeldecker‘ wurde 1985 von Karlheinz Geißler geprägt und u. a. von Diethelm Wahl aufgegriffen. Hinter der Begrifflichkeit steht keine Methode, sondern ein durchgängiges Prinzip, welches gegenüber den Studierenden transparent und bewusst gemacht wird und in Kontexten des Lehrens und Lernens angewendet werden kann (Wahl, 2013, S. 291). Dieses Prinzip eignet sich daher hervorragend für den Einsatz in der (beruflichen) Didaktik, insbesondere zur Entwicklung der *Kompetenzebene der pädagogischen Praxis*.

Kern dieses Ansatzes ist die Idee, dass die Inhalte bzw. Gegenstandsbereiche, die durch Lehrende in (berufs-) didaktischen Lehrveranstaltungen theoretisch the-

matisiert werden, von den Lernenden gleichzeitig handelnd erlebt werden können. Ein eingängiges Beispiel hierfür ist die Behandlung von Merkmalen bestimmter Sozialformen: Diese werden im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers unter Einsatz der jeweiligen, inhaltlich zu thematisierenden Sozialform erarbeitet – beispielsweise erfolgt die Erarbeitung von Merkmalen der Gruppenarbeit eben auch in Form einer Gruppenarbeit. Unterschiedliche Formen des Unterrichtsgesprächs könnten – als weiteres Beispiel – ebenso durch den Lehrenden „vorgelebt“ und reflexiv behandelt werden. Auf diese Weise werden pädagogische Doppeldeckersituationen geschaffen, in der die (theoretische) Reflexionsebene und die (praktische) Handlungsebene kongruent sind und direkt aufeinander bezogen werden können (Wahl, 2013, S. 64).

Pädagogische Doppeldeckersituationen können jedoch mit Blick auf alle denkbaren Vorkommnisse und Verhaltensweisen geschaffen werden, die sowohl in hochschulischen Lehrveranstaltungen als auch im berufsschulischen Unterricht auftreten. Dabei macht man sich den Umstand zu Nutze, dass viele Ausbildungssituationen in hochschulischen Kontexten denen in beruflichen Schule ähneln. Diese Situationen müssen nicht immer geschaffen/konstruiert werden, sondern treten ohnehin im Hochschulalltag auf. Zu spät kommende Studierende bieten sich hier genauso an wie ein klingelndes Handy – dann z. B. im Kontext von (inhaltlich zu behandelnden) Unterrichtsstörungen. Natürlich muss der Lehrende stets genau abwägen, in wie weit eine Unterbrechung des aktuellen Inhaltsbereiches bzw. des Denkprozesses der Studierenden durch den Doppeldecker sinnvoll ist. In vielen Fällen wird es aber eher so sein, dass die Auseinandersetzung mit einem aktuellen Ereignis auf theoretischer wie praktischer Ebene einen echten didaktischen Mehrwert darstellt und eine Unterbrechung damit gerechtfertigt erscheint.

Es genügt jedoch nicht, wenn die praktische Seite durch die Studierenden nur beobachtet und (theoretisch) hinterfragt wird. Vielmehr ist es entscheidend, den Studierenden einen echten Perspektivwechsel zu ermöglichen. Sie sollen sich in die Rolle der jeweils anderen Seite versetzen können – also von der Lernenden- in die Lehrendenrolle wechseln. Die Methode, die Sozialform, der Umstand, das konkrete Ereignis etc. – also die pädagogische Doppeldeckersituation – sollen möglichst sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus derjenigen der Lernenden wahrgenommen, handelnd erlebt und schließlich theoriegeleitet reflektiert werden. Nach dem Prinzip der Selbstanwendung (Wahl, 2013, S. 64) sind Studierende damit zugleich handelnde, und nicht nur beobachtende Personen im Rahmen der Doppeldecker-Situation.

Die Studierenden sollen in den berufsdidaktischen Veranstaltungen immer wieder „die Flügel wechseln“ (s. Abbildung 2) und auf ihrem Weg vom Studierenden hin zum Lehrenden sowohl die „Lehrer/innenrolle“ als auch die „Schüler/innenrolle“ einnehmen. Hierdurch wechseln sie Handlungs- und Reflexionsebene regelmäßig, welches die Verknüpfung von wissenschaftsorientiertem

Der Berufsdidaktische Dreiecker

Theoriewissen und (ersten) Praxiserfahrungen durch den Vergleich theoretischer Aussagen mit den erfahrenen Effekten ermöglichen und damit die Übertragbarkeit auf die (künftige) pädagogische Arbeit als Lehrer/in befördern soll.

