

Jörg-Peter Pahl

# Berufliche Didaktiken

Wege und Werkzeuge zur Gestaltung  
der Berufsausbildung

2. Auflage



# **Berufliche Didaktiken**

Wege und Werkzeuge zur Gestaltung  
der Berufsausbildung

2. Auflage

Jörg-Peter Pahl



Jörg-Peter Pahl

# Berufliche Didaktiken

Wege und Werkzeuge zur Gestaltung  
der Berufsausbildung

2. Auflage



© 2021 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Covermotiv:  
shuoshu/istockphoto.com

Bestellnummer: 6004758a  
ISBN (Print): 978-3-7639-6614-1  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6615-8

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages 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 .....	13
Abstract .....	15
<b>1 Entstehung und Entwicklung von Ausbildung und beruflichen Didaktiken – Didaktische Problementfaltung in der Geschichte .....</b>	<b>17</b>
1.1 Wissen über berufliche Tätigkeiten – Vorläufer beruflicher Didaktiken ..	17
1.1.1 Weitergabe von Tätigkeitswissen in prähistorischer Zeit .....	17
1.1.2 Neolithische Revolution – Wissen und Wissenstransformation in Siedlungsgemeinschaften und bei Wandervölkern .....	21
1.2 Berufe und Wissensweitergabe durch funktionale Differenzierungen in den antiken Hochkulturen des Vorderen Orients .....	27
1.2.1 Urbane Revolution – Differenzierung des Wissens und Wissens-erweiterung .....	27
1.2.2 Umgang mit der Weitergabe von Können und Wissen und Ausbildung im Alten Orient .....	30
1.2.3 Implizite Didaktiken – Lehr- und Lernvorstellungen zur Weitergabe von Wissen .....	33
1.3 Differenzierung der beruflichen Tätigkeiten, des Wissens und der Wissensweitergabe im antiken Griechenland und im Imperium Romanum .....	35
1.3.1 Soziokulturelle Bedingungen für funktionale Differenzierungen der Berufe und Wissensentwicklungen im antiken Griechenland ..	35
1.3.2 Soziokulturelle Bedingungen für funktionale Differenzierungen durch Berufe und den Könnens- und Wissenszuwachs im Imperium Romanum .....	37
1.3.3 Ausbildung und vordidaktisches Geschehen in der griechisch-römischen Antike .....	39
1.3.4 Didaktik in der griechisch-römischen Antike – „Didaskein“ .....	42
1.4 Wissensbestände, Berufe und Umgang mit Wissen im Mittelalter .....	45
1.4.1 Soziokulturelle Bedingungen und gesellschaftliche Entwicklungen im Mittelalter nach dem Zerfall der antiken Kulturen .....	45
1.4.2 Berufsausbildung und vordidaktische Konzepte im Mittelalter ....	47
1.4.3 Umgang mit Wissensbeständen bei der Wissenstransformation – Didaxe und erste explizite didaktische Ansätze .....	49
1.5 Wissensbestände, Berufe und Umgang mit Wissen in der frühen Neuzeit	52
1.5.1 Allgemeine Bedingungen und Entwicklungen der Berufswelt in der frühen Neuzeit .....	52
1.5.2 Ausbildung und Didaktik in der frühen Neuzeit .....	55
1.5.3 Didaktik – ein Begriff der Neuzeit .....	57

1.6	Bedingungen und Entwicklungen bei den Wissensbeständen, Berufen und beruflichen Didaktiken vom Ende des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation bis zum Ende des Zweiten Deutschen Kaiserreichs .....	68
1.6.1	Soziokulturelle Bedingungen für die Wissensentwicklung in der Gesellschaft, der Berufswelt und in den Berufen im 19. Jahrhundert .....	68
1.6.2	Bildung und Berufsausbildung im Neuhumanismus .....	72
1.6.3	Didaktik im 19. Jahrhundert und bis zum Ende des Zweiten Deutschen Kaiserreichs .....	77
1.7	Entwicklung in der Berufswelt und den beruflichen Didaktiken vom Ende des Zweiten Deutschen Kaiserreichs bis zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg .....	86
1.7.1	Bedingungen und Entwicklungen im Gesellschafts- und Beschäftigungssystem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ..	86
1.7.2	Differenzierung der Berufe, Zunahme der Wissensbestände und Veränderung der Berufsausbildung .....	88
1.7.3	Entwicklung von beruflichen Didaktiken und Ansätzen zu Fachdidaktiken .....	93
1.8	Entwicklung der Berufe, Berufsausbildung und beruflichen Didaktiken vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Zeit nach der Wiedervereinigung .....	106
1.8.1	Entwicklungen im Gesellschafts- und Beschäftigungssystem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts .....	106
1.8.2	Berufsausbildung und Didaktikansätze beruflichen Lehrens und Lernens .....	112
1.8.3	Entwicklung der beruflichen Didaktikansätze und Fachdidaktiken in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts .....	120
1.9	Berufliche Tätigkeiten als Auslöser von Ausbildung und Wissensaufbereitung .....	149
1.9.1	Zusammenhänge zwischen Berufen, Ausbildung und Didaktik ...	149
1.9.2	Epochen der Entstehung und Ausformung der Berufe, Ausbildung und Didaktik – Eine synchronoptische Zusammenschau ...	150
1.9.3	Zusammenhänge zwischen Beruf, Ausbildung und Didaktik – Kontinuitäten und Diskontinuitäten im geschichtlichen Verlauf ..	153
2	<b>Soziotechnische Bedingungen für Ausbildung und berufliche Didaktiken in der Gegenwart .....</b>	<b>155</b>
2.1	Wandel des Beschäftigungs- und Gesellschaftssystems – Auswirkungen auf Ausbildung und berufliche Didaktiken .....	155
2.1.1	Veränderungen der Berufs- und Lebenswelt .....	155
2.1.2	Umgang mit Wissen im gegenwärtigen Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem .....	161

---

2.2	Veränderungen der Berufs- und Lebenswelt der Gegenwart – Reaktionsnotwendigkeiten bei Ausbildung und beruflichen Didaktiken . . . . .	165
2.2.1	Umwälzungen in der Arbeitswelt durch Digitalisierung und Globalisierung . . . . .	165
2.2.2	Wandel des Beschäftigungssystems und Diversifizierung der Arbeitstätigkeiten – Veränderung der Referenzpunkte für Ausbildung und berufliche Didaktiken . . . . .	168
2.2.3	Verschwimmende Übergänge bei Job, Beruf und Profession durch Wandel der Berufs- und Lebenswelt – Bedingungen für Ausbildung und Didaktik . . . . .	177
2.3	Gegenwärtiger Berufsbegriff im Wandel – Bedingungen für berufliche Ausbildung und Didaktik . . . . .	179
2.3.1	Verwendung des Wortes „Beruf“ im Vorfeld von Konzepten zur Ausbildung . . . . .	179
2.4	Beruflichkeit: Ausbildungs- und Berufsziel . . . . .	185
2.4.1	Beruflichkeit im Wandel des Gesellschafts- und Beschäftigungssystems . . . . .	185
2.4.2	Ausbildung zu Berufen und Beruflichkeit – Bedingungen für eine didaktische Ausdifferenzierung . . . . .	187
2.4.3	Dimensionen der Beruflichkeit – Differenzierungsimpulse für Ausbildung und Didaktik . . . . .	188
2.4.4	Beruflichkeit und Entberuflichung in einer sich wandelnden Berufs- und Lebenswelt –Notwendigkeiten und Möglichkeiten im Vorfeld der Didaktik . . . . .	192
2.4.5	Relevanz der berufsförmigen Arbeit für die Menschen und das Gesellschafts- und Beschäftigungssystem – Arbeit als berufsdidaktische Kategorie . . . . .	196
2.5	Soziokulturelle Veränderung der Bedingungen für Berufsbildung und Didaktik durch soziotechnische Entwicklungen . . . . .	201
2.5.1	Bildungspolitische und soziokulturelle Rahmenbedingungen der Gegenwart . . . . .	201
2.5.2	Anforderungen an die Berufsausbildung durch Globalisierung und Digitalisierung der Wissensgesellschaft . . . . .	203
2.5.3	Makrodidaktische Auswirkungen des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens auf die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung . . . . .	209
2.5.4	Rahmenbedingungen für die berufliche Erstausbildung in Zeiten des Umbruchs . . . . .	214
2.5.5	Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung . . . . .	220

2.6	Berufswissenschaftliche und berufsbildungswissenschaftliche Untersuchungen im Vorfeld von Ausbildung und Didaktik . . . . .	227
2.6.1	Berufswissenschaftliche Forschung und Ergebnisse . . . . .	227
2.6.2	Berufsbildungswissenschaftliche Untersuchungen mit didaktischem Schwerpunkt . . . . .	231
2.6.3	Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft – Aufgaben im Vorfeld von Didaktik . . . . .	234
<b>3</b>	<b>Berufliche Didaktiken und Curricula der Makro- und Mesoebene – Arbeitsbereiche der beruflichen Ausbildungsstätten . . . . .</b>	<b>239</b>
3.1	Vorüberlegungen zu beruflichen Didaktiken und Curricula . . . . .	239
3.1.1	Didaktische Reflexion und Arbeit auf verschiedenen Ebenen . . . . .	239
3.1.2	Didaktische Gestaltung und Ordnungsmittel für Curricula und Lehrpläne im Makro- und Mesobereich . . . . .	242
3.2	Rahmungebungen für die beruflichen Didaktiken im Mesobereich . . . . .	245
3.2.1	Zur Bedeutung von Aussagen der Allgemeinen Didaktik für die beruflichen Didaktiken . . . . .	245
3.2.2	Integration von Allgemein- und Berufsbildung als übergeordnete didaktische Kategorie beruflichen Lehrens und Lernens . . . . .	249
3.3	Handlungsorientierung und Kompetenzen als Leitprinzipien beruflicher Didaktiken im Mesobereich . . . . .	253
3.3.1	Handlungsorientierung und Zielvorstellungen in der Berufsbildung . . . . .	253
3.3.2	Didaktische Ausgangspunkte zur Handlungsorientierung im Mesobereich . . . . .	261
3.4	„Fach“ und „Beruf“ für die Didaktiken als kategoriale Referenzen beruflichen Lehrens und Lernens im Mesobereich . . . . .	265
3.4.1	Didaktische Diskussion um die Bezugspunkte „Fach“ und „Beruf“ . . . . .	265
3.4.2	Didaktische Ansätze im Spannungsfeld von Fach und Beruf . . . . .	266
3.4.3	Basierung der Didaktiken beruflichen Lehrens und Lernens des Mesobereichs über die Kategorien „Fach“ und „Beruf“ . . . . .	271
3.5	Didaktische Konzepte des Makro- und Mesobereichs vorberuflicher Ausbildungsstätten . . . . .	273
3.5.1	Vorberufliche Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen . . . . .	273
3.5.2	Didaktik der vorberuflichen Ausbildung in Schulen der Berufsvorbereitung . . . . .	275
3.5.3	Berufsgrundbildung – vorberufliche und teilberufliche Ausbildung . . . . .	283
3.6	Erstausbildung im Dualen System – Aufgaben der Didaktik im Makro- und Mesobereich . . . . .	290
3.6.1	Rechtlicher Rahmen für das Duale System der Berufsausbildung . . . . .	290
3.6.2	Schulische Erstausbildung im Dualen System . . . . .	291
3.6.3	Lernort „Ausbildungsbetrieb“ im Dualen System . . . . .	297

