

Didaktische Dualität – Herausforderungen für Curriculum und Unterrichtskonzept

Vortrag, gehalten auf dem 10. Institutstag des IBBA an der TU Berlin am 2. November 2011

Agenda

1. Vorbemerkungen
2. Rahmung des Themas – ein didaktischer Diskurs
3. Typologie und Genese des dualen Lernens / Studierens
4. Integration von systematischem und kasuistischem Lernen
5. Drei Thesen zur Umsetzung der Berliner Reform

1. Vorbemerkungen

Es muss im Rahmen dieser Tagung an der TU Berlin gelingen, aus der technokratischen Befangenheit herauszutreten, m.a.W. das Duale Lernen nicht ausschließlich als ordnungspolitische Reform zu lesen. Die didaktische Sprengkraft resp. Herausforderung soll im Zentrum des Vortrags stehen. Insofern ist zu fragen: Welche (Unterrichts-)Konzepte liegen vor? Woran lässt sich theoretisch anknüpfen bzw. aufbauen? Im Folgenden geht es zunächst darum, einige Perspektiven aufzeigen, die auf berufspädagogischer Forschung beruhen und sowohl die nichtakademische (berufliche Vorbildung, Erstausbildung, Weiterbildung) als auch die akademische Berufsbildung (Ingenieursausbildung) berühren. Kein wirklich neues didaktisches Paradigma wird mit dem ‚Dualen Lernen‘, wie es der Berliner Senat für die Integrierte Sekundarschule (ISS) beschlossen hat, verkündet (Arnz 2010).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kann auf einen langen und didaktisch ausdifferenzierten Diskurs zurückgreifen, wenn die Rede vom Dualen Lernen anhebt. Werfen wir a) einen Blick zurück auf unterschiedliche Modelle resp. didaktische Konzepte und studieren b) die Reichweite und Tauglichkeit des Ansatzes der curricularen und didaktischen Integration von systematischem und kasuistischem Lernen (i.S. des KMK-Lernfeldkonzepts). Insofern beansprucht der Beitrag einen Blick von außen auf den Berliner Reformprozess.

Herausgestellt werden muss die doppelte didaktische Zielsetzung resp. curriculare Herausforderung: einerseits die Schüler/innen durch Praxiserfahrung, via Berufsorientierung, an Fachbildung heranzuführen, andererseits ihnen neue Erfahrungsräume zu eröffnen, die das Spekt-

rum sozialen Lernens erweitern und damit Optionen für den Erwerb von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (Ich-Stärke etc.) anbieten. Dazu, das muss klar sein, bedarf es unterschiedlicher Curricula und differenzierter didaktischer Konzepte. Aus der sog.

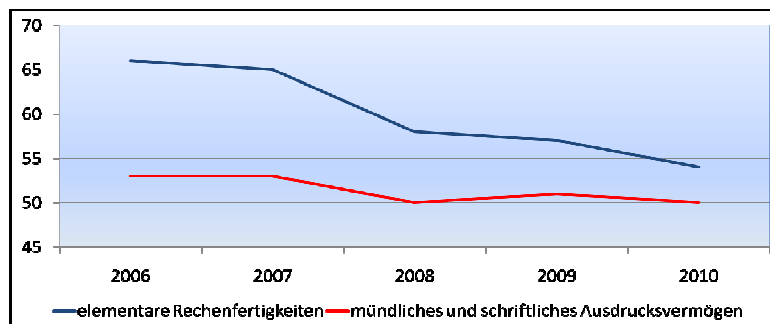
Benachteiligtenforschung wissen wir, dass mit Blick auf bestimmte Klientel nur individuelle Lösungen zu pädagogischen Erfolgen führen (Bojanowski/Ratschinski/Strasser 2005; Jungk/Schütte 2004).

Der schrittweise Aufbau von Fachwissen bspw. im curricularen Rahmen der Berufsorientierung und die Selbststärkung der Subjekte erfordern völlig unterschiedliche, in der Regel individuelle ‚Entwicklungsaufgaben‘.

