

Manuela Liebig

Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik

Neue Ansätze für das Lehren und Lernen

Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen
Didaktik der Sozialpädagogik
Neue Ansätze für das Lehren und Lernen

Manuela Liebig

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Manuela Liebig

Arbeitsaufgabenbezug in der beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik

Neue Ansätze für das Lehren und Lernen



"Alle Rechte an den Piktogrammen (S. 122): Technische Universität Dresden.
Nutzung mit freundlicher Genehmigung der Technischen Universität Dresden."

Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Technischen Universität Dresden an der Fakultät Erziehungswissenschaften trägt den Originaltitel „Lehren in sozialpädagogischen Bildungsgängen - Arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen und Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik“.

Tag der Disputation: 28. Juni 2019
Erstgutachter: Prof. Dr. habil. Johann Gängler
Zweitgutachterin: Prof. Dr. habil. Thomas Bals

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 59

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004726
ISBN (Print): 978-3-7639-6164-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6165-8

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	7
Abstract	9
1 Einleitung	13
1.1 Problemstellung	15
1.2 Ziele, Relevanz und Rahmen der Arbeit	17
1.3 Aufbau der Arbeit	18
2 Begriffliche Einordnung	21
2.1 Didaktik	22
2.2 Berufsfelddidaktik	24
2.3 Berufspädagogik	25
2.4 Berufsfeldwissenschaften und Berufswissenschaften	25
3 Methodisches Vorgehen	27
4 Forschungsstand	31
4.1 Sozialpädagogische Ausbildung an Fachschulen und Berufsfachschulen .	31
4.2 Sozialpädagogische Praxis	37
4.3 Lehrerbildung in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik	40
5 Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	49
5.1 Berufsbild, Genese der Ausbildung	50
5.2 Ausbildungsziel und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik	53
5.3 Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden	54
5.4 Lehrende an Fachschulen für Sozialpädagogik	59
5.4.1 Qualifikationsprofil	64
5.4.2 Altersstruktur	67
5.4.3 Geschlechterverteilung	69
5.4.4 Beschäftigungsumfang	70
6 Das Lernfeldkonzept	73
6.1 Entstehung und Grundgedanken	73
6.2 Begriffliche Grundlagen des Lernfeldkonzeptes	76
6.3 Kritik	77
6.4 Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnen- und Erzieher- ausbildung	80

7	Arbeitsprozessorientierung und arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen	85
7.1	Grundideen und Begriffe	86
7.2	Identifizierung und Auswahl	90
7.3	Strukturierung	92
8	Identifizierung von Arbeitsaufgaben von Erzieherinnen und Erziehern ..	95
8.1	Der Arbeitsmarkt von Erzieherinnen und Erziehern	97
8.2	Arbeitsaufgaben von Erzieherinnen und Erziehern	99
8.2.1	Rechtliche Vorgaben	99
8.2.2	Erfahrungen der Auszubildenden	101
8.2.3	Empirische Studien und konzeptionelle Forschungsarbeiten	101
8.2.4	Rahmenpläne	111
9	Exemplarische Darstellung des Ansatzes	115
9.1	Beispiel Arbeitsaufgabe „Gestaltung von Übergängen“	116
9.2	Arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen: berufsdidaktische und hochschuldidaktische Implikationen für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik	121
10	Das Lehramtsstudium in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik	127
10.1	Die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik	130
10.2	Standorte der Lehramtsstudiengänge	132
10.2.1	Zugangsvoraussetzungen	134
10.2.2	Studienziele	136
10.2.3	Inhaltliche Gestaltung und Schwerpunktsetzung	137
10.2.4	Mögliche Fächerkombinationen	140
10.2.5	Gestaltung der Praxisphasen im Studium	141
10.2.6	Didaktik	146
10.2.7	Anzahl der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen ..	147
10.3	Maßnahmen für Seiten- und Quereinsteigende	151
10.4	Fortbildungsangebote	163
11	Zusammenfassung und Ausblick	169
	Literaturverzeichnis	173
	Abbildungsverzeichnis	201
	Tabellenverzeichnis	202
	Anhang	203
	Autorin	213

Vorwort

Es ist kein Geheimnis, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung – sowohl theoretisch, als auch empirisch – mit den Themenfeldern der beruflichen bzw. berufsfeldbezogenen Didaktiken eher überschaubar ist. Das gilt insbesondere für die Didaktiken in den personenbezogenen Fachrichtungen Pflege, Gesundheit und Körperpflege sowie Sozialpädagogik, was nicht zuletzt auf deren vergleichsweise kurze historische Entwicklungsphase zurückzuführen ist.

Für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik liegt mit der Arbeit von Manuela Liebig nun eine Bestandsaufnahme sowie eine aufschlussreiche Weiterentwicklung der didaktischen Diskussion vor.

Die zentralen Fragen der Arbeit sind im Kern der berufsdidaktischen Diskussion angesiedelt: Einerseits fragt Liebig: „Wie können die Inhalte sozialpädagogischen Unterrichts bestimmt werden und wie können diese Inhalte strukturiert werden?“ Andererseits gibt sie darauf selbst schon eine Antwort, indem sie ihre zweite Fragestellung, welche Anforderungen ein arbeitsaufgabenbasiertes didaktisches Konzept an das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln stellt, insofern bearbeitet, als sie ein in den gewerblich-technischen Fachrichtungen verortetes Konzept des arbeitsaufgabenbasierten Lehrens und Lernens in den Kontext der Erzieherinnenausbildung hinein übersetzt und seine Brauchbarkeit und Tragfähigkeit im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe prüft.

Ganz nebenbei bietet die Arbeit in ihrem zehnten Kapitel auch einen instruktiven – und so bislang nicht vorhandenen – Überblick über die Lehramtsausbildung in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik.