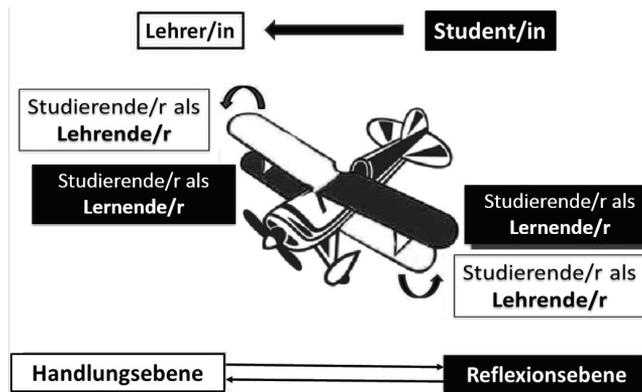


Abb. 2: Der Pädagogische Doppeldecker (Quelle: eigene Darstellung, verändert nach Konrad & Traub, 2011)

Die Spiegelung pädagogischer Praxis in bzw. von Hochschule und Schule (Wildt, 2005, S. 185) in Anlehnung an psychologische Handlungstheorien (Aebli, 2011, S. 68f.) ist ein geeigneter Baustein zu einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung insbesondere auf der Ebene der Kompetenzen für die Tätigkeit als Lehrkraft. Nicht zu unterschätzen ist jedoch der Anspruch an die Lehrenden der Hochschulen, die – wollen sie flexibel das Prinzip des Pädagogischen Doppeldeckers nutzen – über ein großes, spontan abrufbares Repertoire an pädagogischem (Grund-)Wissen und anwendbaren Handlungsoptionen verfügen müssen.

3 Der Berufsdidaktische Dreiecker

3.1 Der dritte Flügel – Einbezug der beruflichen Facharbeit

Der Pädagogische Doppeldecker als ein Prinzip der Beruflichen Didaktik wird unter *Einbezug der Ebene der berufsbezogenen Facharbeit* zum Konzept des berufsdidaktischen Dreieckers ausgebaut. Dabei wird nicht nur die Spiegelung pädagogischer Praxis als Chance zur Kompetenzentwicklung genutzt (Wildt, 2005, S. 184ff.), sondern auch berufliche Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven in die Betrachtung einbezogen. Hierzu werden Handlungs- und Reflexionsebenen der Praxisfelder Unterricht *und* Berufsarbeit bei der Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen miteinander verschränkt. Der für den Pädagogischen Doppeldecker beschriebene Perspektivwechsel bezieht sich ausschließlich auf Subjekte, also Personen. Auch im Berufsdidaktischen Dreiecker können grundsätzlich

nur personale und keine sächlichen Perspektiven eingenommen werden (Wahl, 2013, S. 291).

Angehende Lehrkräfte für berufsbildende Schulen sollten nun zusätzlich einen Perspektivwechsel auf der Ebene der domänenspezifischen Berufsarbeit vornehmen, um daraus berufsdidaktische Konsequenzen für ihre spätere Arbeit als Lehrkraft ableiten zu können. Es ist also ein weiterer Rollentausch zwischen den unterschiedlichen, konzeptionell eingebundenen Personenkreisen (und ihrem Handeln bzw. der Reflexion dieses Handelns) durch die Studierenden zu vollziehen. Damit einhergehend ändern bzw. erweitern sich die Handlungs- und Reflexionsebenen in diesem Modell (s. Abbildung 3).

Voraussetzung für einen entsprechenden Wechsel ist grundsätzlich der unmittelbare Zugang der Studierenden zum Betrieb bzw. der domänenspezifischen Praxis. War zum Fliegen des Pädagogischen Doppeldeckers das hochschulische Lernumfeld (der Vorlesungssaal, der Seminarraum etc.) ausreichend, so macht der Einbezug des dritten Flügels (also der beruflichen Facharbeit) den Einbezug eines weiteren Lernortes notwendig – nämlich den des (Ausbildungs-) Betriebs. Damit kann das Konzept ganz nebenbei einen Beitrag zur Ausgestaltung der Lernortkooperation leisten, indem es die Kooperation der berufsbildenden Schulen mit den Ausbildungsbetrieben schon in der hochschulischen Ausbildung der Lehrkräfte mit anlegt.

Im betrieblichen Umfeld sind vor dem Hintergrund der betrieblichen Berufsausbildung verschiedene Personengruppen zu identifizieren, i. d. R. auch die der Facharbeiter/innen und die der Auszubildenden. Häufig übernehmen Facharbeiter/innen auch die Funktion als Ausbilder/innen und Auszubildende im Betrieb sind stets zugleich Schüler/innen an der berufsbildenden Schule. Andere im Betrieb anzutreffende Personengruppen spielen keine Rolle für das konzeptionelle Vorgehen im Berufsdidaktischen Doppeldecker.