2. Rahmung des Themas – ein didaktischer Diskurs

Ich werde heute, aus zeitlichen Gründen, nicht über die ‚Ausbildungsreife‘ bzw. ‚Berufsreife‘, die Mängel, die in diesem Zusammenhang immer angeführt werden, reden. Dazu wäre eine eigene Tagung, die sich des Themas annimmt, anzuberaumen (*siehe Abb. 1*).

Abb. 1: In welchen Bereichen stellen Sie Mängel bei der Ausbildungsreife heutiger Schulabgänger fest?
– Entwicklung der Deutsch- und Mathematikfähigkeiten –
(Unternehmensantworten in %; Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: IHK 2010, S. 31

Ein kurzer Blick auf tagespolitische Statements zeigt, wie kontrovers die Debatte allgemein und im Detail geführt wird. Hierzu einige Auszüge: „Grundsätzlich steht kein allgemein anerkanntes Konzept zur Verfügung, wonach definitive Aussagen darüber formuliert werden können, welche konkreten Merkmale einen ausbildungsreifen bzw. ausbildungsfähigen Auszubildenden auszeichnen“ (Frommberger 2010). – „Mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger behindert die Ausbildung weiterhin“ (Ausbildung 2010: IHK-Unternehmensbefragung). – „Für Schüler/innen mit guten Ausbildungsleistungen und für Mädchen ist die Projektteilnah-

me in Hinsicht auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, eher negativ einzuschätzen“ (Solga/Kohlrausch/Fromm 2010: IAB-Forschungsbericht). – „Anhand einer erschreckend hohen Zahl von nicht vermittelbaren Ausbildungsplatzsuchenden in Deutschland wird klar, dass viele Jugendliche den Anforderungen moderner Berufe nicht gewachsen sind“ (Nareuisch 2009). – „Bemängelt werden insbesondere fehlende Selbständigkeit, Einsatzbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit“ (Lehner/Neumann/Rolff 2009: Handwerksstudie). Weitere aktuelle Statements ließen sich mühelos anfügen.

Reden wir deshalb, wie angekündigt, nicht über die ‚Ausbildungsreife‘ von Jugendlichen im Jahre 2011, sondern vielmehr über die gesetzten bildungspolitischen Ziele der Integrierten Sekundarschule (ISS) und damit über die angelaufene Schulreform in Berlin.

Vier „Schlüsselthemen“ sind, soweit ich sehe, für die ISS von Relevanz (Arnz 2010, S. 8).

- „Differenzierter Unterricht in unterschiedlichen Modellen,
- Duales Lernen – Praxiserfahrung als Grundlage des Lernens,
- Ganztage, Kooperation mit Jugendhilfe und weiteren Partnern,
- Perspektive der gymnasialen Oberstufe, Kooperation mit Oberstufenzentren“ (Ebd.).

Ich werde mich im Folgenden auf nur einen Aspekt beziehen: auf das Duale Lernen. Dr. Thomas Nix (SenBWF) verweist in einem Beitrag zur Implementation der ISS auf die Robert-Bosch-Stiftung und deren Programm „Praktisches Lernen“ und bemüht die Kritik an der „Buchsule“, um für eine „sinnvolle Verknüpfung von schulischem Lernen und Lernen am Praxisort“ zu werben (SenBWF / Nix 2010, S. 6). Dieser programmatische Hinweis führt mich zu meiner zentralen Fragestellung: Was lässt sich aus berufspädagogischer Sicht, im Licht der neueren Berufsbildungsforschung zum Dualen Lernen sagen?

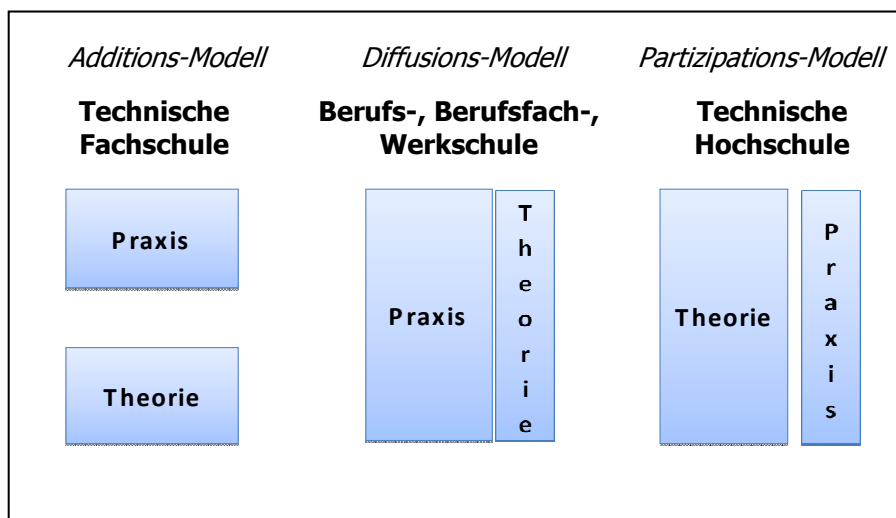
3. Typologie und Genese didaktischer Dualität – vier Modelle