Mit dieser Arbeit liegt jedoch nicht nur ein wichtiger Beitrag zur didaktischen Diskussion in der Beruflichen Fachrichtung vor, sondern auch ein erster Ansatz zur Prüfung der Frage, ob möglicherweise fachrichtungsübergreifende Konzepte in der didaktischen Diskussion zu entwickeln sind, die klassische Grenzen – z. B. gewerblich-technisch vs. personenbezogen-sozial – überschreitbar machen. Ich wünsche der Arbeit eine breite Rezeption in den einschlägigen didaktischen Debatten und bin überzeugt, dass sie einen wichtigen Beitrag zu deren Weiterentwicklung darstellt.

Leipzig, im Juni 2020

Hans Gängler

Abstract

Personenbezogene Dienstleistungsberufe erleben seit Jahren eine enorme Expansion der Beschäftigtenzahlen. Der Bereich der Frühen Bildung hat dabei im vergangenen Jahrzehnt ein besonders hohes bildungspolitisches sowie öffentliches Interesse erfahren. Der Diskurs wurde in den vergangenen Jahren vor allem von den Themen „Ausbau von Betreuungsplätzen“ sowie dem großen Mangel an sozialpädagogischen Fachkräften dominiert. Ebenso spielte aber auch die Debatte um eine bestmögliche Betreuungsqualität eine entscheidende Rolle. Dabei gerieten nicht zuletzt die Fachschulen für Sozialpädagogik in den Blick, die bis heute den größten Teil der pädagogischen Fachkräfte für den Bereich der Kindertagesbetreuung qualifizieren. Im Vordergrund standen hier jedoch Diskussionen über den geeigneten Ort der Ausbildung bzw. über eine flächendeckende Akademisierung dieser. Auch Ausbildungsinhalte sowie deren Aktualität gerieten in den Blick.

Trotz der hohen Aufmerksamkeit weist der Diskurs seit Jahren eine Art blinden Fleck auf, auf den – in großen zeitlichen Abständen – lediglich einzelne Autorinnen und Autoren Bezug genommen haben: die Ausbildung des Lehrpersonals für Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik. Gleichwohl die Ausbildung von Lehrenden für die berufliche Bildung allgemein derzeit ebenfalls hohe (fach-)politische Aufmerksamkeit erfährt, spiegelt sich dies im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik nicht wieder. Dies hat zur Folge, dass es bisher kaum Bemühungen gab, die Ansätze einer Berufsfelddidaktik an den berufspädagogischen und berufsdidaktischen Diskurs anzuschließen. Es fehlt weitestgehend an konzeptionellen Arbeiten zu einer Berufsfelddidaktik respektive einer beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik, die sowohl die Ausbildungsebene Fachschule als auch die Ausbildung der Lehrenden in den Blick nimmt.

Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch eines arbeitsaufgabenbasierten Zugangs zu einem Kernthema didaktischer Fragestellungen: die Auswahl und Strukturierung der Ausbildungsinhalte. Im vorliegenden Fall wird argumentiert, dass diese Auswahl konsequent an den jeweiligen beruflichen Arbeitsaufgaben orientiert werden muss. Im Zuge der Einführung des Lernfeldkonzeptes etablierte sich eine umfangreiche Diskussion über arbeitsaufgabenbezogenes Lehren und Lernen in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Es kann gezeigt werden, dass arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen mit einer beruflichen Didaktik sozialpädagogischer Bildungsgänge vereinbar ist. Zugleich muss der Ansatz an die spezifische Logik personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe angepasst sowie eine konzeptionelle und empirische Weiterentwicklung des Themas fokussiert werden.

Aufbauend auf den Ausführungen zur beruflichen Didaktik der Sozialpädagogik konzentriert sich die Arbeit auf den aktuellen Entwicklungsstand der Ausbildung von Lehrkräften in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Hier bedarf es ei-

ner wissenschaftlich fundierten Ausbildung der Lehrenden, welche sich konsequenter an den Ansätzen des berufsdidaktischen Diskurses orientiert. Arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen sowie Arbeitsanalysen sollten dabei in die Curricula der Lehramtsausbildung integriert werden.

Teaching in Socio-Educational Programmes – Task-Based Teaching and Learning and Consequences for Teacher Training in the Vocational Field of Social Pedagogy

For years, personal service occupations have been experiencing an enormous expansion in the number of employees. In particular, the field of early education has been of special interest to politicians and the public (in Germany) during the last decade. The focus of this discourse has been mainly on increasing the number of available day care places and dealing with the great shortage of socio-educational specialists. Yet, the debate about the best possible quality of early education and childhood care has played a crucial role. Consequently, particular attention has been paid to vocational schools for social pedagogy, where to this day the majority of pedagogical specialists for the area of child day care are qualified. The emphasis of this debate, however, has been on selecting the most suitable place for training and on establishing a widespread academization. Training contents and their topicality were also analysed, but played a minor role.

Despite this discourse, only few authors have referred to the training of teaching staff for vocational schools for social pedagogy at different points. While the training of teachers for vocational education and training in general is currently attracting a great deal of political and scientific attention, this debate is not reflected in teacher training in the vocational sector of social pedagogy. Thus, there have been hardly any efforts to link the discussions about didactics in this field to the vocational pedagogical and vocational didactical discourse. Conceptual works on vocational field didactics or vocational didactics of social pedagogy, which focus simultaneously on the vocational school level and the training of teachers, are missing as a result.

By focusing on the selection and structuring of training contents, this thesis attempts to provide a task-oriented approach to a core topic of didactical questions. In vocational education and training, this process has to be consistently geared towards respective vocational tasks. In the course of the comprehensive introduction of the 'Lernfeldkonzept' (learning field approach), an extensive discussion on work-related teaching and learning has already been established in the fields of commercial and technical education and training for several years. In this thesis, work-related teaching and learning will be analysed as compatible with vocational didactics in social pedagogy. Yet, there is a need for adapting this approach to the specific logic of person-related social service occupations. This includes further conceptual and empirical development on work-related teaching and learning in social pedagogy.