Die Berücksichtigung berufspraktischer Gesichtspunkte in der berufsdidaktischen Ausbildung stellt eine besondere Herausforderung dar, da sie keine unmittelbaren Bestandteile der (hochschulischen) Ausbildung sind. Dennoch spielen diese Aspekte eine große Rolle für die Studierenden – nicht nur mit Blick auf die zu entwickelnden Kompetenzen, sondern auch bezüglich der Identifikation mit dem Lehrerberuf innerhalb der beruflichen Domäne, auf die sie im Rahmen ihres Wirkens als (künftige) Lehrkräfte Bezug nehmen.

Die Berufliche Didaktik muss nun Ausbildungssituationen für Studierende kreieren, die ihnen den Rollen- bzw. Perspektivwechsel sowohl zwischen Schüler/in und Lehrer/in als auch zwischen Fachkraft und Auszubildenden ermöglichen. Ausgehend von der Annahme, dass man (berufliches) Handeln auch an der Hochschule nur handelnd lernen kann, müssen didaktische Prinzipien wie z. B. das der Handlungsorientierung mitgedacht werden. Die berufliche Didaktik nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, sofern sie das Konzept des Berufsdidaktischen Dreideckers umsetzen will.

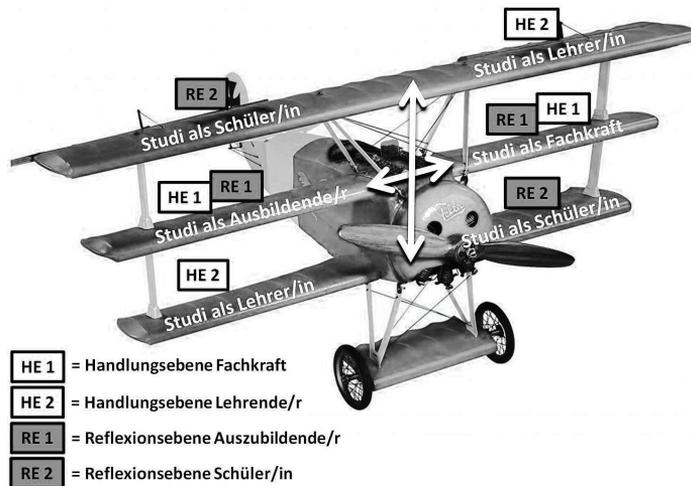


Abb. 3: Der Berufsdidaktische Dreidecker (Quelle: eigene Darstellung, Bildquelle: Lilians-House.de)

3.2 Die berufsdidaktische Ausgestaltung des dritten Flügels

Übergeordnetes Ziel des Einbezugs des dritten Flügels ist der *Aufbau von Kompetenzen zur Entwicklung von Lernsituationen nach dem Lernfeldkonzept* (s. Kap. 1.1). Diese Kompetenzen sind unentbehrlich, denn die Ausgestaltung der in den meisten Rahmenlehrplänen für duale Ausbildungsberufe beschriebenen Lernfelder in Form von Lernsituationen obliegt den Lehrkräften bzw. den Lernfeld-Teams der (jeweiligen) berufsbildenden Schule (KMK, 2011, S. 26). Das Konzept wird insgesamt entlang konstruktivistischer Grundannahmen umgesetzt. Denn eine konstruktivistische Didaktik greift Ansätze des situierten Lernens auf, die auch bei der Ausgestaltung von Lernsituationen eine Rolle spielen (Reich, 2009 und 2012).

Die Lehrenden an berufsbildenden Schulen können aufgrund ihrer (Arbeits-) Erfahrungen und ihres Austauschs mit der betrieblichen Seite im Rahmen der Lernortkooperation i. d. R. gut einschätzen, ob und inwieweit die entwickelten Lernsituationen Praxisrelevanz besitzen. Dieser Erfahrungshintergrund fehlt den Studierenden in den meisten Fällen, ein Verständnis über die berufliche Wirklichkeit der Facharbeit muss häufig erst entwickelt werden.

Die Erarbeitung von Lernsituationen im Rahmen der Lehramtsausbildung wird heute meist entlang der Inhaltsbereiche vorgenommen, die in den Lernfeld-Beschreibungen vorgegeben sind. Leitend für die Planung eines Unterrichts ist für die Studierenden also grundsätzlich der Rahmenlehrplan, eine unmittelbare Rückkopplung mit der betrieblichen Praxis erfolgt dabei eher sehr selten.