3.6.4	Überbetriebliche Berufsbildungsstätten – Aufgaben im Dualen System der Berufsausbildung .....	303
3.6.5	Zusatzausbildung im Dualen System als Ausgangspunkt ständiger Weiterbildung .....	306
3.7	Berufliche Ausbildung im Schulberufssystem .....	310
3.7.1	Vorberufliche Ausbildung und berufliche Erstausbildung in Berufsfachschulen .....	310
3.7.2	Berufliche Weiterbildung in Fachschulen .....	318
3.7.3	Öffentliche und private Bildungsträger der beruflichen Weiterbildung .....	323
3.8	Betriebliche Lernorte der Weiterbildung .....	326
3.8.1	Aufgaben und Rahmengenbedingungen betrieblicher Weiterbildung .....	326
3.8.2	Zusatzqualifikationen als Vorformen betrieblicher Weiterbildung .....	329
3.8.3	Betriebliche Weiterbildung .....	330
3.8.4	Überbetriebliche Weiterbildung .....	336
3.9	Curriculare und didaktische Vorgaben zur Gestaltung beruflichen Lehrens und Lernens .....	338
3.9.1	Didaktische Vorgaben im Meso- und im Übergang zum Mikrobereich .....	338
3.9.2	Lernfelder als Organisationseinheiten für die Planung von Ausbildungseinheiten – Zur curricularen und didaktischen Bedeutung des Lernfeldkonzeptes .....	340
3.9.3	Schuleigene Curricula in ihrer didaktisch-methodischen Bedeutung – Strukturelle Veränderungen der Curriculumentwicklung ..	342
3.10	Didaktische Aspekte der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung im Makro- und Mesobereich .....	349
4	<b>Berufliche Didaktiken auf der Mikroebene – Didaktik und Methodik zur Gestaltung von Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten .....</b>	<b>353</b>
4.1	Didaktik und Methodik für die konkrete Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung .....	353
4.2	Didaktikansätze beruflichen Lehrens und Lernens auf der Mikroebene ..	355
4.2.1	Adaption allgemeiner Didaktikansätze .....	355
4.2.2	Berufliche Didaktikansätze für Ausbildung und Unterricht auf der Basis von Arbeit und Sachgebiet .....	357
4.2.3	Kennzeichen des arbeits- und sachgebietsorientierten didaktischen Ansatzes – Ziele, Kompetenzen, Inhalte und Methoden .....	361
4.3	Spezifische didaktische Instrumente zur Gestaltung von Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten .....	367
4.3.1	Didaktische Arbeitsfelder und Instrumente im Mikrobereich .....	367
4.3.2	Berufswissenschaftliche Aussagen im Vorfeld von Didaktik .....	368

4.4	Ziele und Kompetenzen in ihrer Bedeutung für Ausbildungs- und Unterrichtssequenzen .....	370
4.4.1	Zusammenhänge zwischen Lernzielen und Kompetenzen .....	370
4.4.2	Lernziele und Lernzielproblematik einer arbeits- und sachgebietsorientierten didaktisch begründeten Ausbildungs- und Unterrichtsvorbereitung .....	372
4.4.3	Kompetenzen – Bedeutung für die Planung von Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten .....	377
4.5	Themenaufbereitung zur Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung .....	387
4.5.1	Themen als Gegenstand der Ausbildungs- und Unterrichtsplanung .....	387
4.5.2	Thematisierung .....	389
4.5.3	Didaktische Analyse .....	392
4.5.4	Auswahl von Inhalten für Ausbildung und Unterricht .....	403
4.5.5	Didaktisch begründete Reduktion auf der Basis ausgewählter Themenganzheiten .....	410
4.5.6	Zur Bedeutung von Themen- und Inhaltsstrukturierungen bei der arbeits- und sachgebietsorientierten didaktischen Aufbereitung von Themenganzheiten .....	422
4.5.7	Die didaktische Leitfrage als Instrument zur Komplexitätsreduktion und Inhaltsstrukturierung .....	429
4.6	Methodik und Methoden für die konkrete Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung .....	436
4.6.1	Ausbildungs- und Unterrichtsmethodik .....	436
4.6.2	Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden – Lehr- und Lernmethoden .....	440
4.6.3	Spezifische Methoden und Verfahren zur Gestaltung von Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten .....	441
4.6.4	Wirkungsbereiche von Makro-, Meso- und Mikromethoden .....	448
4.6.5	Methodenfundus für berufliches Lehren und Lernen .....	463
4.6.6	Methodenentscheidungen zur Gestaltung von Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten .....	465
4.6.7	Auswahlentscheidungen zu Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden .....	467
4.7	Ausbildungs- und Unterrichtsmedien .....	469
4.7.1	Medien und ihre Einsatzbereiche .....	469
4.7.2	Lehr- und Lernbücher .....	474
4.7.3	Digitalisierte Medien .....	477
4.7.4	Medienauswahl .....	483

---

4.8	Didaktische Zusammenhänge bei Planung und Durchführung von Ausbildung und Unterricht . . . . .	488
4.8.1	Praxis und Theorie der Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung bei Planung und Durchführung . . . . .	488
4.8.2	Didaktisch-methodische Anstöße für Ausbildung und Unterricht .	493
5	<b>Didaktiken beruflichen Lehrens und Lernens auf dem Weg zu Berufs- feld- und Berufsdidaktiken – Perspektiven und Ausblick . . . . .</b>	<b>497</b>
5.1	Gegenwärtige und zukünftige Arbeitsschwerpunkte im Makro-, Meso- und Mikrobereich beruflichen Lehrens und Lernens . . . . .	497
5.1.1	Anmerkungen über zukünftige Arbeitsschwerpunkte im Makro- bereich . . . . .	497
5.1.2	Anmerkungen zu didaktischen Feldern zukünftiger Arbeit im Meso- und Mikrobereich . . . . .	501
5.2	Ausgangspunkte für Berufsdidaktiken . . . . .	508
5.2.1	Rückbesinnung auf die Ursprünge der Didaktik – Retrospektive für den Blick in die Zukunft . . . . .	508
5.2.2	Bereichs- und Berufsfelddidaktiken als Ausgangspunkt für Berufsdidaktiken . . . . .	510
5.3	Perspektiven, Probleme und Wege bei der Entwicklung von Berufs- didaktiken . . . . .	516
5.3.1	Zukünftige Möglichkeiten durch Berufsfeldwissenschaften und Berufsfelddidaktiken . . . . .	516
5.3.2	Forschung und Lehre in ausgewählten Berufsfeldern . . . . .	518
5.3.3	Aufgabenbereiche und Problemfelder berufsfeldwissenschaft- licher Forschung unter der Perspektive beruflicher Didaktiken . . .	522
5.4	Ausblicke: Didaktiken beruflichen Lehrens und Lernens . . . . .	524
	<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	<b>527</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis . . . . .</b>	<b>591</b>
	<b>Sachwortverzeichnis . . . . .</b>	<b>595</b>
	<b>Namensverzeichnis . . . . .</b>	<b>603</b>



# Vorwort

Seit prähistorischen Zeiten bis hinein in die Gegenwart war der Umgang mit Wissen für die Menschen stets lebensnotwendig. Dies gilt insbesondere auch für die Aus- und Weiterbildung mit ihren beruflichen Didaktiken.

Bislang gab es Darstellungen zur Entwicklung der beruflichen Didaktiken nur partiell. Für die Beschäftigung mit dem Thema ist zu einer kritischen Untersuchung die Aufdeckung der gesellschaftlichen Bedingungs-, Entstehungs- und Entwicklungszusammenhänge bei Berufen und Berufsbildung wichtig. Hierzu wiederum ist eine Betrachtung der Interdependenzen zwischen berufsförmigen Tätigkeiten, Ausbildungen und Didaktiken unumgänglich.

Implizite didaktische Überlegungen haben eine Jahrtausende währende Tradition, die eng mit der Entstehung beruflicher Tätigkeiten und Berufe überhaupt verbunden ist. Die Wurzeln beruflicher Didaktiken liegen sehr tief. Berufliche Tätigkeiten und berufliche Ausbildung wurden seit jeher begleitet von Überlegungen zum Umgang, zur Aufbereitung und zur Weitergabe von Wissen – sei es in Form von Lernen beim Mitmachen, durch Zeigen, Vor- und Nachmachen oder durch Unterrichts- und Vorratslernen. Bei alledem handelte es sich um implizite didaktische Ansätze. Der Ausbau, Erhalt und die Weitergabe von Wissen an die nachfolgende Generation waren seit den prähistorischen Zeiten der Jäger und Sammler, seit Beginn der Sesshaftigkeit, der Hochkulturen im Vorderen Orient, Asien und Afrika sowie in der griechisch-römischen Antike ein wichtiges Moment zur Lebensbewältigung und zur gesellschaftlichen Entwicklung.