Based on the remarks on the vocational didactics of social pedagogy, this thesis focuses subsequently on the development of teacher training courses in the vocational field of social pedagogy and their current state of development. Therefore, a scientifically sound training of teachers in the vocational field of social pedagogy is required, which has to be more rigorously oriented towards the approaches of the vocational didactic discourse. Task-based teaching and learning as well as work analyses should thus be implemented as an integral part of vocational teacher training in the curricula of any socio-educational programme.

1 Einleitung

Derjenige, der andere bilden soll, muss zunächst selbst ein gebildeter und geformter Mensch sein; das ist eines der Urgesetze der Erziehung.

EDUARD SPRINGER

Die Zahl der Auszubildenden und Beschäftigten im Bereich personenbezogener Dienstleistungsberufe ist in den vergangenen Jahren aufgrund unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen stark angestiegen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Mit 571.000 pädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (einschließlich Leitungen) in Kindertageseinrichtungen ist der Teilarbeitsmarkt „Frühe Bildung“ mittlerweile deutlich größer als z. B. die Grundschule mit ca. 223.400 Lehrerinnen und Lehrern im Schuljahr 2015/16 (ebd., S. 8). Addiert man das Personal der Kindertagespflege hinzu, so „erreicht die Zahl der Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung mit 615.000 Personen fast die Zahl der Lehrenden im gesamten allgemeinbildenden Schulwesen (690.300 Personen)“ (ebd.).

Die Expansion sozialpädagogischer Arbeitsfelder spiegelt sich in steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen in allen Bereichen des Berufsfeldes der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik wieder (ebd.). Demgegenüber stehen die geringe Beachtung personenorientierter Dienstleistungsberufe in der berufspädagogischen Diskussion sowie „eine weitgehende Ausblendung personenbezogener Domänen aus Qualitätsdebatten der beruflichen Bildung“ (Friese 2010, S. 311). Im Vergleich zur Akademisierung der Lehramtsausbildung in gewerblich technische Fachrichtungen, kann in den personenbezogenen berufsbildenden Bereichen, insbesondere in der Sozialpädagogik¹ sowie in den Gesundheits- und Pflegeberufen, von einer verzögerten Einführung von Lehramtsstudiengängen gesprochen werden (ebd.). Für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik muss darüber hinaus festgehalten werden, dass ein Diskurs zwischen Vertretern der beruflichen Didaktik und der Berufspädagogik kaum existiert (Gängler 2010a; Friese 2010). Karsten (2003, S. 351) formuliert zugespitzt: „Berufsschulbezogene Didaktik, so ist zu resümieren, findet faktisch ohne die beruflichen Fachrichtungen sozial- und pflegerischer, ernährungs- oder körperbezogener Berufsausbildungen statt.“ In jüngerer Zeit lassen sich vereinzelt Versuche beobachten, einen Ansatz zu einer „Didaktik personenbezogener Dienstleistungsberufe“ zu entwickeln (Friese 2010). Auch hierbei ist bisher jedoch kein Diskurs innerhalb der personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen erkennbar.

1 Die Diskussion um die Verwendung der Begriffe „Sozialpädagogik“, „Soziale Arbeit“ und „Sozialarbeit“ soll an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden. Für die vorliegende Arbeit werden die Begriffe im Folgenden synonym verwendet, gleichwohl bekannt ist, dass dieses Vorgehen umstritten ist. Es scheint sich aber in weiten Teilen des Diskurses durchgesetzt zu haben (vgl. ausführlicher Kreft/Mielenz 2017).

Ein Grund für die kaum vorhandene Didaktikdiskussion im Umfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann in der zögerlichen Einführung der Lehramtsstudiengänge für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik – bis heute existieren gerade einmal fünf Studiengänge an Universitäten sowie ein kooperatives Studiengangmodell (FH/Universität) – gesehen werden (Karber 2014).² Seit den 1990er Jahren ist der schwache Diskurs um eine Didaktik für sozialpädagogische Ausbildungsgänge, der sich hauptsächlich auf die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern³ konzentrierte, nahezu verstummt. Erst in jüngster Zeit findet die fachschulische Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wieder deutlich mehr Beachtung im fachpolitischen Diskurs. Dabei wird jedoch vor allem über eine flächendeckende Akademisierung der Ausbildung debattiert (Cloos 2016; Rauschenbach/Schilling 2013; Diller/Rauschenbach 2006). Eine (teils auch kontroverse) Debatte über Organisation und Ansätze der Lehramtsausbildung hingegen, wie sie zum Beispiel für die Ausbildung von Lehrenden für Gesundheits- und Pflegeberufe (Weyland 2014; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009; Bals 1995a) in den vergangenen 20 Jahren zu beobachten war, fehlt für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik nahezu vollständig (Cloos/Hoffmann 2001). Dies spiegelt sich u. a. in der (fehlenden) Ausgestaltung einer Didaktik für sozialpädagogische Ausbildungen – und damit auch für die Lehramtsausbildung – wieder (Karber 2014; Gängler 2010b; Gängler 2003b).

Die curricularen Entwicklungen in beruflichen Bildungsgängen haben – vor allem durch die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula – zu teils sehr „offenen“ (Rahmen-)Lehrplänen geführt. Der (allgemein-)didaktische Diskurs fordert seit langem eine „Verschlankung“ der Lehrpläne zugunsten einer vertieften exemplarischen Bildung (Klafki 2007). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne stellen Lehramtsstudierende und -anwärter wie auch erfahrene Lehrkräfte vor die Herausforderung, neue Strukturierungsmöglichkeiten für den Inhalt des eigenen Unterrichts zu finden. Grundsätzlich wird dabei die Orientierung an beruflichen Handlungen und fachwissenschaftlichen Erklärungen gefordert. Preiß (1999, S. 227) verweist darauf, dass die „Auswahl und Anordnung der Inhalte eines Curriculums eine originär didaktische Aufgabe“ bleibt.