Berufsarbeit lässt sich durch ein Ensemble charakteristischer Arbeitsaufgaben beschreiben (Röben, 2005, S. 607f.). Solche Tätigkeiten bzw. Arbeitsaufgaben sind

zwar auch theoretisch aus dem Rahmenlehrplan abzuleiten, das durch eigene Beobachtung, Teilnahme oder Handeln gemachte Erleben von Arbeitsprozessen ist jedoch einprägsamer und damit wertvoller (Aebli, 2011, S. 183, Reich, 2009, S. 65ff.) – insbesondere vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Lehrer/innenausbildung. Zudem kann durch diese Vorgehensweise ein Beitrag zur dezentralen Curriculumarbeit geleistet werden. Bei allen Überlegungen ist jedoch zu beachten, dass betriebliches Prozesswissen relativ schnell veraltet und deshalb vielmehr die Ausprägung eines Strukturverständnisses zu Arbeitsprozessen im Vordergrund stehen sollte.

Diese Leitgedanken werden bei der Gestaltung des dritten Flügels des Berufsdidaktischen Dreideckers aufgegriffen. Es bedarf geeigneter didaktisch-methodischer Herangehensweisen bzw. Instrumente, um die intendierte Kompetenzentwicklung anzustoßen. Ein Instrument, das sich bereits im gewerblich-technischen Bereich als geeignet erwiesen hat, ist eine Arbeitsanalyse (Haasler, 2003, Stuber & Adiek, 2005, Becker et al., 2010). Grundsätzlich kann die Umsetzung aber mit allen Herangehensweisen erfolgen, die es den Studierenden ermöglichen, charakteristische Tätigkeiten und Prozesse der Berufsarbeit zu identifizieren, um diese schließlich für die Erstellung von Lernsituationen heranziehen zu können.

Auf der Ebene des dritten Flügels des Berufspädagogischen Dreideckers – der berufs- und tätigkeitsbezogenen Praxis – nehmen die Studierenden sowohl die Perspektive der betrieblichen Fachkräfte als auch die der Auszubildenden ein. Dieser Perspektivwechsel hilft ihnen zu verstehen, welche besonderen Herausforderungen insbesondere die Lernenden in ihrem beruflichen Umfeld bewältigen müssen.

3.3 Der Flügelwechsel im gewerblich-technischen Bereich

Studierende im Master-Studiengang Berufliche Schulen (M. Ed.) der Universität Kassel führten im Rahmen eines Projekts innerhalb eines Semesters Arbeitsanalysen in Form eines an der *Beruflichen-Aufgaben-Analyse* (BAG-Analyse, Haasler, 2003, S. 5ff.) angelehnten Verfahrens durch. Die Studierenden beobachteten und analysierten dabei in einem Praxisbetrieb der Automobilindustrie berufstypische Arbeitshandlungen aus dem Bereich Mechatronik. Auf Basis dieser Ergebnisse sollte eine praxisrelevante Lernsituation für den berufsschulischen Unterricht gestaltet werden, die sich in einem Lernfeld aus dem Rahmenlehrplan zum Ausbildungsberuf Mechatroniker/in eingliedern lässt. Mit diesem Vorgehen wurde die Möglichkeit eröffnet, nicht vom Rahmenlehrplan, sondern von der konkreten beruflichen Arbeit ausgehend zu einer Lernsituation zu gelangen.

Ein Perspektivwechsel im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers kann nur zwischen Personen vorgenommen werden, nicht zwischen Dingen bzw. Vorgängen (s. Kap. 3.1). Für den dritten Flügel bedeutet dies, dass nicht die Facharbeit an sich, sondern der/die Facharbeiter/in (bzw. der/die Auszubildende) zu betrachten ist. Diese/r durchläuft einen Arbeitsprozess/führt eine Handlung aus, welche

Der Berufsdidaktische Dreidecker

von den Studierenden beobachtet wird. Stets zu beachten ist, dass die handelnden Personen und ihr Umgang mit den auftretenden Arbeitssituationen im Fokus der Beobachtung stehen und nicht der (technische) Ablauf des Arbeitsprozesses. Beides ist zwar nicht klar voneinander zu trennen, bedeutender ist aber die unterschiedliche Wahrnehmung des Arbeitsprozesses mittels des Perspektivwechsels zwischen Facharbeiter/in und Auszubildende/r durch die Studierenden.