Die geschichtliche Entwicklung wird über lange Zeit hinweg begleitet von impliziten didaktischen Überlegungen. Explizite Didaktiken hingegen tauchen erst im späten Mittelalter und in der Neuzeit auf. Daher lässt sich die These aufstellen, dass Didaktiken ihren Ursprung im Wesentlichen in den Konzepten tätigkeitsbezogenen sowie vorberuflichen oder beruflichen Lehrens und Lernens haben.

Im deutschsprachigen Raum haben explizite Didaktiken eine jahrhundertealte Tradition, die allerdings aus Berufsbildungsperspektive eher als vorberufliche Form eingeschätzt werden kann. Hieraus haben sich, was die Konzepte beruflicher Didaktiken angeht, keine gesicherten Fundamente herausgebildet, auf deren Basis die Probleme beruflichen Lehrens und Lernens der Gegenwart gelöst werden können. Erst mit den berufspädagogischen Arbeiten der letzten hundert Jahre wurden die spezifischen Aufgaben, Funktionen, Referenzpunkte, Inhalte und Strukturen beruflicher Didaktiken wissenschaftlich diskutiert und entwickelt.

Überlegungen zu beruflichen Didaktiken richten sich heute in den verschiedenen Ebenen der Lehre vom Makro- bis zum Mikrobereich auf Inhalte beruflichen Lehrens und Lernen sowie auf ihre Auswahl, Strukturierung und Anordnung. Didaktik stellt aber auch die übergreifende Bezeichnung für berufsbildungswissenschaftliche bzw. erziehungswissenschaftliche Forschung sowie Theorien zur Konzeptbildung dar.

Auffassungen über berufliche Didaktiken sind eine Folge der gesellschaftlichen Bedingungen und nicht zuletzt eine Sache der Definition. Sichtet man die einschlägige gegenwärtige Literatur, so findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Didaktiken. Die Vielzahl entsprechender Definitionen spiegelt ein sehr breites Spektrum gegenwärtiger Theoriebildungsansätze wider, die, was das berufliche Lehren und Lernen angeht, zu weiterer systematischer Aufarbeitung und Darstellung auffordert.

Dabei gilt für die Didaktik als Wissenschaft beruflichen Lehrens und Lernens: Je mehr eine Theorie im Rahmen dieser Disziplin zu erklären hat, desto überzeugender muss sie sein. Dies gilt insbesondere für eine Theorie der beruflichen Didaktiken.

Berufliche Didaktiken, die als beschreibende, verstehende und erklärende Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaften aufgefasst werden können, sollten sich möglichst empirischer Befunde bedienen. Dieser Anspruch ist auch unter Berücksichtigung dessen zu erheben, dass dabei die Aufdeckung gesellschaftlicher Bedingungs-, Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhänge impliziter beruflicher Didaktiken unerlässlich ist. Hierzu wiederum muss ein Blick in die geschichtliche Entstehung der beruflichen Tätigkeiten und der impliziten Didaktiken vorgenommen werden – auch, wenn die entsprechenden Wurzeln im Halbdunkel prähistorischer Zeit liegen mögen. Vor allem im letzten Jahrhundert entwickelten sich, wie zu zeigen sein wird, im gesellschaftlichen Prozess der Industrialisierung zunehmend explizite berufliche Didaktiken.

Nach der Jahrtausendwende befinden wir uns durch die zunehmende Globalisierung und Digitalisierung in einem kaum absehbaren Umbruch des Beschäftigungs- und Gesellschaftssystems, der die Formen herkömmlicher berufsförmiger Arbeit ebenso in Frage stellt bzw. bedroht wie konventionelle Modelle und Konzepte von Berufs- und Lebensweltgestaltung. Damit kommen auf die Aus- und Weiterbildung mit ihren beruflichen Didaktiken als Instrumente zur Gestaltung beruflichen Lehrens und Lernens hohe Herausforderungen zu, die schon gegenwärtig oder in naher Zukunft zeitgemäßer Lösungen bedürfen.

Mit diesem Buch kann nur ein erster Einblick in die differenzierte berufliche Ausbildung und Weiterbildung mit ihren spezifischen beruflichen Didaktiken gegeben werden. Das Betrachtungsfeld in seiner geschichtlichen Entwicklung und seinen historischen, gegenwärtigen und zukünftigen Abhängigkeiten von den Bedingungen in der Berufs- und Lebenswelt scheint nur schwer überschaubar. Damit deutet sich zugleich der Umfang noch an- und offenstehender Systematisierungs- und Forschungsaufgaben an.

Vergegenwärtigt man sich die Vielzahl und den Umfang der offenen Aufgaben zum Ausbau, zur Ausformung und Verstetigung von beruflichen Didaktiken bis hin zu Berufsfeld- und Berufsdidaktiken, muss nicht betont werden, dass die vorgelegte Schrift nur eine Einführung in die thematischen Zusammenhänge zwischen berufsförmigen Tätigkeiten, der zugehörigen Aus- und Weiterbildung und den beruflichen Didaktiken geben kann.

Jörg-Peter Pahl

Hamburg, im Januar 2021

# Abstract

Berufliche Didaktiken gibt es seit Entstehung der berufsförmigen Arbeit in prähistorischer Zeit. Es entwickelten sich schon früh Überlegungen zum Umgang, zur Aufbereitung und zur Weitergabe von Wissen. Die Formen beruflichen Lernens präsentierten sich im Mit-, Vor- und Nachmachen sowie Zeigen und der mündlichen Unterweisung. Es handelte sich dabei um implizite didaktische Ansätze. Diese Lernformen bestanden noch im Mittelalter.

Erst, als in der Berufs- und Lebenswelt der Neuzeit die Fähigkeit zum Schreiben und Lesen gefordert wurde, entstanden Schreibschulen. Deren Lernkonzepte können didaktisch als vorberufliche Ausbildung eingeordnet werden. Im deutschsprachigen Raum haben explizite Didaktiken eine mehrere Jahrhunderte lange Tradition. Sie können allerdings aus der Berufsbildungsperspektive auch als vorberufliche Didaktiken eingeschätzt werden. Ansätze zu spezifischen beruflichen Didaktiken entstanden erst in den letzten mehr als hundert Jahren. Seitdem werden die Aufgaben, Funktionen, Inhalte, Methoden und Strukturen von beruflichen Didaktiken diskutiert und entwickelt. Gegenwärtig werden Konzepte und Entwicklungsmöglichkeiten der beruflichen Didaktiken zu spezifischen Berufsfeld- oder Berufsdidaktiken thematisiert.

Professional didactics have existed since the emergence of professional work in pre-historic times. Early considerations on how to deal with, process and pass on knowledge developed. The forms of vocational learning were presented through participation, pre- and post-doing as well as showing and oral instruction. These were implicit didactic approaches. These forms of learning still existed in the Middle Ages.

Only when the ability to write and read was demanded in the professional and living world of modern times did writing schools emerge. Their learning concepts can be classified didactically as pre-vocational training. In German-speaking countries, explicit didactics have a tradition going back several centuries. From a vocational training perspective, however, they can be assessed more as pre-vocational didactics. Approaches to specific vocational didactics have only emerged in the last more than one hundred years. Since then, the tasks, functions, contents, methods and structures of vocational didactics have been discussed and developed. At present, concepts and development possibilities of vocational didactics for specific vocational field or vocational didactics are being debated.



# 1 Entstehung und Entwicklung von Ausbildung und beruflichen Didaktiken – Didaktische Problementfaltung in der Geschichte<sup>1</sup>

## 1.1 Wissen über berufliche Tätigkeiten – Vorläufer beruflicher Didaktiken

### 1.1.1 Weitergabe von Tätigkeitswissen in prähistorischer Zeit

#### Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen beim altsteinzeitlichen Menschen

Die Entwicklung des Menschen und die funktionale Differenzierung menschlicher Tätigkeiten umfassen einen ungeheuer langen Zeitraum der Geschichte.<sup>2</sup> Davon ist die längste Periode die prähistorische Zeit, über die keine schriftlichen Zeugnisse vorliegen.<sup>3</sup> Menschliche Aktivitäten und Tätigkeiten aus dieser Zeit können daher nur indirekt durch archäologische Funde nachgewiesen werden.

In der Altsteinzeit<sup>4</sup> nutzen die Menschen das Feuer und erste Werkzeuge, die nicht nur aus Stein bestanden haben müssen.<sup>5</sup> Besondere Aktivitäten entwickelten sie anfänglich als Jäger und Sammler.<sup>6</sup> Dazu bedurfte es besonderen Wissens und spezieller Fähigkeiten, die in der Horde vermittelt wurden.

Aus Sicherheitsgründen lebten die Menschen der Altsteinzeit in größeren Gruppen zusammen, d. h. in sogenannten Horden von 20 bis 50 und mehr Personen. Diese Gemeinschaft gewährleistete Schutz, gegenseitige Hilfe und führte zu punktuellen bzw. jahreszeitabhängigen Arbeitsteilungen bei anstehenden Tätigkeiten. Dazu gehörte ein Wissen über das Fischen, Jagen, Sammeln und die Herstellung einfacher Werkzeuge.

