

Didaktik oder Orientierung?

„Das Berliner Modell ist tot“ – das war der Glaubenssatz, mit dem anfangs der neunziger Jahre zumindest in Schleswig-Holstein die Referendarinnen und Referendare im beruflichen Schulwesen begrüßt wurden. Auf dem Schutt der alten Strukturmodelle gedachte man, der Handlungsorientierung ganz neue, ganz lichte Kathedralen der Didaktik zu errichten. Dumm war nur, dass die Seminarleiter offenbar keine Ahnung hatten, was das offenbar modische Schlagwort denn nun beinhalten könnte. Es begann eine Zeit des Durchwurschtelns (muddling through), wohl nicht nur in Schleswig-Holstein.

Heute ist nicht nur das Berliner Modell ‚tot‘, die Didaktik insgesamt ist an einem Endpunkt angekommen. Eine Welle von Lehrbüchern und Gesamtdarstellungen der Didaktik scheint diesen Befund nachzuempfinden, kann unterdessen nicht viel ändern: Das liegt daran, dass schon mal ein populär gefasstes Halbplagiat des vollkommen zu Unrecht weithin unbeachtet gebliebenen Kölner Strukturmodells Fachdidaktik vorgelegt wird, das 1983 unter der Führung von Martin Twardy und Hans-Carl Jongbloed entstanden war. Oder es werden Versuche unternommen, mal die Prozessualität des Handelns zu einer Systematik zu erheben, mal die Ganzheitlichkeit des Feldes zu einer Systematik zu erniedrigen. Das eine wie das andere muss jeweils seiner Art nach scheitern. Wenn man einen Grund für die bei mittlerweile pensionierten Seminarleitern nur noch mit Kopfschütteln quittierte didaktische Ratlosigkeit der seither ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen sucht, dann liegt eine wesentliche Erklärung wohl in der Abwendung von den Strukturdidaktiken. An deren Stelle ist die didaktische Illiteralität unter der irreführenden Etikette ‚-orientierung‘ getreten, die den didaktischen Moden der Handlungsorientierung und der Feldorientierung beigefügt worden sind.

Begonnen sei mit dem jüngeren Phänomen, der feldorientierten Didaktik. Reinhard Bader hatte einst zum Lernen in Lernfeldern geschrieben, das Beste da-

ran sei, dass sie nicht aus der Universität stamme, sondern von Praktikern ersonnen worden sei (vgl. Bader 1999, S. 3). Die Logik des Arguments aus dem Munde eines Universitätsprofessors befremdet: Natürlich kann unter Umständen auch ein Praktiker eine gescheite Theorie entwickeln. Historisch hat das indes zumeist in sogenannten ‚Alltagstheorien‘ gemündet, die nicht die Anforderungen von logischer Systematik und methodischer Kontrolle einlösen, die man seit Bacon und Kant an Theorie zu stellen gewohnt ist. Das sicherzustellen gehört schließlich zur Professionalität der Wissenschaft, und so bezweifelt Bader lieber gleich die Existenz einer ‚Theorie des Lernfeldes‘ (ebd.). Eine ernstzunehmende didaktische Theorie des Lernfeldes müsste Bezüge zu drei etablierten Feldern aufweisen: Zur Feldtheorie, zur Abbildtheorie und zur Theorie der didaktischen Reduktion.

Die Feldtheorie war von Kurt Lewin schon Mitte des vergangenen Jahrhunderts vorgelegt worden. Wie Jongbloed 2004 in einem bedauerlicherweise gut versteckten Beitrag dargelegt hat, hätte mit Lewins Theorie deutlich werden können, dass Lernfelder, die auf eine prozessuale Ordnung der Lerninhalte abstellen, eben nicht zu einem Lernen in Systemen (‚Feldern‘) führen: Felder sind ganzheitlich, schulisches Lernen ist gerade das nicht. Schulisches Lernen läuft systematisch und nicht systemisch ab; zumindest sollte es sein. Wirkliche Ganzheitlichkeit im Sinne des beruflich zu Erlernenden gibt es nur am Lernort Betrieb. Mit kaum weniger Deutlichkeit hatte auch Reinisch in einem Beitrag zur *bwp@* darauf hingewiesen, „dass es zwischen Schule und Leben aus systematischen Gründen eine Differenz gibt, die nicht aufzulösen ist.“ (2003, S. 9). Allein die Klarstellung von Reinisch hätte schon reichen müssen, die Diskussion des Lernfeldes ein für alle Mal zu beenden. Hat es aber nicht, der Wunsch und Wille drängt in die Wirklichkeit und entfaltet seinen ideologischen Gehalt als empirisch ungeprüfter Erleichterung einer Lernübertragung von der Schule ins betriebliche Handlungsfeld. Dieses geschieht, ohne

auch nur einmal die Transferproblematik in den Blick zu nehmen, jedenfalls nicht vor dem Hintergrund der umfangreichen Transferforschung.