Fraglich erscheint jedoch bisher, wie im Rahmen dieser offenen Ausbildungscurricula Inhalte für den (sozialpädagogischen) Unterricht generiert werden können, wenn die „Neustrukturierung“ der Ausbildung mehr sein soll als das Umsortieren alter Lehrpläne und Lehrplaninhalte (Preiß 1999). Eine systematisch theoretische und empirische Analyse der Arbeitsaufgaben von Erzieherinnen und Erzieherin liegt bisher allenfalls in Ansätzen vor. Seit Ende der 1990er Jahre wurden lernfeldstrukturierte Curricula flächendeckend für nahezu alle Berufe eingeführt. Die Implementierung war vor allem mit der Hoffnung verbunden, das (methodische) Kon-

2 Über den nicht zufriedenstellenden Entwicklungsstand beruflicher Didaktiken wurde und wird für nahezu alle Fachrichtungen diskutiert. Begründet wird dies vor allem mit einer sehr geringen Zahl an Professuren und Forschenden, die sich in diesem Bereich ansiedeln (vgl. Berben 2008) sowie einer verhältnismäßig späten Etablierung einer empirischen berufspädagogischen Forschung (Herkner 2015).

3 In der vorliegenden Arbeit werden z. T. beide Geschlechter genannt. Manchmal wird sich aufgrund der besseren Lesbarkeit für ein Geschlecht entschieden. Hier sind stets alle Geschlechter gemeint.

zept der Handlungsorientierung curricular abzustützen (KMK 2017; Küls 2010). Die Frage nach der Auswahl und Strukturierung der Unterrichtsinhalte hingegen scheint in den vergangenen Jahren aufgrund einer starken Orientierung am „Outcome“ von Lernprozessen hinter Debatten um kompetenzorientierten Unterricht getreten zu sein (Gruschka 2002). Damit einher geht eine deutliche Fokussierung auf die handlungsorientierte Gestaltung von Unterricht. Gruschka (2002, S. 328) kritisiert in diesem Zusammenhang: „Mit den Methoden wird die Didaktik von dem entsorgt, was sie eigentlich erst legitimieren kann: die Vermittlung von etwas.“ Der Vermittlungsprozess wird so über die Auswahl der Inhalte gestellt. Diese scheinen im Lichte des Diskurses mitunter beliebig zu sein. Ähnlich äußert sich Terhart (2012, S. 30), indem er didaktische Ansätze kritisiert, die ausschließlich aus der Lern- und Entwicklungspsychologie abgeleitet wurden und „nichts zum materialen, inhaltlichen Aspekt von Bildung und Lernen, zum Problem der Inhaltsauswahl bzw. der Begründung von Inhaltsentscheidungen also, beitragen“. Die Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte, die zum gewünschten „Outcome“ führen, entpuppt sich bei genauerer Betrachtung jedoch als weitaus weniger trivial, als zunächst vermutet werden könnte.

Im Zusammenhang mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula in den Berufsschulen des dualen Systems etablierte sich eine umfangreiche Diskussion über die Konkretisierung dieses Ansatzes. Dies wurde notwendig, da dem Lernfeldkonzept bei seiner Einführung keine geschlossene Theorie zugrunde lag (u. a. Becker 2013; Niethammer 2006; Bader 2004). Die theoretischen Diskussionen erfolgten somit zeitgleich zur Implementierung in den Schulen, was zu großer Verunsicherung und zahlreicher Kritik führte (Becker 2013; Niethammer 2006; Bader 2004). In diesem Zusammenhang etablierte sich ein Diskurs über Arbeitsprozesswissen und arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen (Fischer 2014; Becker 2013; Niethammer 2006). Während sich im Bereich einer Berufsfelddidaktik Sozialpädagogik bisher keine Arbeiten mit diesem Thema beschäftigen, finden sich einige Beiträge zum arbeitsaufgabenbasierten Lehren und Lernen in der Ausbildung von Gesundheits- und Pflegeberufen (Seeber 2016; Becker 2008).

1.1 Problemstellung

Die derzeit große (quantitative) Bedeutung sozialpädagogischer Ausbildungen hat bisher nicht zu einer umfassenden Diskussion über eine Didaktik dieser Ausbildungen und die entsprechende Qualifizierung der Lehrenden geführt. Es fehlen sowohl empirische als auch grundlegende konzeptionelle Arbeiten. Darüber hinaus mangelt es an Arbeiten, die die Diskurse über die Ausbildung an berufsbildenden Schulen und die Ausbildung des entsprechenden Lehrpersonals systematisch miteinander verknüpfen und in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellen. Hier kommt erschwerend hinzu, dass kaum Wissen über die Lehramtsstudiengänge in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik existiert.

Die vorliegende Arbeit möchte aus diesem Grund einen Beitrag zu einem Diskurs über die didaktische Gestaltung sozialpädagogischer Bildungsgänge sowie über die Ausbildung von Lehrkräften in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik leisten. In der Logik der Beruflichen Fachrichtungen sind diesen sowohl *berufsbildende*⁴ als auch *allgemeinbildende*⁵ Bildungsgänge zugeordnet. Die Arbeit bezieht sich dabei vorrangig auf berufsqualifizierende Bildungsgänge.