Die BAG-Analyse ist ein geeignetes Instrument zur Beobachtung dieser Handlung, sie wurde primär zur Generierung von Basisinformationen (Primärinformationen) zur Curriculumentwicklung – und damit auch der Gestaltung von Lernsituationen – entwickelt (Haasler, 2003, S. 30). Die Studierenden erstellten im Rahmen der BAG-Analyse einen Analyseleitfaden und identifizierenden zu beobachtende Handlungen im Betrieb. Zudem wurden im Nachgang der Beobachtungen Interviews mit den Protagonist/innen der (beobachteten) Arbeitshandlungen geführt. Beobachtet wurden Auszubildende, deren Ausführungen wurden von Facharbeitern (auch) bezüglich der fachlichen Richtigkeit eingeschätzt. Eigentlich sieht die BAG-Analyse ein mehrmaliges Durchlaufen der Beobachtungen vor, um repräsentative Aussagen treffen zu können. Dies war im Rahmen des studentischen Projekts allerdings nicht zu realisieren. Die BAG-Analyse innerhalb des Berufsdidaktischen Dreideckers zielte aber ohnehin nicht primär auf die Gewinnung valider Basisdaten, sondern vielmehr auf einen Erfahrungsgewinn der (angehenden) Berufsschullehrern/innen hinsichtlich der beruflichen Wirklichkeit ihrer Schüler/innen. Diese Erfahrungen nahmen letztlich direkten Einfluss auf die Entwicklung einer Lernsituation.

Allerdings muss konstatiert werden, dass der Perspektivwechsel mit dem Instrument der BAG-Analyse nicht auf der konkreten Handlungsebene gelang, sondern nur abstrakt handelnd im Sinne des geistigen Durcharbeitens der beobachteten Handlung (Aebli, 2011, S. 182ff.). Es wurde also nicht selbst von den Studierenden selbst gehandelt, aber das berufliche Handeln wurde zumindest aktiv erlebt. Dieses aktive Erleben war Minimumvoraussetzung für einen Flügelwechsel, denn von der ersten Handlungsebene (der domänenbezogenen Praxis) sollte auf die zweite Handlungsebene (dem Praxisfeld Schule) geschlossen werden können. Die Auswahl des Lernfeldes, in das die aus der beobachteten Arbeitshandlung abgeleitete Lernsituation eingegliedert wurde, erfolgte demnach erst nach der BAG-Analyse bzw. der Beobachtung, da erst jetzt alle Elemente der beobachteten Handlung transparent wurden. Damit wurde der Flügelwechsel nicht nur auf der horizontalen, sondern auch auf der vertikalen Ebene des Berufsdidaktischen Dreideckers realisiert. Nebeneffekt dieser Vorgehensweise war die Verbesserung der bisherigen Handlungsabläufe bei den Auszubildenden und die Sensibilisierung der Auszubildenden hierfür.

Auf die differenzierte Vorgehensweise der Studierenden, die Beschreibung der beobachteten Tätigkeiten und die Darstellung der hieraus entwickelten Lernsituationen

on in diesem Projekt wird an dieser Stelle verzichtet. Jedoch werden folgend der zeitliche Rahmen sowie positive Eindrücke und Entwicklungsvorschläge der Studierenden skizziert, die wertvolle Hinweise für die weitere konzeptionelle Ausarbeitung des Berufsdidaktischen Doppeldeckers geben können.

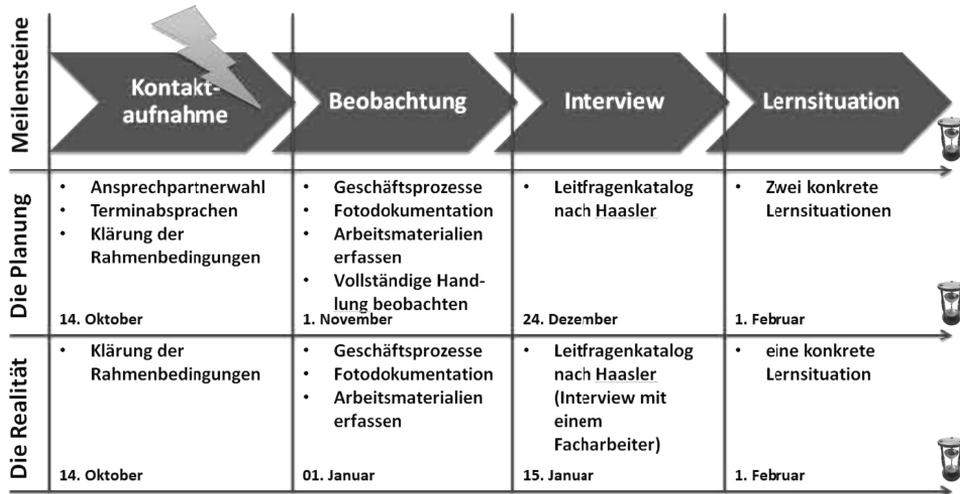


Abb. 4: Die zeitliche Realisierung des Projekts (Quelle: eigene Darstellung nach Schäfer, Lück & Lehenberger, 2013)