- 
- 1 Wie Friedrich Kron (1995) herausstellt, kann didaktische Problementfaltung über geschichtliche Untersuchungen geschehen: „Didaktik, die als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft aufgefaßt wird, versichert sich primär der empirischen Befunde. Als eine unerläßliche, weil ideologiekritische Arbeit ist dabei die Aufdeckung des gesellschaftlichen Bedingungs-, Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhangs anzusehen“ (Kron, 1995, S. 57). Auch für die beruflichen Didaktiken sollte versucht werden, die im Laufe der geschichtlichen Prozesse aufgetretenen didaktischen Frage- und Problemstellungen aufzudecken, zu erfassen, zu bewerten und einzuordnen.
  - 2 Die Geschichte der modernen Menschen hingegen, des Homo sapiens (seit 150.000 bis 200.000 Jahren), ist vergleichsweise kurz (vgl. Henke, 2006; Schrenk, 2006).
  - 3 Als prähistorisch oder vorgeschichtlich bezeichnet Werner Stöckli (2004, S. 133) „jenen Teil der Menschheitsgeschichte, von dem wir keine schriftliche Überlieferung besitzen, d. h. keine historischen Quellen, die uns über die früheren Menschen etwas erzählen oder allgemein über sie Auskunft geben.“
  - 4 Das Paläolithikum, die Altsteinzeit, wird aufgrund der erhaltenen Werkzeugfunde als Epoche des geschlagenen Steins charakterisiert. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass die Menschen in dieser Phase nicht sesshaft waren.
  - 5 Es ist anzunehmen, dass auch Werkzeuge aus festem Holz oder anderen Pflanzen sowie aus Körperteilen von Tieren benutzt wurden, für die aber (bislang noch) keine aussagekräftigen Nachweise geliefert werden können.
  - 6 „Gesichert ist, dass die Frühmenschen, wie einige primitiv lebende Menschengruppen noch in neuerer Zeit, ihre Nahrung durch Sammeltätigkeit und Jagd gewannen. Dabei waren sie im allgemeinen Opportunisten, sie nutzten vielfältige Nahrungsquellen nach dem jeweiligen Angebot und den Jagdmöglichkeiten“ (Herre & Röhr, 2013, S. 86).

Anzunehmen ist, dass bereits in dieser Zeit Absprachen zur Organisation und Ausführung von Tätigkeiten getroffen und durch Weitergabe von Wissen im Gedächtnis gespeichert wurden. Anzunehmen ist auch, dass spezifisches Wissen – beispielsweise über das Feuermachen, die Auswahl der Steine für Faustkeile, das Zuschlagen von Faustkeilen, das Jagen von Wild, das Fischen oder das Sammeln essbarer Früchte – von der älteren Generation an die jüngere durch Imitation oder mehr oder weniger gezielte mündliche Information weitergegeben wurde. Vermutlich wurde dabei vorwiegend nach dem „Wie“ des Machens gefragt und die vertiefende „Warum“-Frage nach einer Erklärung kaum gestellt. Das einfache „Warum“ mag sich bestenfalls auf die Wirkung und das Wohlergehen für den Einzelnen oder auf die gesamte Horde gerichtet haben. Es erscheint einleuchtend, dass für die orale Weitergabe viel Zeit aufgewendet wurde, denn das dabei tradierte Wissen musste gut verankert werden und war für das Überleben der Horde unverzichtbar. Ebenso naheliegend ist es, dass über den Zeitpunkt, die Form und den jeweils notwendigen Umfang der Informationen nachgedacht wurde. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die Weitergabe von Wissen schon in der steinzeitlichen Horde ansatzweise systematisch geschah und eine wesentliche menschliche Fähigkeit bereits hier eine ihrer Wurzeln hat.

### Wissensspeicher und Wissensweitergabe beim modernen Menschen in prähistorischer Zeit

Mit dem Erscheinen des modernen Menschen vor mehr als 40.000 Jahren, des sogenannten Cro-Magnon-Menschen<sup>7</sup>, veränderten sich die Verhältnisse. Diese Menschen waren – wie anzunehmen ist – sehr lernfähig und verfügten neben dem schon seit langem bekannten Gebrauch des Feuers über eine gute Sprachbegabung. Durch die Sprache konnten sie durch Wissen und Erfahrung Angeeignetes besser an ihre Nachkommen weitergeben. Mit diesen besonderen Fähigkeiten zur Anpassung an die Welt ließen sich lebenswichtige Aufgaben organisieren und Werkzeuge sowie Jagdwaffen und Wissen über Pflanzen mit ihren Heilkräften verbessern, sinnvoll nutzen und speichern. Dabei ist anzunehmen, dass sich diese Menschen bei der Weitergabe des Wissens an die nächste Generation insbesondere über lebensnotwendige Tätigkeiten Gedanken gemacht haben.<sup>8</sup>

7 Der Cro-Magnon-Mensch erscheint gegen Ende der letzten Eiszeit in Europa. Man nennt ihn so nach der Höhle in Frankreich, in der man 1868 bei Straßenbauarbeiten die ersten Skelettfunde von ihm entdeckte. Der Cro-Magnon-Mensch hat im Laufe von Jahrtausenden wahrscheinlich den Neandertaler in Europa verdrängt. Die Ablösung der Neandertaler erfolgte – soweit die bisherige Theorie – durch die größeren Anpassungs- und Leistungsfähigkeiten des modernen Menschen. Unter Berücksichtigung dieser Fähigkeiten entwickelt sich auch die Bezeichnung für die einzige überlebende Art, den modernen Menschen, als Homo sapiens. Homo sapiens kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „der weise Mensch“.

8 Komplexer noch wurden die gemeinsamen Arbeiten, wenn es um das Bauen und Aufstellen größerer Fallen eventuell mit Pfahlspeien ging. Hierfür war technisch-konstruktives Denken und im Einsatzgebiet ein Wissen über die Wildwechsel erforderlich. Dieses Wissen wurde durch das Zeigen der Älteren und Mitmachen der Jüngeren beim Arbeiten der Älteren weitergegeben. Dadurch ergaben sich bei den Jüngeren beiläufig Lernsituationen. Es ist anzunehmen, dass es bei der Jagd erste Formen der Arbeitsteilung gab. Dabei entwickelte sich vermutlich schon sehr früh ein Wissen über die Vorteile einer Arbeitsteilung zwischen Jägern und Treibern. Als eine besondere Form der Jagd kann das Fischen angesehen werden, wobei die Fische anfänglich in flaches Wasser getrieben und dort mit der Hand gegriffen wurden. Fischen mit der Hand bot sich auch dort an, wo Wasserfälle vorhanden waren oder Barrieren für die wandernden Fische bestanden.

Die Cro-Magnon-Menschen modellierten Figuren, bemalten Höhlen, fertigten schöne Kleider und bestatteten ihre Toten aufwendig. Sie erfanden durch selbstständiges Tun neuartige Geräte aus Stein und Holz.<sup>9</sup> In den Horden bildeten sich erste Formen von Ratgeberinnen bzw. Ratgebern oder Weisen heraus. Dies waren meist ältere, noch gesunde und erfahrene Menschen.<sup>10</sup>

Bei den meisten Mitgliedern einer Horde scheint ein Bewusstsein darüber bestanden zu haben, warum die Weitergabe von Wissen von kollektiver Bedeutung ist und wie es gesichert und gespeichert werden kann. Wissen wurde über die auszuübenden Tätigkeiten und in narrativer Form weitergegeben. Dies konnte durch Imitation oder wohlüberlegte Kommunikation geschehen. Diese Art der Weitergabe des Wissens in nicht-schriftlicher Form sicherte das Überleben.

Anzunehmen ist, dass bereits genauere Absprachen zur Organisation und Ausführung von Tätigkeiten getroffen wurden. Verhältnismäßig sicher ist, dass Spezifisches von der älteren Generation an die jüngere durch Imitation oder nach sachgerechter Kommunikation weitergegeben wurde. Vermutlich wurde vorwiegend das „Wie“ des Machens behandelt, aber keine vertiefte „Warum“-Frage nach einer Erklärung des Tuns gestellt. Da der Cro-Magnon-Mensch über gute Sprachfähigkeit verfügte, erscheint einleuchtend, dass für die orale Weitergabe von Wissen und Können viel Zeit aufgewendet wurde. Aufgrund des guten Sprachvermögens erscheint es naheliegend, dass über den Zeitpunkt, die Form und den jeweils notwendigen Umfang der Informationen nachgedacht und kommuniziert wurde. Daraus ist zu schließen, dass die Weitergabe von Wissen schon beim Cro-Magnon-Menschen relativ systematisch geschah. Dazu gehörten neben dem Lernen durch Zeigen und Mitmachen das Lernen durch sprachliche Verständigung. Mit Sprache konnten Vorstellungen entwickelt und vermittelt werden, die nicht real gegeben sind. Beide Vermittlungsformen dienten der Weitergabe von Könnens- und Wissensbeständen.

### Weitergabe von Können und Wissen – Grund- und Naturformen des Lehrens und Lernens in archaischen Zeiten

Die Geschichte der Weitergabe von Können und Wissen sowie zu Ansätzen didaktischer Problemfaltung kann sehr früh angesetzt werden. Die Fähigkeit zum Informationsaustausch ist ein Kennzeichen des Menschen überhaupt. Deshalb erscheint es denkbar, dass die Weitergabe von Wissen nicht nur systematisch bedacht wurde, sondern auch ansatzweise methodisch erfolgte. Es ist zu vermuten, dass über die Weitergabe der Wissensinhalte an ausgewählte Personen (auch Kinder) und die Notwendigkeit dessen, was weiterzugeben ist, vertieft nachgedacht wurde. Über den

---

9 Die Arbeitsteilungen in Jäger/-innen und Sammler/-innen sowie Weise können als Vorformen beruflicher Tätigkeit interpretiert werden. Es zeigten sich erste Ansätze zur Aufgabenteilung. Vermutlich durch diese Arbeitsteilungen wurden die Werk- und Jagdwerkzeuge erfunden, verfeinert und Wurfspere, Pfeil und Bogen, Angeln und Fallen gebaut, sodass sich die Jagdtechniken verfeinerten. Auch die Sammeltechniken verbesserten sich. Darüber hinaus erwarben die Sammler ein besonderes Wissen über genießbare Pflanzen und Früchte, aber auch über die heilenden Wirkungen von Kräutern und Nahrungsmitteln.