Im Fokus stehen zwei zentrale Fragestellungen:

1. Wie können die Inhalte sozialpädagogischen Unterrichts bestimmt werden und wie können diese Inhalte strukturiert werden? Die Überlegungen fokussieren dabei bewusst sozialpädagogische Ausbildungen, d. h. „Unterricht“ und damit auch die Lehramtsausbildung (vgl. Abbildung 1). Es wird nicht der Anspruch erhoben, eine „allgemeine“ sozialpädagogische Didaktik zu entwickeln, die ebenso das didaktische Handeln in der sozialpädagogischen Praxis einschließt. Die Arbeit verortet sich vielmehr in der berufsfelddidaktischen Diskussion und ordnet sich in den Diskurs um eine Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Sozialpädagogik ein.
2. In diesem Zusammenhang soll ebenfalls gefragt werden, welche Anforderungen ein arbeitsaufgabenbasiertes didaktisches Konzept an das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln stellt. Hierbei ist einerseits von Interesse, wie Lehrende an Fachschulen⁶ für Sozialpädagogik derzeit qualifiziert sind bzw. werden und welche Veränderungen an dieser Stelle gegebenenfalls notwendig sein könnten.

Für die Bearbeitung der Fragestellung soll die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin/zum staatlich anerkannten Erzieher gewählt werden. Diese Auswahl ergibt sich aus der besonderen quantitativen Bedeutung dieser innerhalb der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. So befinden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung 64.000 Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (Statistisches Bundesamt 2017, Fachserie 11, Reihe 2). Sie bilden damit den größten Anteil der Schülerinnen und Schüler im Bereich sozialpädagogischer Bildungsgänge. Eine Herausforderung liegt in der Besonderheit der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, dass alle ihr zugeordneten Berufe in vollzeitschulischer Form – und damit außerhalb BBIG – angeboten werden (Gängler 2010a; Friese 2010). Die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildungsgänge unterliegt daher der Länderhoheit. Daraus ergibt sich eine hohe Diversität der Ausbildungslandschaft, die einhergeht mit unklaren Berufsprofilen und -bezeichnungen (Karber 2014, Gängler 2010a; Friese 2010; Karsten 2003). Dies wiederum führt zu uneinheitlichen Ausbildungsstandards und Qualifikationsprofilen, sowie Ausbildungsordnungen, was als Hindernis für eine flächendeckende Professionalisierung im personenbezogenen Dienstleistungsbereich betrachtet werden kann (Friese 2010).

4 Vor allem die Ausbildungen an Berufsfachschulen und Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Heilerziehungspflege.

5 Hierzu zählen die Fachoberschulen sowie die Beruflichen Gymnasien im Bereich Pädagogik und Psychologie.

6 In Bayern „Fachakademien“.

Gerade die inhaltliche Unschärfe vieler Ausbildungen im personenbezogenen Dienstleistungsbereich führe zur dem „Etikett von Laitentätigkeit, Diffusität und fehlender Standardisierung“ (Friese 2010, S. 324). Gleichwohl eine Vereinheitlichung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung und deren Neustrukturierung immer wieder gefordert wurde (Janssen 2011a; Beher et al. 1999; Metzinger 1993; Krüger/Dittrich 1986; v. Derschau 1976), scheint diese Bestrebung bis heute nicht erfolgreich umgesetzt zu sein (Gängler/Liebig 2017b).

Die Zahl der Publikationen zum Thema Ausbildung von Lehrkräften ist in den vergangenen Jahrzehnten mehr als überschaubar. Zuletzt beschäftigte sich Anke Karber in ihrer Dissertation unter anderem auch mit dem Thema „Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder“ (Karber 2014). Sofern innerhalb einer Publikation auf die Lehrkräfte Bezug genommen wird, geschieht dies nur am Rande. Es liegen bislang kaum empirische Studien vor, die sich mit der Frage „Wer lehrt an Fachschulen/-akademien für Sozialpädagogik?“ befassen, gleichwohl die Frage nach der Qualifikation der Lehrkräfte die Fachschulen für Sozialpädagogik „seit ihrer Gründung“ beschäftigt (Schmidt 2005, S. 718). Amtliche Statistiken und Systematiken enthalten keine Informationen über die Zusammensetzung des Lehrkörpers an Fachschulen für Sozialpädagogik. Dementsprechend wenig ist aus wissenschaftlicher Sicht über die Lehrenden an Fachschulen für Sozialpädagogik und deren Qualifikation bekannt. Dennoch wird die „uneinheitliche, partiell unbefriedigende und unzureichende Qualifizierung der Lehrkräfte an Fachschulen“ schon sehr lange Zeit diskutiert (Cloos 2016, S. 352). Diese Diskussion wurde und wird in der Regel kaum öffentlich wahrgenommen.

Aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs in Kindertageseinrichtungen, der in absehbarer Zeit nicht allein durch Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge gedeckt werden kann (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014 und 2017), bleibt die Fachschule für Sozialpädagogik mindestens mittelfristig der zentrale Ort der Qualifizierung der Fachkräfte und rückt aktuell wieder vermehrt in den Blick fachwissenschaftlicher Diskussionen. Deshalb sollte auch die Frage nach der Qualifizierung der Lehrkräfte an diesen Schulen stärker fokussiert werden.

1.2 Ziele, Relevanz und Rahmen der Arbeit

Mit der Etablierung der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik entsteht die Frage nach einer fachrichtungsbezogenen (Berufsfeld-)Didaktik, die bis heute allenfalls in Ansätzen bearbeitet scheint. Dabei ist die Diskussion über eine Didaktik der sozialpädagogischen Ausbildungsgänge kaum oder nicht systematisch an die aktuelle wissenschaftliche berufsfelddidaktische und berufspädagogische Diskussion angebunden.⁷

7 Ein ähnliches Resümee zog Bals 1998 für das Berufsfeld Gesundheit.

Durch die mittlerweile flächendeckende Einführung lernfeldstrukturierter Curricula hält ein Konzept Einzug in sozialpädagogische Bildungsgänge, das zunächst für das duale System der gewerblich-technischen Fachrichtungen entwickelt worden ist. Dieses stößt aufseiten der Praktiker auf massiven Widerstand (Küppers et al. 2014). Ausgangspunkt und zugleich Zielkategorie beruflicher Lernprozesse lernfeldorientierten Unterrichtens sind berufliche Handlungssituationen. Dabei ergibt sich die Herausforderung, zu entscheiden, welche Inhalte sich anhand welcher Situationen erlernen lassen und wie dennoch dem Anspruch inhaltlicher Vollständigkeit der fachlichen Themen nachgekommen werden kann. Die Diskussion über eine mögliche Diskrepanz zwischen fachsystematischem und handlungssystematischem Lernen prägte die berufspädagogische Diskussion der vergangenen Jahrzehnte maßgeblich (u. a. Gillen 2013; Niethammer 2006). Durch die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula intensivierte sich diese Diskussion in den vergangenen Jahren allerdings deutlich.