Schon mit Beginn des Projekts deuteten sich Schwierigkeiten bezüglich des von den Studierenden erstellten Zeitplans an (s. Abbildung 4). Die Kontaktaufnahme mit Betrieben, die an einer Mitwirkung an diesem studentischen Projekt interessiert waren, lag in den Händen der Studierenden selbst. Diese hatte Probleme, zuständige Ansprechpartner zu finden, die zunächst auch noch häufig wechselten. Dies führte zu Kommunikationsschwierigkeiten und daraus resultierenden Verzögerungen im gesamten Projektvorhaben. Zudem hatten die Studierenden – auch aufgrund der zeitlichen Verzögerungen – keine Möglichkeit, einen kompletten Arbeitsprozess im Sinne einer vollständigen beruflichen Handlung zu beobachten. Sie konnten jedoch die übergeordneten Geschäftsprozesse identifizieren und maßgebliche Sequenzen des Arbeitsprozesses (bei Auszubildenden) beobachten. Hierzu erfassten sie alle für die Handlung notwendigen Arbeitsmaterialien und hielten die beobachteten Arbeitsschritte per Fotodokumentation fest. Diese Handlungen wurden durch ein Interview mit einem Facharbeiter (und damit vollzogenem Perspektivwechsel) nachbesprochen und für die Aufarbeitung in eine Lernsituation verifiziert. Letztlich ist es den Studierenden gelungen, aus den gemachten Beobachtungen (zumindest) eine konkrete Lernsituation zu erstellen und diese dem Rahmenlehrplan zuzuordnen.

Der Berufsdidaktische Dreiecker

Die Studierenden zogen in wichtigen Punkten ein sehr positives Fazit zum Projekt, welches dem Konzept des Berufsdidaktischen Dreieckers folgte. Betont wurden die erhaltenen Einblicke in einen Betrieb bzw. in die dort angesiedelten, realen Arbeitsabläufe. Weiterhin wurde den Studierenden mit dem Projekt die Bedeutung der Kooperation zwischen berufsbildender Schule und Ausbildungsbetrieb für die duale Berufsausbildung stärker ersichtlich. Der Einbezug der Kompetenzen der Ausbilder hätte ihrer Ansicht nach einen förderlichen Einfluss auf den berufsschulischen Unterricht und die Arbeit als künftige Lehrer/innen. Anstatt nur auf theoretische Elemente zurückzugreifen, würde zu einem nachvollziehbareren, praktischen Lernen übergegangen. Die Studierenden selbst, aber auch die Schüler/innen würden durch den Arbeitsalltagsbezug, die Realitätsnähe und die Verknüpfung von Theorie und Praxis motiviert. Zudem hätten sie Erfahrungen in bestimmten Arbeitsfeldern sammeln können, die sie bislang noch nicht kennen gelernt haben. Dies wird als besonders vorteilhaft eingeschätzt, da für das Lehramt an berufsbildenden Schulen nicht zwingend eine affine Berufsausbildung vorausgesetzt wird und mit dem Berufsdidaktischen Dreiecker auch berufspraktische Defizite ausgeglichen werden könnten. Nicht zuletzt wurde nochmals der Realitätsbezug für die Erarbeitung der Lernsituation als sehr positiv herausgestellt.

Allerdings hatten die Studierenden auch einige kritische Anmerkungen, die sie in Entwicklungsvorschlägen für eine störungsfreiere Umsetzung zusammenfassten. An erster Stelle wurde dabei der Wunsch nach einem konsistenten Informationsfluss ohne Brüche genannt. Dahinter verbirgt sich der Wunsch der Vermittlung von festen Ansprechpartnern durch den Projektleiter (dem verantwortlichen Hochschuldozenten) und damit eine direkte Zusammenarbeit der Hochschule mit dem Betrieb. Hierdurch könnten Missverständnisse vermieden und Terminvereinbarungen vereinfacht werden. Auch sollte der Projektleiter im Vorfeld der Projektdurchführung den Betrieb dahingehend sensibilisieren, dass die Mitarbeiter/innen den Sinn und Zweck des Projektvorhabens besser verstehen und damit die Vorteile für die eigene Arbeit erkennen. Ein Ausweiten der Projektbearbeitungszeit (möglicherweise über zwei Semester) sei genauso hilfreich wie eine dauerhafte Kooperation mit (geeigneten) Betrieben. Hierdurch würden die Rahmenbedingungen insgesamt verbessert und die Ernsthaftigkeit der Projektvorhaben unterstrichen, zudem würde damit die interne Organisation der studentischen Projektteams erleichtert.

Die Aussagen der Studierenden sind in einem langen und transparenten Evaluationsgespräch getroffen worden. Insgesamt waren sie so überzeugt von ihren Projektergebnissen und dem Konzept des Berufsdidaktischen Dreieckers, dass sie ihre Ergebnisse im Rahmen der Frühjahrstagung 2013 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel einer interessierten Fach-Community präsentierten (Martin et al., 2013).

