

## EINFÜHRUNG

Der Vorläufer dieses Lehrbuchs, die „Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts“<sup>1</sup> war ein erster Versuch, das Ende der 1990er-Jahre für die beruflichen Schulen entwickelte Lehrplankonzept, dessen zentrales Kennzeichen die Orientierung an sog. „Lernfeldern“ ist, didaktisch zu hinterlegen und bis in den Übergangsbereich zur Methodik zu konkretisieren. Dies war in zweierlei Hinsicht ambitioniert: zum Einen, weil dieses Curriculum nicht auf Basis exakter Theorien und belastbarer empirischer Befunde begründet und ausformuliert wurde, sondern eher als eine programmatische Konsequenz auf mehrere zusammen treffende Entwicklungen in Wirtschaft, Technik, Arbeitsorganisation und Berufsschulwesen verstanden werden sollte, zum Anderen, weil sich bis zu diesem Zeitpunkt noch keine stabile Entwicklung in der Unterrichtspraxis eingestellt hatte, die darauf schließen ließ, dass bzw. wie das Lernfeldkonzept überzeugend in beruflichem Unterricht umgesetzt werden kann.

Rekapituliert man (nun) diese zehn Jahre, die ganz im Zeichen des „Lernfeldkonzepts“ standen, muss man nüchtern feststellen, dass sich die Erwartungen an dieses Curriculum nicht in dem Maße erfüllt haben, wie es wünschenswert gewesen wäre. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die berufsschulische Realität betrachtet. Es wäre zu erwarten, dass dort sowohl der Lernfeld-Lehrplan, als auch dessen didaktisch-methodische Umsetzung Alltag wären. In empirischen Befunden<sup>2</sup> zeigt sich aber, dass an vielen Berufsschulen die Lernfeldimplementierung nur stockend voran kommt, dass die Lernfelder zwar planerisch realisiert werden, didaktisch-methodisch jedoch nur wenig verändert wurde.

Im Hintergrund dieser Schulrealität findet eine (nach wie vor) kontroverse wissenschaftliche Diskussion statt<sup>3</sup>. Dabei ist zunächst zu bedauern, dass dies auf Basis einer un schlüssigen Befundlage stattfindet. Studien, die den Erfolg lernfeldkonformen Unterrichts bestätigen, scheinen sich dabei mit gänzlich anderen Ansätzen zu befassen, als Studien, welche den Erfolg traditionellen Unterrichts nachweisen. Der Grund für diese Unschlüssigkeit ist relativ klar: Unterricht ist zu komplex, um dessen Erfolg bzw. Wirkungen über ein einzelnes Kriterium abbilden zu können. Er lebt vor allem von den inneren Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer, von deren Motivation, Engagement

---

1 Tenberg, 2006.

2 S. z.B. Clement, 2002 oder Koschmann, 2009.

3 S z.B. Minnameier, 2004 oder Bruchhäuser, 2009.

und Energie, die sie in dessen Planung, Konzeption und Durchführung investieren.

Die Diskussionen haben sich – gegenüber der Anfangszeit – versachlicht und inzwischen wird das Lernfeldkonzept auch weitgehend akzeptiert. Die Grundidee, eines kompetenzorientierten Curriculums wird – angesichts eines national und international inzwischen in allen Bildungsbereichen erfolgten „outcomeorientierten“ Paradigmenwechsels – nicht mehr in Frage gestellt.

Worin liegen aber nun die Verbesserungsbereiche des Lernfeldkonzepts? Als zentraler Aspekt könnte hier der bisherige Verzicht auf die Vorgabe von Kompetenzen festgestellt werden. Mit den curricularen Lehrplänen in den 1960er-Jahren erfolgte ein bedeutender Fortschritt in der Didaktik: an Stelle von Inhalten wurden Lernziele als Orientierungspunkte markiert. Damit trat an Stelle inhaltlicher Offenheit eine Vorgabe dafür, wohin ein Lernprozess führen sollte und woran man dies erkennen kann. Der intendierte Lernerfolg wurde damit konkret und überprüfbar. Die Lernfeld-Lehrpläne müssten, in konsequenter Übertragung der curricularen Idee, Kompetenzen als Lernziele vorgeben. Stattdessen geben sie weitgehend Handlungen vor, welche dann entweder als Ziele missverstanden und in der Unterrichtsplanung auch so positioniert werden, oder einfach an Stelle von Zielen gehandhabt werden – in der (Fehl-)Annahme, dass ein lernfeldorientierter Unterricht keine expliziten Lernziele benötige.