Der so genannte Theorie-Praxis-Diskurs kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Mit der Etablierung der technischen Fachbildung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wird der unterrichtsmethodische, im heutigen Jargon didaktische Diskurs eröffnet. Er ist gewissermaßen konstitutiv für die Beruflichen Fachdidaktiken – im nichtakademischen und akademischen Sektor.

Vier Modelle lassen sich in systematischer Absicht voneinander abgrenzen (siehe Abb. 2). In chronologischer Reihenfolge sind dies:

- das *Additions*-Modell der Fachschuldidaktik,
- das *Diffusions*-Modell der Berufsschuldidaktik /-pädagogik,
- das *Partizipations*-Modell der Ingenieurdidaktik und
- das *Integrations*-Modell der Bildungsgangdidaktik / der Handlungsorientierung.

Abb. 2 : Typologie didaktischer Dualität – drei Modelle



Quelle: Schütte 2006, S. 112

Während das *Additions-Modell* der Fachschule auf ein curriculares und zeitliches Nacheinander von Theorie und Praxis aufruft und eine einschlägige Berufspraxis didaktisch voraussetzt, gründet die Fortbildungs- und Berufsschuldidaktik auf einem *Diffusions-Modell*. Idealtypisch durch eine wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis konstituiert, wird ein so genanntes Gleichlaufcurriculum vorausgesetzt. Die Theorie hat die betriebliche Praxis didaktisch zu reflektieren und im Rahmen ihrer beschränkten institutionellen Möglichkeiten fachlich bzw. theoretisch zu durchdringen. Das von den Technischen Hochschulen praktizierte *Partizipations-Modell* basiert auf einem curricular offenen Theorie-Praxis-Verhältnis. Die Ausblendung der Praxis im akademischen Lehr- und Studienprozess ist konstitutiv für dieses Modell, das in der Regel durch kleine Studienprojekte flankiert wird.

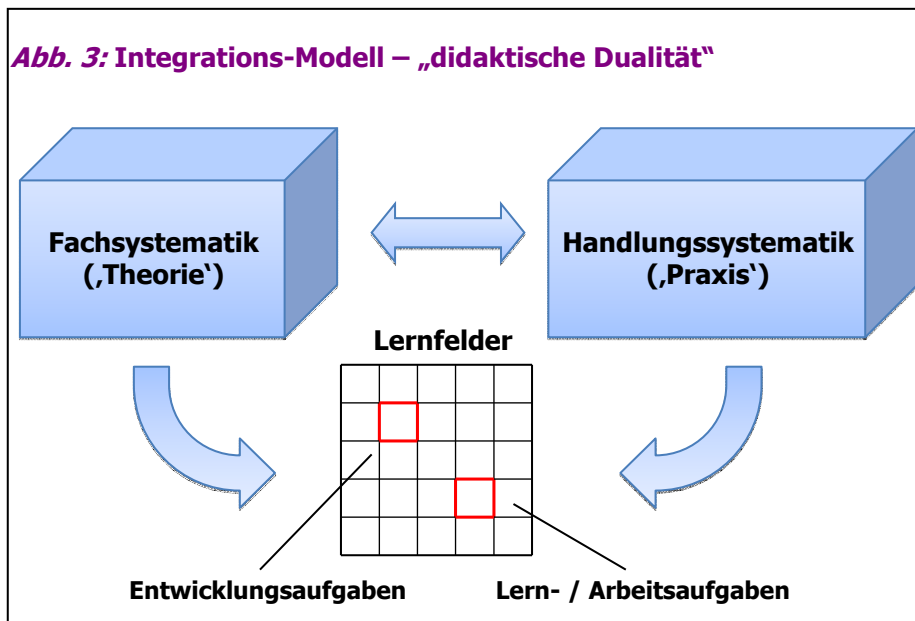
Didaktische Dualität wird, wie zu sehen, sowohl curricular als auch didaktisch ganz unterschiedlich begriffen. Erst der Diskurs um Schülerorientierung und – namentlich in der beruflichen Bildung – Projektunterricht hat theoretisch neue Horizonte eröffnet und der Unterrichts-