10 In prähistorischer Zeit ohne „Ackerbau und Viehzucht betrug das Durchschnittsalter 18 bis 22 Jahre. Alt war man mit 30 Jahren. Nur einige wenige Personen wurden 40 Jahre alt. Die Sorge für die nahrungsbedingte Überlebensfähigkeit der jüngeren Mitglieder einer Gemeinschaft führte bei manchen Stämmen zu Aussetzungsritualen“ der Alten (Fischer, 2014, S. 54).

Umfang, den Zeitpunkt und das Ziel der Wissensvermittlung musste entschieden werden. Die Weisen oder Schamanen werden dabei mit ihren besonderen Vorstellungen über das Weltgeschehen vermutlich besonders sorgsam umgegangen sein.

Die Menschen haben „bereits lange, bevor ihnen das externe Speichermedium Schrift zur Verfügung stand, die für sie relevanten Wissensbestände durch das mündliche Erzählen von Geschichten von Generation zu Generation überliefert“ (Wende, 2002, S. 7). Neben der Information durch Sprache konnte Wissen „in Form von Bildern bewahrt werden, die bereits mit den Höhlenmalereien und Felsbildern in der Steinzeit beginnt. Eine andere Form der Fixierung von Wissensbeständen ist die Verwendung von Symboltechniken“ (ebd., S. 7 f.).<sup>11</sup>

Es ist zu vermuten, dass in den Horden bereits zielgerichtete Vorstellungen über die Weitergabe von Wissensinhalten existierten. Die Grund- und Naturformen waren aber bestimmt durch zufällige, beiläufige und hordeninterne Wissensvermittlung. Dies wurde unter anderem dadurch erleichtert, dass es ein genetisches Kennzeichen des Menschen ist, andere Menschen zu kopieren oder nachzuahmen. Nachahmung diente dabei auch dem Erhalt der Identität der Gruppe.

Die sich entwickelnde zielorientierte Art und Form der Auswahl der Wissensinhalte und der Weitergabe von Wissen kann als eine Vorform von Didaktik des Tätigseins für besondere Aufgaben und Arbeiten angesehen werden. Es gab in der Horde mit einiger Sicherheit eine „Grundform des Erziehens: das Zeigen“ (Prange, 2005, S. 57 ff.). Beim Zeigen<sup>12</sup> richtet man das Interesse der anderen nicht nur auf etwas – man verweist auch immer auf das Zeigen selbst und dabei auf sich selbst als Zeigenden.<sup>13</sup> Außerdem ergaben sich „Situationen, in denen der Lehr-Lernvorgang als ein ‚Machen und Mitmachen‘ beschrieben werden kann. In diesen Situationen (‚Mach mit!‘) gibt es keine expliziten Lernsituationen, sondern die nachfolgende Generation (oder der Lernende) ist bei den lebensweltlichen oder alltagsüblichen Handlungsvollzügen anwesend und nimmt immer an den intendierten Handlungen der anderen teil“ (Ladenthin, 2018, S. 13 f.).<sup>14</sup>

Bei der Form des Lernens durch Zeigen, Mitmachen und Imitieren war die „persönliche Anwesenheit von Handelnden/Lehrenden und von Lernenden unverzichtbar“ (Ladenthin, 2018, S. 15). Die Lernform des Zeigens und Mitmachens richtete sich auf Inhalte und Handlungen, die ansatzweise als vorberufliche Tätigkeiten eingeordnet werden können. Insofern handelt es sich bei den damaligen Konzepten zur Wissensvermittlung nur um allererste Vorformen einer impliziten Didaktik der Tätigkeiten.

11 So haben etwa „Menschen der Eiszeit in Holz oder Knochen geritzte Kerben als Zählzeichen benutzt“ (Wende, 2002, S. 8).

12 Jedoch ist es mit dem Zeigen nicht so einfach: „man kann nicht darauf hinzeigen und sagen: das ist Lernen“ (Prange, 2005, S. 85), oder treffender formuliert: „Man kann nicht lernen lassen“ (ebd., S. 89).

13 Wir präsentieren „uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass er es selbst wieder zeigen kann“ (Prange, 2005, S. 78 f.)

14 Es handelte sich bei den arbeitsteiligen Aktivitäten und der Wissenskumulierung schon um die Zuweisung von spezialisierten Fähigkeiten, die über den gemeinsamen Arbeitsvollzug, d. h. die Lernform des Zeigens und Mitmachens, weitergegeben wurden. Daneben wird es auch Formen des eigen- oder selbstständigen Lernens gegeben haben.

### 1.1.2 Neolithische Revolution – Wissen und Wissenstransformation in Siedlungsgemeinschaften und bei Wandervölkern

#### Entwicklung spezifischer Tätigkeiten, Wissensbestände und Wissensweitergabe bei Nomaden und Sesshaften in der Jungsteinzeit

Am Ende der letzten Eiszeit (vor ca. 10.000 bis 12.000 Jahren) entstanden aus den situationsbedingten Bewegungen und Wanderungen der Horden planvolle nomadische Lebensformen mit bewussten Ortsveränderungen aufgrund des Wissens über besondere Pfründe. Sesshaftigkeit entwickelte sich wegen der Änderungen der klimatischen Bedingungen.

In jener Zeit wurden die Menschen einerseits vermehrt sesshaft und nutzten fruchtbare Böden für Pflanzenanbau und als Weideland; andererseits organisierten sich auch die Nomaden zunehmend besser. Es erfolgte eine Kultivierung der Lebensbedingungen, und es entstanden Bauern- und Nomadenkulturen.<sup>15</sup> Erstmals und systematisch nun „tritt der Mensch als ‚cultivator‘ (lat. colere, cultum) auf, um sein Leben zu führen/zu sichern. Primär als Ackerbauer und Viehzüchter, dann als Handwerker greift der Mensch in die Natur ein, um sie nach seinen Zwecken zu verändern“ (Janich, 2010, S. 35). In der Jungsteinzeit<sup>16</sup> setzte eine Phase zunehmender Sesshaftwerdung<sup>17</sup>, aber auch absichtlichen Nomadentums ein.<sup>18</sup> Diese Epoche umfasste verschiedene Gegenden der Welt und erstreckte sich über Jahrtausende.<sup>19</sup>

Nomaden entwickelten sich anfangs aus den umherziehenden Horden, die die natürliche Umwelt daraufhin untersuchten, was sie zum Leben brauchten, nämlich insbesondere Nahrung und Rohstoffe, aus denen sie Kleidung, mobile Behausungen, Werkzeuge und Waffen herstellen konnten. Dem jagdbaren Wild musste man folgen. Beeren, Früchte, Pilze, Wurzeln und Nüsse wurden gesucht. Rohstoffe wie Haut, Knochen, Holz oder Stein musste man bearbeiten.

Beim nomadischen Leben hielten sich die Menschen nicht dauernd am gleichen Ort auf. Bei dieser Menschengruppe bildeten sich spezifische Tätigkeiten und Wissensdomänen und Formen der Wissensweitergabe aus. Neben den Jägern, Fischern und Sammlern entstanden Züchter und Hirten.<sup>20</sup> Außerdem mussten transportierbare Behausungen gebaut werden. Es entwickelte sich ein Können und Wissen darüber, wie aus Tierhäuten und Holzstangen Zelte gefertigt werden konnten. Mit den ersten Versuchen der Domestizierung und Züchtung von Reittieren ent-

15 Die entstehende „Kultur hat eine Geschichte mit benennbaren kulturellen Fortschritten“ (Janich, 2010, S. 35).

16 Auch bei dieser prähistorischen Phase der Menschheitsgeschichte, d. h. der Jungsteinzeit bzw. dem sogenannten Neolithikum, kann man sich nur auf archäologische Funde beziehen und aus ihnen Schlüsse auf die Lebensweise der Menschen ziehen. Das Neolithikum zeichnete sich durch geschliffene Steine und bäuerliches oder nomadisches Leben aus.

17 Es entwickelte sich eine Vorratshaltung mit dem Anlegen von Vorräten als erste Stufe des Übergangs zur produzierenden Form der Nahrungswirtschaft.

18 Die Nomaden passten sich an karge Räume an. Sie konnten ihr Vieh nur ernähren, wenn sie sich ständig von Ort zu Ort bewegten. Der Nomade übernimmt die Aufgabe des Leittiers; der Zyklus der alljährlichen Route wurde durch das Nahrungsangebot der Natur festgelegt.

19 Die hier vorgenommene grobstrukturelle Aufteilung in die zwei Lebensformen der Sesshaften und der Nomaden erscheint aus analytischen Gründen zur Darstellung der Entwicklung der berufsförmigen Arbeit sinnvoll, auch wenn man weiß, dass es viele Mischgruppen gab (Vajda, 1968, S. 33).

20 Es bereitet wegen fehlender oder unsicherer Zuordnung der archäologischen Funde aber Schwierigkeiten, Nomadentum und „Hirtenkulturen im neolithischen Zeitalter eine wesentliche Rolle zuzuschreiben“ (Vajda, 1968, S. 90).

stand die Kunst des Reitens, und daraus ging eine größere Mobilität dieser Menschengruppen hervor, die über ein weiträumigeres topologisches Wissen verfügten. Zu vermuten ist, dass auf einer immer breiteren Wissensbasis gezielt gearbeitet wurde und es eine zunehmende Arbeitsteilung gab.<sup>21</sup>

Die Nomaden konnten ihre Lebensbedingungen nicht zuletzt auch deshalb verfeinern, weil sie häufig mit verschiedenen Sesshaften in Kontakt kamen. Sie hatten gute Kenntnisse über fruchtbares Weideland, den Wechsel der Jahreszeiten und vermutlich auch über den Einfluss geodätischer Höhen auf das Pflanzenwachstum. Damit ergaben sich spezifische Tätigkeiten und Lebensformen als Viehzüchter, Krieger und Händler.<sup>22</sup> Mit der Domestizierung von Reittieren entwickelten die Nomaden die berufsförmige Spezies des berittenen Kriegers. Dies führte zu Antagonismen mit den Sesshaften. Nomadische Tätigkeiten lassen sich als Berufs- oder Lebensform einschätzen.