4 Ausblick auf die Fachrichtung Ökotrophologie

Kann der Berufsdidaktische Dreidecker auch in der hochschulischen Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in der beruflichen Fachrichtung Ökotrophologie geflogen werden? Der Beantwortung dieser Frage wird sich folgend anhand theoretischer Überlegungen genähert, da hierzu bislang noch keine praktischen Erfahrungen vorliegen.

Arbeitsprozesse im gewerblich-technischen Bereich beziehen sich i. d. R. auf gegenstandsbezogenes Handeln. *Berufsbezogene Arbeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft hingegen ist in einigen Bereichen auch Interaktionsarbeit* (Böhle, 2011, S. 456ff.). Denn in diesem Berufsfeld sind u. a. hauswirtschaftliche Berufe sowie Sozial- und Gesundheitsberufe angesiedelt, die personenbezogene Dienstleistungen/Betreuungsdienstleistungen anbieten bzw. durchführen (DGH, 2012, S. 12f.). Soziale Interaktion ist hier sowohl Arbeitsmittel als auch beruflicher Gegenstandsbereich. Es erfolgt keine klare Trennung zwischen gegenstandsbezogenem Handeln und (individualisiertem) Interaktionshandeln. Der/die „Betroffene“ ist zugleich sowohl Objekt als auch Subjekt und als Person direkt in den Arbeitsprozess involviert.

Der Terminus „Betroffene/r“ wird in diesem Zusammenhang als Begriff für einen individuell zu betreuenden, zu versorgenden oder zu pflegenden Menschen verwendet, der – entsprechend des jeweiligen Kontextes – auch als Kunde oder Patient bezeichnet werden könnte. Diese Menschen sollten in jedem Fall bei allen Überlegungen zum beruflichen Handeln im Mittelpunkt stehen (Fegebank, 2010, S. 575).

Ein Wechsel der Perspektiven (der Flügelwechsel im Berufsdidaktischen Dreidecker) könnte vor diesem Hintergrund zwischen der Fachkraft (Betreuer, Versorger, Pfleger) und den „Betroffenen“ erfolgen – mit dem übergeordneten Ziel, Empathie für diese Personengruppen zu entwickeln. Damit würde eine Reflexionsebene des ursprünglichen Dreideckers geändert – als Person stünde in einem veränderten Modell nicht mehr der/die Auszubildende, sondern der/die „Betroffene“ auf dem mittleren Flügel.

Zur Gestaltung des dritten Flügels würde sich die BAG-Analyse zwar weiterhin als Instrument für standardisierte, anonyme Dienstleistungssituationen mit einem definierten Handlungsprodukt eignen. Für individuelle Betreuungsleistungen bzw. Interaktionshandlungen als prototypische Tätigkeiten in Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft bedarf es jedoch alternativer Instrumente zur Überbrückung der Lücke zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis. Ein solches Instrument könnte beispielsweise die didaktisch-methodische Herangehensweise des *hermeneutischen Fallverstehens* sein.

Bei diesem Verfahren handelt es sich um einen interaktionistischen, fall-rekonstruktiven Ansatz aus der Pflegedidaktik (Friese, 2010, S. 326), mit dem ein

Der Berufsdidaktische Dreidecker

bestimmter Umstand (Fall) holistisch in seinem Gesamtzusammenhang betrachtet wird. Die Geschichte der Fallentstehung ist dabei genauso bedeutend wie das soziale Umfeld des Fallgebers, dessen individuelle Situation und dessen Persönlichkeit. Mit dem Hermeneutischen Fallverstehen wird Fachkräften und Studierenden ein Instrument an die Hand gegeben, das es ihnen ermöglicht, individuelle Sichtweisen und Bedürfnisse einer Person zu erfassen bzw. zu deuten. Auf den hierdurch erlangten Erkenntnissen aufbauend wird schließlich eine professionelle, individuelle Unterstützungs(dienst)leistung angeboten, welche die Bedürfnisse und Bedarfe des/der „Betroffenen“ angemessen berücksichtigt (Dütthorn & Gemballa, 2013, S. 16).

Ob sich das hermeneutische Fallverstehen als Instrument im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers eignet, muss noch erprobt werden. Hierfür ist zunächst eine Präzisierung der damit verbundenen (veränderten) Zielstellungen und eine Operationalisierung der erwarteten (Lern-) Ergebnisse vorzunehmen. Zudem ist zu bedenken, dass möglicherweise nur für bestimmte Berufe bzw. Berufsgruppen das Fallverstehen im Kontext der Ausbildung bedeutungsvoll ist. Für diese Fälle jedoch wäre der intendierte horizontale und vertikale Flügelwechsel unter Verwendung dieses Verfahrens wertvoll und eine sinnvolle Einbettung in die Berufsdidaktische Ausbildung könnte gelingen.