Die Ablehnung des Lernfeldkonzeptes vonseiten der Ausbildungspraxis in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen kann einerseits mit den Leerstellen und konzeptionellen Schwächen des Ansatzes erklärt werden. Zugleich fehlt es bisher an systematischen Reflexionen des Konzeptes aus Sicht einer Berufsfelddidaktik der Sozialpädagogik. Die vorliegende Arbeit versucht, einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Berufsfelddidaktik der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zu leisten, indem hier eine Anbindung an den aktuellen berufsfelddidaktischen und berufspädagogischen Diskurs unternommen wird.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in elf Kapitel. Dabei werden drei zentrale Themenkomplexe näher beleuchtet: die Rahmenbedingungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, die Diskussion über das Lernfeldkonzept und eine arbeitsaufgabenbasierte berufliche Didaktik sowie die Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Das *erste Kapitel* beschäftigt sich mit der Einleitung, der Formulierung der Fragestellung der Arbeit sowie der Einbettung in den aktuellen Diskurs. Um sich dem Thema „berufliche Didaktik der Sozialpädagogik“ sowie der Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung überhaupt theoretisch und analytisch nähern zu können, werden im *zweiten Gliederungspunkt* zentrale Begriffe der Arbeit definiert. Hierbei wird auch auf die Besonderheiten der Diskussion über den Didaktikbegriff im Diskurs der Sozialpädagogik eingegangen und dargestellt, warum im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden in einer Beruflichen Fachrichtung nicht von einer Fachdidaktik gesprochen werden kann. Nachdem in *Kapitel drei* ein kurzer Einblick in das Vorgehen bei der Erstellung der Arbeit gegeben wurde, erfolgt zur weiteren Annäherung an das Thema der Arbeit in *Kapitel vier* eine Aufarbeitung des Forschungs- und Diskussionsstandes zur „Didaktik der Sozialpädagogik“. So soll ein systematischer Überblick über den Diskurs um die

Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die dazugehörige Didaktik der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik gegeben werden. Ziel des *fünften Kapitels* ist es, die Rahmenbedingungen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland darzustellen. Dies dient der Einordnung der folgenden Ausführungen über das Lernfeldkonzept, welches in *Kapitel sechs* näher beleuchtet wird, sowie die sich daran anschließende Diskussion über Arbeitsprozessorientierung und arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen in den *Kapiteln sieben* und *acht*. Als Zusammenfassung des Themenkomplexes „Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ und dessen Einordnung in den Kontext der berufspädagogischen und berufsdidaktischen Diskurse über eine an beruflichen Arbeitsaufgaben orientierten Didaktik wird in *Kapitel neun* der Versuch unternommen, den Ansatz des arbeitsaufgabenbasierten Lehrens und Lernens auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu übertragen und zu zeigen, welche Zusammenhänge sich zwischen dieser und der Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ergeben.

Im zweiten Teil der Arbeit soll in *Kapitel zehn* die Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik systematisch dargestellt werden. Dies schließt sowohl eine Beschreibung und Analyse der Lehramtsstudiengänge als auch die Darstellung der Seiten- und Quereinstiegsmöglichkeiten in den Beruf ein. Ergänzend soll der Blick auf die aktuelle Fortbildungssituation für Lehrende an Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. in sozialpädagogischen Bildungsgängen gerichtet werden. Hier wird der Frage nachgegangen, wie Lehrende für die berufliche Bildung in der Fachrichtung Sozialpädagogik derzeit qualifiziert werden. Dies impliziert ebenso die Frage danach, ob die Ausbildung die Anforderungen, die ein lernfeld- und arbeitsaufgabenbasiertes Lehren und Lernen mit sich bringt, in ausreichendem Maße abbildet bzw. ob sie diesen Anforderungen (derzeit) gerecht werden kann.

In *Kapitel elf* werden die Ergebnisse der Ausführungen zu den bereits benannten Themenkomplexen zusammengefasst und noch einmal aufeinander bezogen. Außerdem soll ein Ausblick gegeben werden, welche weiteren Anschlussmöglichkeiten und Forschungsbedarfe aus den Ergebnissen der Arbeit heraus formuliert werden können.

2 Begriffliche Einordnung

Bei genauerer Betrachtung des Diskurses über eine Didaktik der Sozialpädagogik fällt eine bemerkenswerte Unschärfe in der Verwendung des Didaktikbegriffs auf. Die verschiedenen Teilbereiche sozialpädagogischen Lehrens und Lernens werden in den vorliegenden Konzepten zudem – teils bewusst mit dem Bestreben einer Art „allgemeinen“ sozialpädagogischen Didaktik – zu stark miteinander verwoben. Besonderheiten, die sich aus den Unterschieden der pädagogischen Settings ergeben, finden kaum Beachtung (vgl. Abbildung 1). So verwundert es nicht, dass es Forderungen gibt, sich zunächst einmal darüber zu verständigen, was unter „Didaktik“ im Kontext der Sozialpädagogik überhaupt zu verstehen sei (Karber 2014; Gängler 2010b). Eine Besonderheit der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ist, dass sich „Didaktik“ auf das Handeln der Lehrenden wie auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte in den Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik beziehen kann (Gängler/Liebig 2017a). Innerhalb der sozialpädagogischen Fachdiskussion wird didaktisches Handeln jedoch allenfalls am Rande diskutiert (Wustmann 2017; Gängler 2010b).