praxis neue Wege aufgezeigt. Juniorfirma, Lernwerkstatt und Lernzirkel lauten die berufs- bzw. wirtschaftspädagogischen Schlagworte. Insbesondere die Leittextmethode mit ihrem ‚Auftragstypenkonzept‘, basierend auf einem ausgewiesenen Methodenmix, hat im Rahmen einer sechsstufigen Artikulation unterrichtskonzeptionell neue Standards gesetzt (Pätzold 1996, S. 176f.).

Mit den 1996 vorgelegten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ – umgangssprachlich Lernfeldkonzept genannt – wird in der Beruflichen Fachdidaktik ein neues Kapitel aufgeschlagen (KMK 2011). Auf die Erfahrungen mit dem NRW-Kollegschulversuch zurückgreifend wird im Anschluss an die Bildungsgangdidaktik ordnungspolitisch, curricular und didaktisch ein neuer Weg beschritten. Erstmals wird konzeptionell mit der „Handlungsorientierung“ der Versuch unternommen, systematisches und kasuistisches Lernen im Unterricht – wo immer er stattfindet – zu integrieren. Die curriculare Lernfeldarchitektur liefert den fachdidaktischen Ausgangspunkt. Die Überwindung des alten Theorie-Praxis-Schisma ist erklärtes Ziel. Die bislang fachsystematisch ausgerichteten, linear strukturierten Curricula werden nunmehr zugunsten einer bestimmten Anzahl von Lernfeldern in Abhängigkeit vom jeweiligen Berufsbild nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) aufgelöst.

Das entsprechende Fachwissen, so der fachdidaktische Ansatz, diffundiert in die einzelnen Lernfelder hinein. Fach- und Handlungssystematik werden curricular und didaktisch integriert (siehe Abb. 3). Das Lehr-Lern-Arrangement in Form unterschiedlicher Lernaufgaben hat somit der Komplexität von Theorie (Fachsystematik) und Praxis (Handlungssystematik) konzeptionell – i.S. eines Unterrichtsskripts – zu entsprechen (Schütte 2006, S. 228ff.).

Die Integration von systematischem und kasuistischem Lernen stellt insofern auf der mikrodidaktischen Ebene eine neue Herausforderung an das Lehrerhandeln in den Dimensionen Planungs- und Interaktionshandeln. Die Schüler/innen werden auf der Grundlage angepasster Aktions- und Sozialformen mit einer neuen Lernprozessstruktur konfrontiert.



4. Integration von systematischem und kasuistischem Lernen – eine Skizze

Worin bestehen die curricularen und didaktischen Herausforderungen? Die Integration von systematischem und kasuistischem Lernen gründet im Sinne der Bildungsgangdidaktik im Kern auf drei didaktischen Prämissen (vgl. u.a. Meyer/Reinartz u.a. 1998):¹

- Erstens auf der Logik des Falls resp. der Logik des Gegenstandes, die thematische Repräsentativität für eine bestimmte Lern- und oder Studiengruppe (im Bildungsgang bzw. Studiengang) beanspruchen kann.² Explizit sind hiermit immer berufliche und /oder fachliche Handlungsabläufe im Arbeits- und Geschäftsprozess in nichtakademischen und akademischen Tätigkeitsdomänen angesprochen. Die Konstitution und Konstruktion berufsfachlicher Curricula agiert in zieltheoretischer Absicht auf dieser Grundlage.
- Zweitens auf der curricularen Systematisierung handlungs- und fachsystematisch relevanter Lern- resp. Studienaufgaben, die lehr-/lerntheoretischen Standards entsprechen müssen und ein solides Orientierungswissen vermitteln sollen. Die Lernfelder (Studienfelder) erfassen bzw. beschreiben im prozesstheoretisch-curricularen Horizont implizit die für einen bestimmten ‚Beruf‘ relevanten beruflichen Handlungsfelder (Tätigkeitsdomänen). Eine thematisch abgestimmte Anzahl von Lernfeldern lässt sich somit erstellen.