Unter entsprechenden klimatischen Umständen und begünstigenden Umweltbedingungen waren nun Ansätze von Sesshaftigkeit möglich.<sup>23</sup> Wenn Quellen, Bäche oder Flüsse Wasser für Mensch und Tier lieferten und der Boden fruchtbar war, wurden die Menschen eher sesshaft.<sup>24</sup> Sie begannen dort, wo sich solche Bedingungen boten, Pflanzen anzubauen und Tiere zu halten. Sie lernten, den Boden zu bearbeiten und Nutztiere zu züchten. In dieser Zeit erkannten die Sesshaften, dass sich dicht wachsende Bestände wilder Gräser systematisch anbauen und kultivieren lassen. Es ist anzunehmen, dass es insbesondere die Frauen waren, die schon zuvor für die pflanzliche Nahrung gesorgt hatten und nun zu den Erfinderinnen des Ackerbaus wurden. Außerdem begannen die sesshaften Menschen vermehrt damit, Nahrungsvorräte anzulegen.

Die Sesshaften rodeten Wälder und schufen neue kleine Siedlungs- und Anbauflächen, die von bäuerlichen Familien genutzt wurden.<sup>25</sup> Es kam zu Großsiedlungsbildung und zugleich zu großer Produktivität in Ackerbau und Viehzucht.<sup>26</sup> Durch das größere Angebot an Nahrungsmitteln konnte sich eine Arbeitsteilung für handwerkliche Arbeiten und Handel entwickeln. Die Hausarbeit wurde zur Domäne der Frauen. Bei den Sesshaften entwickelten sich mit den größeren Ansiedlungen

21 „Seit wann der Mensch im Laufe seiner Evolution ‚arbeitet‘ und sich durch ‚Arbeit‘ weiter entwickelte, ist eine Frage der Definition. Arbeit als Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur zwecks Sicherstellung des Lebensbedarfs wäre eine zu allgemeine Bestimmung, als dass sie zwischen menschlicher und tierischer Gattung zu unterscheiden erlaubte“ (Kutscha, 2008, S. 330).

22 Durch die mitgeführte Herde verfügten sie über Milch, Fleisch, Felle und Wolle. Sie kultivierten den berufsförmigen Typus des wandernden Hirten. Auch trieben sie mit den Sesshaften Handel.

23 „Bereits am Ende des Pleistozän, während des sogenannten Epipaläolithikums (ca. 19.000–9.600 v. Chr.), und am Übergang zum Holozän lebten noch auf der Jagd basierende Gemeinschaften in wohl schon permanenten Siedlungen wie in Mallaha in der Levante und Hallan Çemi im östlichen Taurusvorland, wobei erste substantielle Bauten errichtet wurden. Nach dem Ende der letzten Eiszeit um ca. 10.000 v. Chr. waren die naturräumlichen Bedingungen in Vorderasien dann besonders günstig für den Fortgang des Neolithisierungsprozesses“ (Kurapkat, 2014, S. 59). Sesshaftigkeit musste anfänglich noch nicht ganzjährig erfolgen; nachweisbar ist auch eine saisonale Sesshaftigkeit.

24 Die ersten Kulturpflanzen und Haustiere sind etwa seit 14.000 Jahren nachweisbar. Es handelt sich damit um „eine verhältnismäßig junge Errungenschaft der Menschheit“ (Herre & Röhr, 2013, S. 87).

25 Erste frühe Formen horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung entstanden erst mit dem Übergang der neolithischen Kleingesellschaften zu frühen Formen der Hochkulturen und der Entstehung von Schrift, womit zugleich die prähistorische Epoche ihr Ende findet.

26 „Solange die prähistorische Siedelweise vorherrschte, bildeten die Menschen keine Staaten, und Handelsbeziehungen kamen nicht in Gang, von gelegentlichem Gütertausch geringen Umfangs abgesehen“ (Küster, 2003, S. 102).

intensiver Ackerbau und gezielte Viehzucht.<sup>27</sup> Mit der Vorratshaltung und Herstellung von Stein- und Holzgeräten sowie Keramikprodukten bildeten sich leistungsfähige Wirtschaftsräume, in denen sich die Arbeitsteilung im Bereich handwerklicher Arbeiten, aber auch das kulturelle Leben entfaltete. Insbesondere in den stadtähnlichen Ansiedlungen entwickelten sich nun berufsförmige Arbeitsbereiche, die sich zu Berufen verfestigten. Da einige berufsförmige Tätigkeiten – wie etwa der Ackerbau – jahreszeitlich festgelegt waren, mussten außerhalb der vegetativen Periode andere Tätigkeiten ergriffen werden. Zugleich bildeten sich nun erste bildhafte Schriftzeichen aus.

Das Wissen der Menschen erweiterte sich durch viele sprunghaft auftretende Entdeckungen und Erfindungen. In diese Epoche, die auch die „neolithische Revolution“<sup>28</sup> genannt wird, fallen so außerordentliche Erfindungen wie das geschliffene Steinbeil mit Griff. „Seit etwa 5400 v. Chr. fanden dann polierte Beile und Äxte zunehmende Verbreitung in Europa“ (Elkar, Keller & Schneider, 2014, S. 19). Damit verbunden war die Einsicht, dass glatte Beile besser in den Werkstoff eindringen und saubere und glattere Bearbeitungsflächen ermöglichten.<sup>29</sup> Darüber hinaus erfolgte eine Wissensakkumulation durch ausgeprägte „Hausbaukulturen, die mit fortschreitenden Handwerkstechniken einhergingen“ (ebd., S. 23). Diese führten zur Erfindung von Holzpflug, Spindel und Webstuhl, Gefäßen aus gebranntem Ton oder des Rades (ebd., S. 19 ff.) und der Töpferscheibe sowie von Karren. Es entstanden einfache Technologien der Salzherstellung, der Wassergewinnung aus der Luft, der Milchwirtschaft, der Wollnutzung und des Bergbaus.<sup>30</sup>

Bestimmte Arbeiten wurden teilweise nur periodisch ausgeübt. Dazu gehörten diejenigen, die abhängig von den Jahreszeiten ausgeübt wurden, beispielsweise als Pflanzler im Frühjahr oder als Holzfäller und Jäger im Winter. Der schon seit langem domestizierte Jagdhund wurde nun umgezüchtet zum Haus- oder Hütehund. Dazu musste er in besonderer Weise geschult werden. Die Nahrungsmittelproduktion wurde erstmals geplant. Dabei entwickelte sich ein Wissen über die richtige Lagerung von Saatgut und Nahrungsvorräten. Hierfür wurden anfänglich Krüge und Töpfe aus Ton von Hand und später mit der Töpferscheibe geformt und gebrannt. In den Gemeinschaften stieg das Wissen über die Arbeits- und Lebensgestaltung deutlich.

27 Die dort domestizierten Tiere lieferten Fleisch, Felle, Häute, Wolle und Milch.

28 Im Neolithikum vollziehen sich bedeutende Umwälzungen, die von Vere Gordon Childe auf den einprägsamen Begriff der „neolithischen Revolution“ gebracht worden sind.

29 Der Mensch beginnt, „der Natur stärker gestaltend gegenüberzutreten, aus Nomaden werden sesshafte Bauern, die Ackerbau und Viehzucht betreiben. Jetzt werden Beile und Hacken mit geschliffenen Schneiden gebraucht, Sicheln aus Feuerstein, es entsteht der Fidelbohrer, die Spindel mit der Wirtel zum Spinnen, ein einfacher Webstuhl, Reibmühle und Hakenpflug werden gebaut, zum ersten Male werden Zugtiere verwendet, Bergwerke haben Schächte bis 20 Meter Tiefe“ (Mauel, 1991, S. 381).

30 Teilweise bauten die Menschen schon Häuser und Gatter für die Sicherheit der Tiere, hoben Gräben aus, errichteten Dämme, leiteten Quellwasser auf ihre Felder und bauten Wagen mit Scheibenrädern. Machten die landschaftlichen Gegebenheiten es erforderlich, bauten sie einfache Einbäume oder Flöße für den Transport oder Fischfang. Sie erfanden viele für den Alltag hilfreiche Dinge. Durch die zunehmende Sesshaftigkeit differenzierten sich die Tätigkeiten weiter; Ackerbau, Viehhaltung, Viehzucht und Fischerei wurden betrieben. Tiere und Pflanzen wurden kontrolliert gezüchtet. Das Wissen über diese Tätigkeiten erweiterte sich stetig und wurde dabei tradiert.

Seit den Anfängen des Sesshaftwerdens ergaben sich mit der Wissenserweiterung auch gesellschaftliche Veränderungen. Dazu gehörten neue Formen des Wohnens und Zusammenlebens, die Beachtung der jahreszeitlichen Wechsel, eine Beobachtung der Gestirne und insbesondere der Sonnenwenden, die Weitergabe von Wissen, die Entwicklung herausgehobener sozialer Positionen sowie Vorformen herrschaftlicher Strukturen.<sup>31</sup>

Im Laufe der Zeit verbesserten sich nach und nach die Techniken, zu deren Ausübung Spezialwissen und besondere Fähigkeiten zur Arbeitsteilung erforderlich waren. Es entstanden Bilder zur Weitergabe von Informationen sowie erste einfache Ansätze zu Bildschriften. Diese Anfänge der Schriftlichkeit können bereits zur Mobilität von Wissen beigetragen haben.

Die vielen mit der zunehmenden Sesshaftigkeit entstandenen Wissensgebiete brachten besondere Arbeiten und Aktivitäten hervor, die später zu berufsförmigen Tätigkeiten wurden. Aus einigen der beruflichen Tätigkeiten schälten sich Vorformen von Urberufen<sup>32</sup> heraus. „Als Urberufe könnte man Jäger und Sammler, Fischer, Berufe des Ackerbaus und der Viehzucht“ (Schanz, 2015, S. 11) bezeichnen. Erst für spätere kulturelle Entwicklungsphasen stellte sich die Frage, „wie es zur Festlegung bestimmter Personen auf bestimmte berufliche Fähigkeits- und Aufgabenkomplexe“ (Beck & Brater, 1980, S. 11) kam.