5 Fazit

Mit dem Berufsdidaktischen Dreidecker können Studierende sowohl die Kongruenz von Theorie und Praxis für pädagogische als auch für berufspraktische Aspekte erfahren. Damit wird ein Beitrag zur Überbrückung der Kluft zwischen Wissen und Handeln einerseits auf der Ebene des Lehrerhandelns, andererseits aber auch auf der Ebene des domänenbezogenen Berufshandelns geleistet. Die multiple Verschränkung der Handlungs- und Reflexionsebenen fördert die holistische Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen. Der Orientierungspunkt ‚Fach‘ innerhalb der beruflichen Lehrer/innenbildung ist an der Hochschule über die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gegeben. der Orientierungspunkt ‚Beruf‘ wird über den dritten Flügel des Berufsdidaktischen Dreideckers realisiert (Grottker, 2010, S. 27).

Die BAG-Analyse als Instrument im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers ist im gewerblich-technischen Bereich dazu geeignet, die Ebene der Berufsarbeit in die hochschulische Ausbildung von Berufsschullehrer/innen sowohl handelnd als auch reflexiv einzubeziehen. Die daraus resultierenden Lernsituationen sind innerhalb des Lernfeldkonzepts eine praxisorientierte Bereicherung. In wie weit sich das Instrument des hermeneutischen Fallverstehens für ausgewählte Bereiche der personenbezogenen Dienstleistungen eignet ist noch zu prüfen.

Literatur

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, M., Spöttl, G. & Fischer, M. (2010). *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bremer, R. (2005). Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bonz, B. & Ott, B. (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*. Stuttgart: Steiner.
- Böhle, F. (2011). *Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor*. WSI-Mitteilungen 9/2011. Hans-Böckler-Stiftung. Frankfurt a.M.: Bund-Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- DGH Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (Hrsg.). (2012). *Den Alltag leben! Hauswirtschaftliche Betreuung. Ein innovativer Weg für soziale Einrichtungen und Dienste*. Osnabrück.
- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In T. Tramm et al. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts* (S. 300-323). Frankfurt: Peter Lang.
- Dütthorn, N. & Gemballa, K. (2013). *Theorien und Modelle der Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft im Spiegel der Pflegedidaktik*. [www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagung-11/duetthorn-gemballa].
- Fenzl, C., Spöttl, G., Howe, F. & Becker, M. (Hrsg.). (2009). *Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, M. (2005). Arbeitsprozesswissen. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fegebank, B. (2010). Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 575-587). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frackmann, T. & Tärre, M. (2009). *Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311-327). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grottker, D. (2010). Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 15-35). Bielefeld: Verlag.

Der Berufsdidaktische Dreidecker

- Haasler, B. (2003). „BAG-Analyse“ – Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. ITB-Forschungsbericht 10/2003. Universität Bremen. Bremen.
- Kelcher, R. & Martin, J.-P. (1998). Lehren durch Lernen. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 211-219). Berlin: Cornelson.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn.
- Konrad, K. & Traub, S. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Martin, M., Schäfer, J., Lück, G. & Lehenberger, L. (2013). *Der Fachdidaktische Dreidecker*. [www.uni-kassel.de/veranstaltung/2013/bwp-2013/programm.html].
- Muster-Wäbs, H. & Schneider, K. (1999). *Vom Lernfeld zur Lernsituation*. Bad Homburg: Gehlen.
- Pahl, J.-P. (1998). Berufsfelddidaktik zwischen Berufsfeldwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. In B. Bonz & B. Ott (Hrsg.), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens* (S. 60-87). Stuttgart: Steiner.
- Pätzold, G. (2006). Universitäre Lehrerbildung – forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. *Die berufsbildende Schule*, 58.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Röben, P. (2005). Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 606-611). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stuber, F & Adiek (2005). *Methoden der Arbeitsanalyse für kompetenzorientierte Praxisforschung*. Expertise. Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster. Münster.
- Tramm, T. (2001). *Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug*. [www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lehrerbildungfuerdenberufsbildendenbereich.pdf].
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wild, J. (2005). *Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?* Beiträge zur Lehrerbildung, (23) 2.

Verfasser

Prof. Dr. rer. hort. Michael Martin

Berufliche Didaktik – Hochschule Osnabrück
Fakultät Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur
Studienbereich Ökotröphologie

Am Krümpel 31
D-49090 Osnabrück

E-Mail: m.martin@hs-osnabrueck.de