¹ Damit werden unmittelbar bildungstheoretische und im weitesten Sinne subjekttheoretische Argumente aufgegriffen.

² Angesprochen ist hiermit ein bestimmtes nichtakademisches oder akademisches Berufsbild (Mechatroniker/in; Berufsschullehrer/in; Ingenieur/in etc.).

- Und schließlich drittens auf der Erstellung einer unterrichtskonzeptionell abgesicherten Choreographie, die einerseits, unterrichtstheoretisch, Befunde des Classroom-Managements aufnimmt und zur Grundlage der Planung komplexer Lern- und Arbeitsaufgaben (resp. Studienaufträge) erklärt³, andererseits, mikrodidaktisch, Raum für individuelle Entwicklungsarrangements lässt.

Ein ‚Gesamtcurriculum‘ ist dafür eine wesentliche Voraussetzung. Die Akteure und Kooperationspartner an den einzelnen Lernorten müssen darüber einen pädagogisch begründeten Konsens erzielen. Die Dialektik von systematischem und kasuistischem Lernen legitimiert sich fraglos mit der didaktischen Herausforderung, Theorie auf Praxis antworten zu lassen und Praxis auf Theorie hin zu befragen. Die dem Lernfeldkonzept zugrunde liegende Idee der Handlungsorientierung stützt sich konzeptionell auf diese berufspädagogische Programmatik (Schütte 2012). Hierbei ist dem Missverständnis entgegenzutreten, ‚Handlungsorientierung‘ lasse sich auf praktisches, d.h. manuelles Tun reduzieren. Wendet man die Handlungsorientierung elaboriert an, thematisiert sie als didaktisches Konzept mittlerer Reichweite komplexes Handeln i.S. berufsfachlicher Kompetenzen. – M.a.W.: Kompetenzen, die auf Wissen und damit kognitive Leistungen abzielen, sind ebenfalls angesprochen.

- Ein Beispiel aus dem Handlungsfeld ‚Technik‘:

Begreift man den PKW als ein mechatronisches System, ergeben sich auf der mikrodidaktischen Ebene für die Planung und Durchführung von Unterricht unter der Maßgabe der didaktischen Integration von systematischem und kasuistischem Lernen eine Vielzahl von spezifischen Lern- und Arbeitsaufgaben. Eine Integration ganz unterschiedlicher technischer Disziplinen, bspw. von Mechanik, Elektronik, Informatik, liegt auf der Hand. Der thematische Zugang kann – in Abhängigkeit von der Zielgruppe (Klientel) – bspw. über eine Auseinandersetzung mit dem Antrieb (Hybrid-Motor), der Wartung, den verbauten Werkstoffen, dem Motormanagement in ökologischer Absicht oder dem Recycling unter Berücksichtigung fachsystematischer und / oder handlungssystematischer Fragestellungen erfolgen. Hier ist einzig und allein (fach-)didaktische Kreativität bei der Unterrichtsplanung gefragt. Fraglos muss ein offenes Curriculum diese Möglichkeiten zunächst bieten.

³ Hiermit sind Studien zur Unterrichtsqualitätsforschung angesprochen, bspw.: Ditton 2000, insbes. S. 82. Das Interesse richtet sich primär auf die Unterrichtsqualität, Angemessenheit / Differenzierung von Unterricht, die Motivierung der Schüler/innen und die Ausschöpfung der Unterrichtszeit.

5. Drei Thesen zur Umsetzung der Berliner Reform

Meine Zeit ist abgelaufen! Didaktische Dualität ist, wie dargestellt, universell. M.a.W. sie kann auf allen Bildungsniveaus (Qualifikationslevels / DQR etc.) curricular organisiert werden.⁴ Die Herausforderung stellt sich auf der mikrodidaktischen Ebene ein. Sie kann nicht unabhängig vom Bildungsgangziel bzw. Studiengangziel diskutiert werden.

