

Einführung

Der erste Vorläufer dieses Lehrbuchs, die „Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts“¹ 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 methodischer Fragen zu konkretisieren. Dies war in zweierlei Hinsicht ambitioniert: zum einen weil dieses Curriculum nur bedingt wissenschaftlich abgestützt war, sondern vielmehr die Folge mehrerer zusammentreffender Entwicklungen in Wirtschaft, Technik, Arbeitsorganisation und Berufsschulwesen, zum anderen weil bis in die Mitte der 2000er-Jahre das Lernfeldkonzept nur randständig in der beruflichen Praxis angekommen war bzw. im berufsschulischen Unterricht umgesetzt wurde. Eine entsprechende Alltagspraxis hatte sich (noch) nicht etabliert. Ca. 10 Jahre später – im Jahre 2011 – als die erste Auflage des Lehrbuchs „Vermittlung technischer Kompetenzen“ aus dem oben genannten Vorläufer entwickelt wurde, hatte sich das Lernfeldkonzept deutlich verbreitet, jedoch (noch) nicht in der Qualität, wie es wünschenswert gewesen wäre. Dies wurde einmal mehr in Betrachtung der berufsschulischen Realität deutlich. Es wäre jedoch zu erwarten gewesen, dass dort sowohl der Lernfeldlehrplan als auch dessen didaktisch-methodische Umsetzung implementiert worden wären. In empirischen Befunden² zeigte sich aber, dass an vielen Berufsschulen die Lernfeldimplementierung nur stockend voranschritt und die Lernfelder überwiegend „strukturell realisiert“ wurden, didaktisch-methodisch jedoch häufig defizitär oder gar nicht adressiert wurden. Bis heute, fast zwei Jahrzehnte nach dem Erscheinen der ersten Lernfeldlehrpläne, hat sich keine befriedigende didaktisch-methodische Situation an unseren berufsbildenden Schulen eingestellt. „Lernfeldunterricht“ ist selten völlig konzeptkonform, häufig „konzeptbezogen“, in vielen Fällen aber auch „konzeptfern“³. In Ergänzung dessen haben sich die praxisbezogenen aber auch wissenschaftlichen Diskussionen – gegenüber der Anfangszeit – deutlich versachlicht und das Lernfeldkonzept wird

¹ Tenberg, 2006.

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

³ Dengler, 2016.

inzwischen öffentlich weitgehend akzeptiert. Die Grundidee eines kompetenzorientierten Curriculums wird – angesichts eines national und international inzwischen in allen Bildungsbereichen erfolgten „outcome-orientierten“ Paradigmenwechsels – dabei nicht mehr infrage gestellt.

Zentraler Mangel der Lernfeldlehrpläne war und ist bis heute der Verzicht auf die Vorgabe und Formulierung von Kompetenzen als Lernziele. Die stattdessen im Lehrplan aufgelisteten Handlungen können diesen Anspruch nicht kompensieren, denn unser Kompetenzverständnis für duale Ausbildungsberufe geht deutlich über die Umsetzung eingeübter Aktionen hinaus. Schon in der Kritik der Lernzieloperationalisierung als Folge einer rigiden Umsetzung des „vollständigen Curriculums“ wurde festgestellt, dass nicht das Handeln das primäre Ziel des sinnvollen Lernens sein kann, sondern vielmehr das, was das Individuum dazu befähigt. In Noam CHOMSKYS Terminologie handelt es sich also um Performanzen, welche als Ziele in den Lernfeldlehrplänen stehen, somit die Lehrpläne also völlig offenlassen, welche Kompetenzen bei den Lernenden adressiert werden sollen. In den performativen Zielformulierungen liegt ein weiteres Problem dieser Lehrpläne: Es fehlt ein konsistentes Handlungsverständnis! Manchmal findet man berufliche Handlungen (Die Schülerinnen und Schüler planen die Herstellung eines einschaligen Mauerwerkskörpers), manchmal findet man Lernhandlungen (Die Schülerinnen und Schüler können Methoden der Stoffvereini-gung und Stofftrennung nach ihrer Wirkungsweise beschreiben und unterscheiden), manchmal findet man auch nur Kenntnisse (Die Schülerinnen und Schüler kennen die Grundlagen und wichtigsten Prinzipien der Ordnungslehre). 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 Lernfeldkonzepts und deren didaktisch-methodische Derivate eine immense Bereicherung im beruflichen Lehren und Lernen bewirkt haben. Daher wird an dieser Stelle auch die Kompetenzorientierung als Fortschritt bestätigt, der für beruflichen Unterricht sinnvoll und richtungweisend ist. 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 diese durch neue völlig kompensiere.