### Vorformen didaktischer Überlegungen zur Ausbildung

Die Reflexion über die Art der Wissensweitergabe an die nächste Generation und die Entwicklung der Könnerschaft wurde zu einer wichtigen Aufgabe. Im Wesentlichen wurde Wissen durch Einbindung der jüngeren Generation in die Arbeiten der Älteren transferiert.<sup>33</sup> Wie in allen vorausgegangenen schriftlosen Gesellschaften wurde „die für alle verbindliche Ordnung, die den Dingen der Welt gegeben wird, in Form von mündlich tradierten Gesetzen, Mythen und Riten, Gebeten und Gesängen und Zaubersprüchen, Festen, Tänzen und Spielen konserviert“ (Wende, 2002, S. 7).

Darüber hinaus werden die älteren Wissensträger Überlegungen darüber angestellt haben, welche Ziele sie bei den einzelnen jüngeren Menschen als wichtig ansahen und welche Inhalte sie für die Vermittlung als vorrangig bedeutsam erachteten. Wie anzunehmen ist, mussten dazu sehr detaillierte Informationen, was das überlebenswichtige Können und Wissen anging, gesammelt werden. Bei den Älteren ergaben sich, da ja nur eine orale Weitergabe von Wissensbeständen möglich war, vermut-

31 Durch die Differenzierung bei den Tätigkeiten entstanden immer vielfältigere Vorformen berufsförmiger Arbeit bei den Siedlern. Es wuchs das Wissen und Können des einzelnen Menschen und das gesellschaftliche Wissen. Anfänglich eher zufällig bildeten sich meist an Flüssen Siedlungen, in denen immer größere Gruppen zusammenlebten. Die Nahrungsmittellage verbesserte sich. Nicht mehr allein die Nahrungsbeschaffung bestimmte nun das Leben. Es entstanden Freiräume für künstlerische und religiöse Betätigungen.

32 Der Begriff „Urberuf“ wird hier im Sinne der ersten in der Entwicklungsgeschichte der Menschen entstandenen Berufe verwendet. Urberufe können die Basis für eine tiefere Spezialisierung bilden. Es finden sich aber auch Interpretationen, mit denen erklärt wird, wie ein bestehender Beruf ursprünglich abzuleiten ist oder auf welchen Beruf er zurückgeführt werden kann. Dazu gehört beispielsweise, dass der Stellmacherberuf der Urberuf der Fortbewegungstechnik sei.

33 So musste beispielsweise bei den bäuerlichen Gemeinschaften insbesondere ein Wissen über die Jahreszeiten, die Zeit der Aussaat, der Pflege der Saat und der Erntezeit sowie des Einbringens und Lagern der Ernte und viele Details an die nachfolgende Generation weitergegeben werden. Bei den Nomaden musste das individuelle Wissen über den Umgang mit der Herde insbesondere geographisches und topologisches Wissen vermittelt und weitergegeben werden.

lich große Unsicherheiten bezüglich der Wissensspeicherung und -transformation auf die nächste Generation. Dies muss unter anderem zu ständigen Wiederholungen bei der Wissensvermittlung geführt haben, um das Wissen zu festigen. Diese Überlegungen der Nomaden und Sesshaften über die Vermittlung eines Wissensgebietes, das sich auf vorberufliche Inhalte richtet, können – in heutiger Sprechweise – als erste Vorformen impliziter berufsdidaktischer Entscheidungen interpretiert werden.

Bei den frühen Hochkulturen, den „oralen“ Kulturen, muss von großen Bevölkerungsteilen noch fast alles „Wissen im Gedächtnis aufbewahrt werden“ (Zabeck, 2013, S. 33) und aus dem Gedächtnis für die nächste Generation weitergegeben worden sein. Sprachliche Wissensvermittlung kann aber sehr flüchtig sein. Bei den Kulturen ohne Schrift konnte durch mündliche Überlieferungen Wissen immer wieder verloren gehen; deshalb sind diese als „Risikogesellschaften“ (Beck, 1986) einzuordnen. Dennoch scheint es möglich gewesen zu sein, „ein hochdifferenziertes und intellektuell anspruchsvolles Expertenwissen zu generieren“ (Zabeck, 2013, S. 33), wie es auch für eine spezifische Beruflichkeit erforderlich ist. Diese „Urgestalt der Weitergabe beruflichen Wissens und Könnens hat sich über Jahrtausende bewährt“ und „endete nicht schon mit dem ersten Eindringen von Literalität in die orale Gesellschaft“ (ebd., S. 34), d. h. mit der Bilderschrift.

Die Sprache als Medium zur Weitergabe beruflichen Wissens blieb aber auch in der Zeit des Entstehens von Bildschriften neben den Formen des Mit- und Nachmachens zur Festigung des Könnens ein wesentliches Medium. Mit dem Übergang von der Urgeschichte zur Frühgeschichte „setzte zugleich der Übergang vom Naturmenschen zum Kulturmenschen und tendenziell vom Arbeitsmenschen zum Berufsmenschen ein. Die Nachfolgenden wurden von vornherein mit konkreten Problemlagen vertraut gemacht, ihre Lernanstrengungen dienten ganz unmittelbar dazu, künftige Probleme lösen zu können. Lernen und Handeln driftet nicht zwangsläufig auseinander“ (Zabeck, 2013, S. 34).

Für eine fast „schriftlose, präliterale Gesellschaft“ waren „mündliche Kommunikation, Nachahmung und Wiederholung der bestehenden Regeln, Normen, Gesetze und Werte, Handlungsmuster, Gewohnheiten, Überzeugungen und Denkwesen des sozialen Miteinanders Garantien für Stabilität und Kontinuität der Gemeinschaft und damit notwendige Bestands- und Überlebensgarantien“ (Wende, 2002, S. 21). Mit anderen Worten: Für „mündlich organisierte Gesellschaften“ sind eine „gute Beherrschung des menschlichen Gedächtnisses, ein effektives Training des Erinnerungsvermögens sowie differenziert entwickelte ‚Memotechniken‘ geradezu überlebensnotwendig“ (ebd.).

Für die Übergangszeit von prähistorischer Zeit zur Frühgeschichte lässt sich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – feststellen: Die Notwendigkeit, Können und Wissen von Mitgliedern einer kulturellen Gemeinschaft von einer Generation auf die nächste weiterzugeben, hatte zur Folge, dass in der vorwiegend präliteralen Gesellschaft eine Verständigung darüber erfolgen musste, ob die Art der Wissensweitergabe über „Nachahmung oder aber über mündliche Kommunikation“ erfolgen

sollte, „um die für alle verbindlichen Wissensbestände über Generationen hinweg dauerhaft zu konservieren“ (vgl. Wende, 2002, S. 23).

Ursprünge der Schriftlichkeit zeigten sich allerdings bereits in Abbildungen und Abbildungsfolgen.<sup>34</sup> Mit der vorhandenen Bildschrift konnte nur wenig Wissen gespeichert werden. Für die Weitergabe wichtiger Wissensbestände sind die Anfänge der Schriftlichkeit also nicht bedeutsam.

Mit der Sesshaftigkeit und dem Nomadentum ergaben sich für die Weitergabe von Wissen neue Bedingungen: Gelehrt wurde durch Vor- und Nachmachen. Damit entstand „eine grundsätzlich neue Situation, nämlich diejenige, die den Lernprozess als ‚Vormachen und Nachmachen‘ *konstruiert*“ (Ladenthin, 2018, S. 14; Hervorh. i. Orig.). Dabei fand – so ist mit einiger Sicherheit zu schließen – eine Auswahl der Inhalte bei der Könnens- und Wissensweitergabe statt. „Nicht alle Handlungsvollzüge, sondern nur *eigens* bestimmte (exemplarische) und nicht die *gesamten* Handlungsvollzüge, sondern nur die zu optimierenden (= gelten sollende) Qualität an ihnen bestimmen das, was vorgemacht wird“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.).

Mit dieser Selektion wurde eine didaktische Entscheidung getroffen. Die Wirkungsweise des alltäglichen „Handlungsvollzugs *verdoppelte* sich in den funktionalen Vollzug einerseits und die *Demonstration* des funktionalen Vollzugs andererseits: ‚Schau mal, so macht man das ...!‘ Immer noch findet aber alles Lernen *mit* und *in* lebensweltlichen Handlungsvollzügen und *an* den entsprechenden Orten des Alltags statt“ (Ladenthin, 2018, S. 14 f.). Das entspricht ansatzweise weitgehend dem Konzept der heutigen Handlungsorientierung beruflichen Lehrens und Lernens.

### Vorformen didaktischer Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten

Bei der Weitergabe von Wissen ging es vorrangig darum, die erforderlichen Tätigkeiten zu beherrschen. Das „Können“ in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen war das Ziel.

Der Verständigungsprozess über die Bedeutsamkeit der Inhalte und Ziele kann als ein implizit didaktischer interpretiert werden. Ob und wie die einzelnen Inhalte erlernt werden sollten, war im Einzelnen zu bestimmen. „Die Inhalte der Interventionen wurden unmittelbar aus den Lebensvollzügen abgeleitet. (...). Die Lernmedien sind die Dinge des Gebrauchs, werden aber aus dem Gebrauch zur Demonstration zwecken herausgehoben“ (Ladenthin, 2018, S. 15).