Wesentlich beruht die Orientierungslosigkeit der Feldorientierung auf der erstaunlichen Abwesenheit einer Abbildungsvorschrift. Einer der Grundgedanken ist, dass das Lernfeld das betriebliche Handlungsfeld abbilden soll (vgl. Bader 2004, S. 116). Keine Frage, dieser Gedanke hat große Suggestivkraft. So wird es doch immer gefordert: Die Schule richtet sich nach dem Betrieb. Dem Betrieb? Ja, wem denn? Die fehlende Abbildungsvorschrift dokumentiert sich bereits in der Abwesenheit einer Auswahlregel für das Urbild. Nehmen wir beispielsweise den Tischlerberuf: Richtet man sich nun nach der Tischlerei, die sich ganz wie früher mit dem Bau von Möbeln beschäftigt (rar sind sie geworden), nach jener, die fast nur noch Fenster baut und einbaut, oder schließlich nach einer Dritten, die sich weitgehend auf den Trockenbau geworfen hat. Kaum zu entscheiden.

Eine theoretisch begründete Herangehensweise wäre in der Phänomenologie nach Edmund Husserl zu finden: Es ginge dann nicht mehr darum, eine bestimmte Tischlerei auszuwählen, die als Urbild für die Lernfelder des berufsschulischen Ausbildungsteils dienen könnte: Mit Husserl wäre zu fragen, was denn die ‚Tischlerei an sich‘ wäre. Nach der eidetischen Reduktion, der Befreiung des Beobachteten von allen subjektiven Bezügen und Werten, wäre ein Urbild gewonnen. Freilich: Husserl zu lesen ist aber zwar dem Erkenntnistheoretiker eine Wonne, normal und praktisch denkenden Menschen fraglos aber eine üble Strafarbeit, und so mag es sein, dass die Vorkämpfer der Feldorientierung diese Zugriffsmöglichkeit lieber still verschwiegen haben, um nicht gleich den gemutmaßten Vorteil des ‚aus der Praxis für die Praxis‘ verspielen zu wollen.

Sie hätten gleichwohl auf das erste Verfahren didaktischer Reduktion von Hering hinweisen können (Tilgung untergeordneter Teilaussagen; vgl. Hering 1958, S.

33), in dem die Aufstellung aller sprachlichen Repräsentationen, welche die Details verschiedener Betriebe beschreiben, als empirische Deskription i.S. Husserls (1929, § 34) aufgefaßt werden kann. Die eidetische Reduktion beträfe die Identifikation des kleinsten gemeinsamen Nenners der Satzsysteme von Betrieb A bis Betrieb Z. Ergebnis wären je ideale Beschreibungen einer typischen Tischlerei, einer typischen Bank, eines typischen Industriebetriebes usw.

Bis hierhin aber war noch gar nicht die Rede von der Abbildung des Urbildes (Handlungsfeld) auf das Abbild (Lernfeld). Mehr als es zu lösen, verschleiert die Feldorientierung das ewige Problem der Didaktik: das Auswahlproblem. Der Zwiespalt zwischen einer möglichst umfassenden Einführung der Schülerinnen und Schüler in die Theorie ihres zukünftigen Berufes und der Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen zwingt gleichermaßen die Lehrplankommissionen wie die Lehrkräfte zu Auswahlentscheidungen. Etwas Klügeres als Klafki im Sinne der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte, im Sinne ihrer Exemplarik im Fundamentalen und Elementaren ist hier bislang niemandem eingefallen (vgl. Klafki 1963). Klafkis Kriterien werden zwar gelegentlich unter ‚Wissenschaftsprosa‘ verbucht, sind aber rekonstruktiv begründet und als Entscheidungsleitlinien praktisch. Sie sind geeignet, eine Auswahlentscheidung im Sinne des zweiten Verfahrens didaktischer Reduktion nach Hering zu begründen (ausgewiesene Tilgung nebengeordneter Teilaussagen; vgl. Hering 1958, S. 37).