Drei Thesen zu Schluss! – Sie beziehen sich sowohl auf strukturelle sowie personelle als auch auf prozessuale Aspekte des Reformprozess und reflektieren die Implementation des Dualen Lernens in Berlin.

These 1: Die Konstitution von bildungsgangstypischen Lernfeldern resp. personenbezogenen ‚Entwicklungsarrangements‘ ist eine genuine Aufgabe von Curriculumentwicklung und Bildungsgangdidaktik, die von allen beteiligten Akteuren getragen werden muss. Die hiermit implizit angesprochenen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen bilden die Voraussetzung für deren Gelingen. Mit Blick auf die politisch gewünschte Berufsorientierung ist deren curriculare Anbindung an berufliche Handlungsfelder im Bereich von Technik, Wirtschaft, Haushalt, Gesundheit usf. zu bestimmen. Es ist selbstverständlich, dass man über rund 360 Berufsbilder nicht angemessen informieren kann, sondern ausgewählte Berufsfelder in den Mittelpunkt der Curriculumkonstitution stellen muss.

These 2: Die politisch gewollte Kooperation der Lernorte muss formal (siehe oben), organisatorisch und personell mittel- und langfristig abgesichert werden, um Schulentwicklung / Schulprofilierung sowie Kontinuität zu gewährleisten. Hierbei bieten sich unterschiedliche Kooperationsmodelle an. Die einschreibende Schule kann bspw. zum ‚Leitbetrieb‘ avancieren (Pahl/Schütte/Vermehr 2003). Aber auch ein ‚Ausbildungskonsortium‘ ist denkbar.

These 3: Ohne wissenschaftliche Begleitforschung ist die Implementation des Dualen Lernens in Berlin zum Scheitern verurteilt. Die bundesweite Einführung des Lernfeldkonzepts hat gezeigt, dass Schulstandorte und Lehrer/innen nicht allein gelassen werden dürfen. In diesem schulpolitischen Kontext ist auch ein Programm zur Lehrerfort- und Weiterbildung aufzulegen, das inhaltlich mit der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung abzustimmen ist.

⁴ Die derzeit intensiv geführte Debatte um den Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQF) ist dafür ein tagespolitischer Beleg.

Ich denke, auf einzelne Aspekte werden wir im Verlauf der Diskussion näher eingehen.

– Ich danke für die Aufmerksamkeit. –

* * *

Literatur

- Arnz, S. (2010): Bessere Chancen für alle durch die neue Schulstruktur. In: *Betrifft: Lehrerbildung und Schule*, Jahrgang (2010) 6, S. 5-11
- Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.) (2005): *Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschr. für Pädagogik* 41. Beiheft, S. 73-92
- Jungk, S./Schütte, F. (2004): Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im deutschen Berufsbildungssystem nach PISA. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.): *Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen*. Bielefeld
- KMK (2011): *Handreichungen 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 (www.kmk.org.de)
- Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.) (1998): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für die pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich
- Pätzold, G. (1996): *Lehrmethoden in der beruflichen Bildung*. 2. Aufl. Heidelberg: Sauer
- Pahl, J.-P./Schütte, F./Vermehr, B. (Hrsg.) (2003): *Verbundausbildung – Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie*. Bielefeld: Bertelsmann
- Schütte, F. (2006): *Fachbildung – die Legitimation Beruflicher Bildung. Ein Beitrag zur Genese der Didaktik technischer Bildung (Technikdidaktik)*. In: Schütte, F.: *Berufliche Fachdidaktik. Ein Lehr- und Studienbuch*. Stuttgart, S. 110-125: Steiner
- Schütte, F. (2012). *Handlungsorientierung*. In: Pahl, J.-P./Spöttl, G. (Hrsg.): *Berufsbildung von A bis Z*. (im Druck)
- Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung / SenBWF (Hrsg.) (2010): *Duales Lernen. Handreichung für die Praxis*. Berlin (Dez. 2010; Auflage 20.000)
- Triebe, M. (2011): *Duales Lernen. Ein Handreichung für die Praxis oder nur schöner Schein?* In: *blz* 51 (2011) H. 7/8, S. 17