Es ist festzuhalten, dass das intentionale Prinzip von Handlungsorientierung durch Imitation und mit der Methode des Vor- und Nachmachens für die Wissenstransformation dominierte. Daneben wird es weiterhin Formen des Lernens durch Zeigen und Mitmachen oder selbstständiger Tätigkeit gegeben haben. Bei dem nun praktizierten neuen Modell des Vor- und Nachmachens erfolgte die Vermittlung auf

34 Wie Konrad Ehlich (2002, S. 36 ff.) ausführt, entwickelte sich die sumerische Schrift aus Ursprüngen im Quittungswesen in Mesopotamien. Für verschiedene Objekte, die an die Obrigkeit abzugeben waren, „wurde quitiert, dass sie abgegeben waren, indem kleine Figuren, sogenannte Zahlsteine, zur Dokumentation gebraucht wurden. Diese kleinen Tonfiguren hatten für das Quittungswesen freilich einen erheblichen Nachteil. Man konnte sie natürlich optimal manipulieren“ (ebd., S. 41). Die Manipulationsmöglichkeiten wurden durch besondere Markierungen aufgehoben, die mit den Tonfiguren in noch feuchten Lehm gedrückt wurden. Anstelle der Tonfiguren wurden später Holzkeile in besonderer Weise in Lehmplatten gedrückt.

der Wissensbasis von Zielen, Inhalten und Medien der Älteren und Erfahrenen als Methode der Weitergabe „geronnenen“ Wissens. Das Neue und Vorteilhafte dieser besonderen Form der pädagogischen Intervention kann darin gesehen werden, dass „bei der Nachahmung des Vorgemachten der Lehrende nicht mehr die ganze Zeit, sondern nur am Anfang zur Aufgabenstellung und am Ende zur Kontrolle anwesend sein muss“ (Ladenthin, 2018, S. 15). Die Anfänge einer Bildschrift hatten hingegen noch kaum Bedeutung. Bis zum Ende der prähistorischen Zeit bleibt die Methode der Könnens- und Wissensweitergabe durch Vor- und Nachmachen und durch „die mündliche Überlieferung von Normen und Werten, Deutungsmustern und Wissensbeständen der wohl wichtigste Modus kulturellen Miteinanders“ (Wende, 2002, S. 25). Zu vermuten sind erste Entwicklungen zur optimalen Weitergabe von Wissen in einer schriftlosen Gesellschaft, mit denen erste Ansätze impliziter didaktischer Fragestellungen aufgeworfen und thematisiert wurden.

Anzunehmen ist insgesamt, dass sich die „Grundformen oder *Naturformen* des Lehren und Lernens aus archaischer Zeit“ (von Olberg, 2016, S. 56; Hervorh. i. Orig.) in lange währenden Prozessen zu vordidaktischen Formen der Reflexion über die erforderlichen Tätigkeiten, Ziele und Inhalte herauschälten. Dies entwickelte sich in heutiger Lesart durch „implizites didaktisches Denken und Handeln in ‚vordidaktischen‘ Zeiten“ (ebd.).

## 1.2 Berufe und Wissensweitergabe durch funktionale Differenzierungen in den antiken Hochkulturen des Vorderen Orients

### 1.2.1 Urbane Revolution – Differenzierung des Wissens und Wissenserweiterung

#### Hochkulturelle Entwicklungen des Wissens und Könnens zu Berufen

Hochkulturen entwickelten sich vor mehr als fünf- bis sechstausend Jahren vor Chr. im Donauebiet des heutigen Rumäniens und vor drei- bis viertausend Jahren vor Chr. im Zweistromland von Euphrat und Tigris.<sup>35</sup> Das äußere Bild Babyloniens und Assyriens wurde durch monumentale Gebäude und bauliche Großanlagen bestimmt. Entscheidend für die altbabylonische Hochkultur ist aber ihre Anschauung über die Welt. Die Auslegung des aktuellen und künftigen Weltgeschehens wurde durch die Astronomie und Astrologie geleistet.<sup>36</sup> Die Entstehung dieser Hochkultur

35 Neben der mesopotamischen Hochkultur, die hier als Beispiel gewählt wurde, gibt es u. a. die ägyptische Hochkultur am Nil, die Harappa-Kultur am Indus und die chinesischen Hochkulturen am Gelben Fluss. Hochkulturen sind gekennzeichnet durch Städte, hierarchische Strukturen und eine zunehmende Arbeitsteilung und Spezialisierung in verschiedenen Könnens- und Wissensgebieten.

36 Babylonien war „das Land der Astronomie und, was ursprünglich dasselbe oder sogar das Ursprüngliche ist, der Astrologie“ (Winckler, 1904, S. 3). Der alles beherrschende „Gestirnkult, die Auffassung von der *Offenbarung der Götter in den Himmelskörpern* und nur diese erklärt die Sorgfalt der Himmelsbeobachtung“ (Winckler, 1904, S. 7; Hervorh. i. Orig.). Das Bild über die Welt bestimmten Astronominnen und Astronomen sowie Priester und Priesterinnen durch ihre Autorität, Betrachtungen und Auslegungen. Sie stellten im Alten Orient wichtige Berufsgruppen dar, die den einzelnen Menschen rahmende Vorgaben machten.

war die Folge der sogenannten „urban revolution“, die sich mit der Entstehung der Stadt vollzog.<sup>37</sup>

Von herausragender Bedeutung für die religiöse, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung und die Organisationsstruktur von Verwaltung und Wirtschaft war die Schrift. Der Wandel von der piktographischen Siegel- und Bild- zur Zeichenschrift, der bereits bei den alteuropäischen Bewohnern der Donauzivilisation erfolgte (Haarmann, 2011, S. 191 ff.) und später bei den Sumerern eingeleitet wurde, vollzog sich kontinuierlich. Im frühen „Neolithikum (erste Hälfte des 6. Jahrtausends vor Chr.) ist das Vorkommen beschrifteter Artefakte (...) ermittelt worden“ (Haarmann, 2011, S. 201).

Damit haben „die alten Schulweisheiten über Schrift, wonach das Licht der Zivilisation im Osten aufging (ex oriente lux)“ (ebd., S. 191) ausgedient. Unabhängig davon, wo die Schrift zuerst entstanden ist, können der Stellenwert und die Bedeutung der Schrift kaum überschätzt werden (vgl. Wende, 2002, S. 8).

Die Entwicklung der Schrift vollzieht sich bei den Sumerern erst später.<sup>38</sup> Dort beginnt die Entwicklung hin zu phonographischen Formen der Verschriftlichung „etwa im vierten Jahrtausend vor Christi, soziohistorischer Kontext ihrer Entstehung sind die städtischen Kulturen des Orients“ (ebd., S. 10).<sup>39</sup> Mit der elaborierten Schrift ist es nun möglich „Neuigkeiten und Vorstellungen an weit entfernte Orte zu übermitteln, ohne auf die Merkfähigkeit der Boten angewiesen zu sein“ (Seel & Hanke, 2015, S. 162).<sup>40</sup>

Darüber hinaus lassen sich damit Erkenntnisse und Wissen besser als durch sprachliche und narrative Formen über Generationen hinweg sichern und weitergeben. Ohne die Schrift wären viele Errungenschaften in verschiedenen Tätigkeits- und Berufsbereichen von der Medizin über die Rechtsausübung bis hin zur Astro-

37 Äußere Zeichen sind große, gemeinnützige Bauten, Befestigungen, Be- und Entwässerungsanlagen und repräsentative Kultbauten gewaltigen Ausmaßes. Die Legitimation der Herrschaft schafft die Religion. Als Baustoff für Wohnhäuser, Paläste, Tempelanlagen, Stadtmauern und -tore dient der örtlich vorhandene Lehm, aus dem Ziegel gebrannt werden. Aus ungebrannten und gebrannten Ziegeln entstehen technisch und künstlerisch beeindruckende Städte, die von der hohen Berufsfachlichkeit der Planer, Mathematiker, Geometer und Baumeister als Architekten und Statiker sowie von vielfältig spezialisierten Handwerkern Zeugnis geben. „Die Babylonier wie die Assyrer (...) wussten vor allem auch ihren Ziegeln eine hohe künstlerische Vollendung zu geben“ (Neuburger, 1919, S. 136).

38 „Diese Tempelwirtschaft war offenbar äußerer Anlaß zur Schriftschöpfung. Die Vielzahl der täglichen Ein- und Ausgänge von Wirtschaftsgütern konnte bei anwachsender Bevölkerungszahl nicht mehr überblickt werden, wenn den Beamten nicht eine Buchführung zur Seite stand, die die einzelnen Posten festhielt. Die Bürokratie stand am Anfang der Schriftgeschichte; nicht der Aufzeichnung religiöser Aussagen oder historischer Fakten dienten die frühen Tafeln, sondern der Fixierung wirtschaftlicher Vorgänge. Der entscheidende Schritt wurde etwa um 3000 v. Chr. getan“ (Röllig, 1965, S. 729).

39 „Die ältesten Texte enthalten meist nur wenige Zeichen, neben Zahlen die gezählten Gegenstände und Eigennamen. Daß es sich dabei bereits um Darstellung von Sprache handelt, geht schon daraus hervor, daß nach den Zahlzeichen nur einmal das Zeichen für den gezählten Gegenstand erscheint, der gezählte Gegenstand nicht wie in primitiven Schriftsystemen so oft dargestellt wird, wie er vorhanden sein soll. Die Zeichen selbst sind zuweilen klar zu erkennende Abbildungen des betreffenden Gegenstandes, so etwa von Gefäßen, Pflanzen u. ä. (...), zuweilen auch symbolhafte Abkürzungen, so ein Rinderkopf für Rind usw. Ebenso häufig aber sind schon in frühester Zeit Zeichen ohne erkennbaren Bezug auf ihren Gegenstand, etwa ein Kreis mit einem Kreuz darin für das Schaf“ (Röllig, 1965, S. 730).

40 Obwohl nicht alle die Schrift beherrschten, haben für die Menschen der Hochkulturen Schrift und Schriftgebrauch „das menschliche Miteinander grundlegend verändert, ja ‚revolutioniert‘; wobei jedoch wichtig ist zu betonen, dass Schriftlichkeit keine Alternative zur mündlichen Kommunikation darstellt, sondern lediglich eine zusätzliche Möglichkeit des Austausches von Informationen bedeutet“ (Wende, 2002, S. 25).