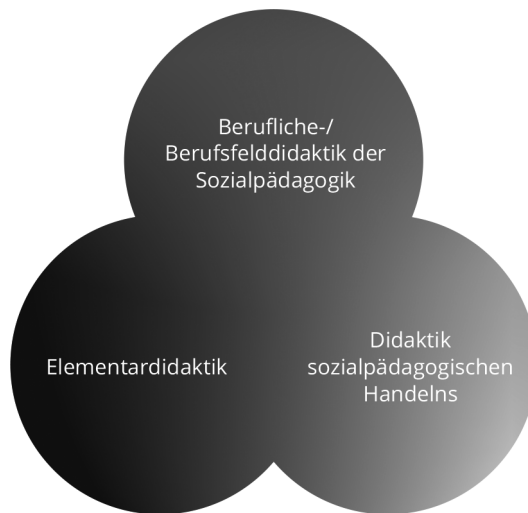


Abbildung 1: Teilbereiche sozialpädagogischen Lehrens und Lernens (eigene Darstellung)

Neben einer bislang ausstehenden Definition dessen, was „Didaktik“ im Kontext von Sozialpädagogik überhaupt bedeutet, wird bemängelt, dass die Frage, ob eine eigenständige Didaktik der Sozialpädagogik ihre Berechtigung findet oder ob sie sich der Fachwissenschaft – der Sozialpädagogik – unterordnen sollte, bis heute nicht gestellt wurde (Hoffmann/Höltershinken 2002). So verliert sich die Diskussion über Didak-

tik im Rahmen der Sozialpädagogik meist in Methodenfragen (Gängler 2010b). An dieser Stelle soll eine systematisierende Betrachtung grundlegender Begriffe der vorliegenden Arbeit erfolgen, die das Verständnis der weiteren Ausführungen erleichtern wird.

2.1 Didaktik

Didaktik im engeren Sinne beschäftigt sich „mit der Ermittlung und Erörterung der Bildungsinhalte“ (Schelten 20120, S. 218). Gefragt wird also danach, WAS unterrichtet wird und WOZU es unterrichtet wird. Neben der Auswahl- besitzt die Didaktik also eine *Begründungsfunktion*. Diese ist in der Didaktikdiskussion der letzten Jahre jedoch stark in den Hintergrund getreten, was nicht zuletzt auf eine Fokussierung dieser auf Methodenfragen zurückzuführen ist (Gruschka 2002). Bis heute herrscht keine Einigkeit darüber, ob eine strikte analytische Trennung von Didaktik und Methodik vorgenommen werden muss oder nicht (Klafki 1970 publiziert in Arnold/Zierer 2015, S. 181–190). Häufiger findet sich (teilweise implizit) ein Verständnis von Didaktik im weiteren Sinne, das Methodenfragen miteinschließt und sich z. B. in der Zusammenfassung „Didaktik/Methodik“ widerspiegelt. Mit der Bedeutungserweiterung des Didaktikbegriffes hält dieser auch Einzug in die sozialpädagogische Fachdiskussion, wurde dort zunächst aber als Fremdkörper empfunden (Schilling 2005, S. 11). Schilling (ebd.) konstatiert, dass sich mittlerweile eine eigenständige Didaktik der Sozialpädagogik entwickelt habe. Dabei bezieht sich diese Didaktik jedoch auf das Handeln in der sozialpädagogischen Praxis. Es ist fraglich, inwieweit sich diese wirklich flächendeckend in Theorie und Praxis sozialpädagogischer Arbeit etabliert hat. Dagegen spricht die Feststellung Gänglers (2010b, S. 369), dass der Begriff respektive das Thema Didaktik in „einschlägigen Handbüchern und Einführungswerken“ weitestgehend nicht präsent ist. Didaktik – ein originär mit Schule verbundener Begriff – scheint der sozialpädagogischen Diskussion fremd zu bleiben.

Die Didaktik, welche im Rahmen der Sozialen Arbeit respektive der Sozialpädagogik diskutiert wird, ist jedoch von einer Berufsfelddidaktik oder beruflichen Didaktik im o. g. Sinne zu unterscheiden. So könnte eine Didaktik der Sozialpädagogik recht allgemein definiert werden als die theoretische Reflexion und Fundierung des Arrangierens von Erziehungs- und Bildungsprozessen in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern.

Für beide didaktischen Entwürfe (Lehren in sozialpädagogischen Bildungsgängen und sozialpädagogisches Handeln in den Arbeitsfeldern) können verschiedene Gemeinsamkeiten festgehalten werden (Gängler 2010b; Gängler 2003a):

- Kommunikation ist die Grundlage der pädagogischen Tätigkeit.
- Es sollen Ziele an und mit Menschen erreicht werden.
- Die Persönlichkeit der Fachkräfte gilt als „Handwerkszeug“ des beruflichen Handelns.

- Das Handeln findet innerhalb von Organisationen statt.
- Das Handeln ist in gesellschaftliche Wandlungs-/Entscheidungsprozesse eingebunden und von ihnen abhängig.