Also gilt es auch in dieser Auflage, das Neue und das Alte in seinen Stärken zu verbinden und dabei die jeweiligen Schwächen zu kompensieren. Das heißt nach wie vor, 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 leisten zu können, wurde in der Auflage „Vermittlung technischer Kompetenzen“ aus dem Jahre 2011 ein wissenschaftlich haltbares und dabei konsequent didaktisch handhabbares „Kompetenzkonzept“ entwickelt. Ziel war dabei, berufliche Kompetenzen so zu modellieren, dass sie sich als Lernziele im beruflichen Unterricht umsetzen und auch überprüfen lassen. Aufbauend auf diesem Kompetenzkonzept wurde der ehemalige Ansatz einer Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts neu „durchdekliniert“, mit der Folge, dass insbesondere auf Planungsebene deutliche Erweiterungen und Ergänzungen erforderlich waren. 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 sollten die Fokussierungen auf die technischen Domänen des gewerblich-technischen Gesamtbereichs eher präzisierend denn exkludierend verstanden werden. Abgesehen von den Praxisbeispielen waren alle Passagen des Lehrbuchs (auch) auf andere Domänen übertragbar – im Rahmen ihrer eigenständigen fachdidaktischen Spezifikationen – und in diesen umsetzbar.

In der Auflage aus dem Jahr 2011 wurde abschließend festgestellt, dass davon ausgegangen wurde, „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“. Dies ist nun mit der vorliegenden Auflage umfassend erfolgt. Dabei haben sich so viele Modifikationen und Ergänzungen ergeben, dass der ehemalige Einzelband geteilt werden musste. Der hier vorliegende Teil 1 wird in Kürze mit einem Teil 2 komplettiert, das ehemalige einbändige Lehrbuch ist dann zweibändig. Markant ist dabei das zusätzliche Kapitel über Lehrpersonen-Professionalisierung, welches wir für bedeutsam erachten, da damit den zentralen Adressat*innen, Studierenden im beruflichen Lehramt, eine Meta- oder Reflexionsebene für ihre persönliche didaktische Entwicklung eröffnet wird. Das Thema „Berufskompetenzen“ wurde intensiv überarbeitet und dabei in ein eigenständiges Kapitel verpackt. Grund

dafür ist der diesbezüglich in den zurückliegenden Jahren enorm gewachsene Forschungsstand, welcher das Kompetenzkonzept der 2011er-Auflage sowohl abstützt als auch erweitert. In allen weiteren Kapiteln wurden diese Aspekte konsequent implementiert, mit der Folge vielfältiger Modifikationen im gesamten Textkörper.

Das Lehrbuch wurde somit nicht nur aktualisiert, sondern auch angereichert, wohl wissend, dass dies wiederum nur für eine begrenzte Zeit tragfähig sein kann. Für die 3. Auflage wäre primär zu hoffen, dass sie das Curriculum nicht mehr kompensieren muss, sondern nur noch kommentieren, dazu müsste sich aber das „Lernfeldkonzept“ ebenfalls entwickeln.

Ralf Tenberg, Alexandra Bach und Daniel Pittich