Hinzu kommt eine Verunsicherung bzgl. der Wissenschaftlichkeit von lernfeldorientiertem Unterricht. Es wird konstatiert, dass die „Prinzipien“ der Handlungsorientierung und der Wissenschaftlichkeit im Widerspruch zueinander stünden. Hier sollte sich die Berufspädagogik (und auch die Wirtschaftspädagogik) deutlicher gegenteilig äußern, da mit einer nachlassenden oder reduktiven Wissenschaftlichkeit eines ihrer Grundfundamente unterwandert werden würde. Bildung für den Beruf und Bildung durch den Beruf kann sich nicht darauf beschränken, einem „Lernaktionismus“ zu entspringen bzw. diesen zu „bedienen“. Berufliche Bildung muss auf Basis exakten Wissens, Erkenntnis und Verständnis, in vielfältiger Verknüpfung mehrdimensionaler menschlicher Lern- und Entwicklungsprozesse entstehen und vom Individuum – über den Beruf und dessen Lernraum hinaus – in die eigene Persönlichkeit übertragen und dort sedimentiert werden. Dazu gehört nach wie vor – neben situativer Erschließung und arbeitsbezogener Anwendung – wissenschaftlich fundiertes Wissen in angemessener Tiefe und mit einer hochwertigen Systematisierung.

Die hier vorgetragene Kritik an der aktuellen Lehrplansituation kann leicht als Fundamentalkritik an der Grundidee einer Handlungsorientierung verstanden werden. Gegenteilig soll hier festgestellt werden, dass die Grundideen des Lernfeldkonzept und deren didaktisch-methodische Derivate eine immense Bereicherung für das berufliche Lehren und Lernen bewirkt haben.

Daher wird an dieser Stelle auch die Kompetenzorientierung als Fortschritt bestätigt, der für beruflichen Unterricht sinnvoll und richtungweisend erscheint. Handlungsorientierung kann unbedingt als ein Ansatz verstanden werden, der beruflichen Unterricht sinnvoll bereichern und – in seinem Anspruch einer Kompetenzentwicklung – unterstützen kann. So wie man aber das berühmte „Kind nicht mit dem Bade ausschütten“ soll, so sollte man auch nicht das, was sich in Jahrzehnten didaktischer Wissenschaft und Praxis entwickelt hat, einfach fallen lassen und davon ausgehen, dass der neue Ansatz so revolutionär sei, dass er die alten Gesetzmäßigkeiten außer Kraft setze und durch neue und bessere, völlig kompensiere.

Also gilt es, das Neue und das Alte in seinen Stärken zu verbinden und dabei verbinden, um auf diese Weise die jeweiligen Schwächen kompensieren zu können. Das heißt mithin, Kompetenzen und systematisiertes Wissen – ebenso wie Handeln und Verstehen sowie Individualisieren und Objektivieren – nicht als Widerspruch aufzufassen, sondern gegenteilig als zwingende Einheit. Beruflicher Unterricht, der diesen Anspruch hat, muss sich aller bislang entwickelter und bewährter didaktischen und methodischen Ansätze bedienen und diese sinnvoll und überzeugend integrieren.

Um dies im vorliegenden Ansatz leisten zu können, wurde ein „Kompetenz-Konzept“ entwickelt, welches wissenschaftlich haltbar und dabei konsequent didaktisch handhabbar ist. Ziel war dabei, eine Definition von Kompetenzen zu ermöglichen, über die sie sich als Lernziele im beruflichen Unterricht umsetzen und auch überprüfen lassen. Aufbauend auf diesem Kompetenz-Konzept wurde der ehemalige Ansatz einer Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts neu „durchdekliniert“, mit der Folge, dass insbesondere auf Planungsebene deutlich Erweiterungen und Ergänzungen, erforderlich waren. Angesichts der dabei erforderlichen breiten Theoriedarstellungen und -erörterungen, musste aus Platzgründen auf eine Darstellung der allgemeindidaktischen Grundlagen verzichtet werden.

Hinzugekommen ist eine Spezifikation auf den Bereich der Technikdidaktik. Diese Spezifikation wurde vorgenommen, um von der Distanz einer Didaktik beruflicher Bildung in eine etwas nähere Bereichsdidaktik zu gelangen und dabei insgesamt etwas konkreter werden zu können. Dabei sind die Fokussie-

rungen auf die technischen Domänen des gewerblich-technischen Gesamtbereichs eher präzisierend denn exkludierend zu verstehen. Abgesehen von den Praxisbeispielen erscheinen alle Passagen dieses Lehrbuchs (auch) auf andere Domänen übertragbar und – im Rahmen ihrer eigenständigen fachdidaktischen Spezifikationen – auch umsetzbar.

Wie schon im vorausgehenden Ansatz soll auch bei diesem Konzept davon ausgegangen werden, dass dessen Theorien und deren Übertragung in die Praxis sowie seine empirische Erschließung in Verbindung mit den vielfältigen und schnellen Veränderungen im Gesamtkontext keinen Anspruch auf etwas Feststehendes oder Endgültiges berechtigen können und damit als temporärer Ansatz zu verstehen sind, der bald zu ergänzen oder zu modifizieren sein wird.

Ralf Tenberg, im März 2011