Die Unterschiede zwischen „Lehren“ und „sozialpädagogisch Handeln“ können an einem Beispiel verdeutlicht werden: Klaus Prange (2011) subsummiert zunächst alle Formen pädagogischen Handelns, indem er die Struktur der Kommunikation, genauer des „Zeigens“ heranzieht: nötig sind stets ein zeigendes Subjekt, ein Thema, auf das gezeigt werden kann und ein Lernender bzw. eine Gruppe von Lernenden. Dennoch soll hier davon ausgegangen werden, dass sich in spezifischen pädagogischen Situationen dieses Konstrukt verschiebt. Deutlich wird dies beim Vergleich zweier „typischer“ (sozial-)pädagogischer Tätigkeiten: Unterrichten und Beraten. Ihre Gemeinsamkeiten ergeben sich vor allem aus den Merkmalen der Kommunikationssituation: sie ist triadisch aufgebaut, sie ist asymmetrisch und durch eine komplementäre Rollenverteilung gekennzeichnet. In der professionellen Ausübung beider Tätigkeiten benötigen die Fachkräfte kommunikatives Handlungswissen (Kraft 2011, S. 158). Beide Situationen – Unterricht wie Beratungssituation – sind Lernsituationen (ebd., S. 160). Außerdem ist das Herstellen einer (professionellen) Beziehung zwischen Lehrendem/Beratendem und Lernendem/Klienten Grundvoraussetzung einer gelingenden Arbeit. Wenn gelernt werden soll, muss zuvor ein Rahmen dafür geschaffen werden, in welchem sich die Lernenden mit einem Gefühl der Sicherheit bewegen können (ebd., S. 158 f.). Dennoch lassen sich auch deutliche Unterschiede herausstellen: Während Ratsuchende die Beratung in der Regel freiwillig aufsuchen, das „ob“, „wann“ und „wie lange“ sowie das Thema der Beratung mehr oder weniger selbst festlegen, ist der Lernende stark in die Strukturen der Organisation Schule eingebunden. Lernzeiten und Themen sind organisatorisch und curricular festgeschrieben und vom Lernenden weitestgehend nicht beeinflussbar. Zudem ist seine Anwesenheit Voraussetzung für den späteren Erhalt eines Zertifikats.

Der Diskurs über eine Didaktik der Sozialpädagogik macht deutlich, dass eine scharfe begriffliche Abgrenzung notwendig ist. Im Kontext der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik beschäftigt sich Didaktik mit dem Lehren in sozialpädagogischen Bildungsgängen. Eine Didaktik der Sozialpädagogik, die sowohl berufsbildenden Unterricht als auch Handeln in der sozialpädagogischen Praxis miteinschließt, erscheint – trotz vieler Gemeinsamkeiten – wenig zielführend zu sein. Für die vorliegende Arbeit wird sich daher für ein Begriffsverständnis von Didaktik im engeren Sinne entschieden (vgl. Schelten 2010, S. 144 f.), da das Erkenntnisinteresse vor allem in der Frage nach der Auswahl und Begründung der Ausbildungsinhalte begründet liegt.

2.2 Berufsfelddidaktik

Ähnlich dem Diskurs über eine Didaktik im Rahmen der sozialpädagogischen Praxis, findet sich auch in der Diskussion über eine Didaktik im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden keine einheitliche Begriffsverwendung. So enthalten z. B. die Modulbeschreibungen der entsprechenden Lehramtsstudiengänge verschiedene Bezeichnungen (vgl. Kapitel 4.8). Häufig wird hier der Terminus „Fachdidaktik“ verwendet. Da kein Schulfach „Sozialpädagogik“ existiert, erscheint es nicht zielführend, von einer „Fachdidaktik Sozialpädagogik“ zu sprechen, zumal sich die Didaktik der Sozialpädagogik nicht an einem Fach, sondern an einem Berufsfeld orientieren muss, welches auf Wissensbestände verschiedener Fächer bzw. Wissenschaftsdisziplinen zugreift (Rebmann et al. 2011). Und auch die an Fachwissenschaften orientierten Fächer der Fachoberschule und des Beruflichen Gymnasiums (z. B. Pädagogik/ Psychologie) lassen sich bei genauerer Betrachtung der Lehrpläne nicht *einer* Fachwissenschaft zuordnen. Gleichwohl die Bezeichnung der Beruflichen Fachrichtung suggerieren möge, dass eine eindeutige Zuordnung zu einer Bezugswissenschaft gegeben sei, ist dies tatsächlich nicht der Fall. Ein didaktischer Ansatz, der allein dem Prinzip der „Wissenschaftsorientierung“ folgt, erscheint daher weder möglich noch sinnvoll (Fegebank 1998).

Fegebank (1998, S. 159) definiert Berufsfelddidaktik als „universitäres Lehr- und Forschungsgebiet“ im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden in den Beruflichen Fachrichtungen. Die Übersetzung der entstandenen Konzepte für die berufspädagogische Praxis betrachtet sie als Aufgabe der Studienseminare und anderer Akteure der Schulpraxis. Nach diesem Verständnis vereint eine Berufsfelddidaktik die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Didaktik im Kontext der Lehrerbildung für berufliche Schulen mit ihren verschiedenen Schulformen und -stufen (vgl. Fegebank 1998). Deren Verbindung ist in den Besonderheiten der jeweiligen Beruflichen Fachrichtungen zu sehen. Eine Berufsfelddidaktik müsste gemeinsame Kompetenzanforderungen der Berufe identifizieren, die der jeweiligen Beruflichen Fachrichtung zugeordnet sind. Fegebank (1998, S. 179) spricht von „berufsfeldbreiten Qualifikationen“.

Berufsfelddidaktiken erheben folglich den Anspruch, die unter einer Beruflichen Fachrichtung subsummierten Bildungsgänge mit ihren unterschiedlichen Zielgruppen und Bildungsaufträgen zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Überlegungen zum schulischen wie zum betrieblichen Lernen integriert werden (Fegebank 1998). Die Diskussionen über lernfeldorientierten Unterricht und die damit verbundene Orientierung an beruflichen Handlungen sowie an den Erkenntnissen einer entsprechenden Berufswissenschaft unterstreicht die Notwendigkeit einer Berufsfelddidaktik in Abgrenzung zu einer Fachdidaktik noch einmal deutlich (Berben 2008).

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, eine Berufsfelddidaktik für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik zu erarbeiten. Dies scheint im Rahmen einer einzelnen Arbeit auch nicht möglich. Gleichwohl möchte sie einen Beitrag