Mit der zeitlich davorliegenden Verfolgung eines handlungsorientierten Unterrichts verhält es sich eher noch schlimmer. Auch diese unterrichtliche Ideologie kommt zunächst nicht aus der Wissenschaft heraus, sondern wurde von Klaus Halfpap in Lehrerseminaren entwickelt. Die Suggestivkraft des Gedankens ist hier nicht geringer: Was nutzt die Schule, wenn sie nicht auf das Handeln vorbereitet? Der Schluss jedoch, dass nun auch in der Schule gehandelt werden müsse, ist ein übler Fehlschluß, jedenfalls angesichts der Tatsache, dass Rechnen, Lesen, Schreiben oder Nachdenken plötzlich nicht mehr unter den Handlungsbegriff fielen. Es musste etwas passieren, neusthochdeutsch: action gemacht werden. Es wurden Lernbüros eingeführt,

in denen nun gefaxt und telefoniert wurde, bis die Drähte glühten (es gab freilich auch andere Lernbüros!), es wurden Metaplanzettel geklebt, bis die Stellwände umfielen, es wurden sogar zu Ostern die Vokabeln der englischen Texte von der Lehrkraft vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum versteckt (letzteres allerdings in einer Lehrprobe). Hauptsache, die Schülerinnen und Schüler kamen für jeden Beobachter sichtbar in Bewegung. Über die Nachhaltigkeit der Lernerfolge wird man heute vernünftigerweise nicht reden wollen, trotz aller begeisterter Selbstberichte aus dem eigenen gelungenen Aktion-Unterricht.

Fehlt es oben an Feldtheorie, Abbildtheorie und Reduktionstheorie, fehlt hier die Transfertheorie, denn im Kern geht es um ein Transferproblem: Schule kann und soll nicht Welt sein (vgl. obiges Zitat). Damit ergibt sich zwangsläufig die Schwierigkeit, das in der Schule Gelernte möglichst erfolgreich in einen neuen Lernprozess am Arbeitsplatz einzubringen (vgl. Bank 2009). Die Theoriefeindlichkeit in Sachen didaktischer Konzeptionen macht sich auch hier wieder nachteilig bemerkbar. Allein eine didaktisch angeleitete Beforschung des Lerntransfers und der konkreten Bedingungen seiner Förderung hätte tatsächlich so etwas wie eine Didaktik erzeugen können, die auf eine Handlungsbefähigung hin orientiert gewesen wäre. Ein Boom der Transferforschung ist nicht belegt. ‚Handeln lernen durch Handeln‘ bleibt zu kurz gesprungen, denn die Transferlücke lässt sich nicht wegideologisieren.

Um die mit dem Etikett ‚Orientierung‘ verbrämte Desorientierung in didaktischen Fragen überwinden zu können, bedarf es m. E. einer Neubearbeitung des Strukturmodells Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Es bedarf einer Neubearbeitung im Sinne einer Erweiterung über die Fachbindung allein an die Wirtschaftswissenschaft hinaus. Es bedarf nach fast dreißig Jahren einer Neubearbeitung im Sinne einer (sprachlich vereinfachten) Wiederaufnahme der integrativen Leistung, die seinerzeit die didaktischen Theorien von Paul Heimann, Wolfgang Klafki, von Benjamin S. Bloom, Saul B. Robinsohn und Gregory Bateson in einem geschlossenen Modell vereinigte. Es bedarf schließlich noch einer Neubearbeitung im Sinne der Beseitigung der durchaus gegebenen Mängel, etwa des Schlussverfahrens im Übergang von

Grundwerturteilen zu Intentionen und von Intentionen zu konkreten Lernzielen.

Und schließlich bedarf es eines konzentrierten Einsatzes des dann gewonnenen Modells zur Stärkung der Professionalität im unterrichtlichen Handeln. Mit einem konzentrierten, professionell reflektierten Arbeiten der Lehrerschaft lassen sich Hunderte von Millionen Euros für Bildungsmonitoring, Bildungscontrolling und den Umbau von Schulstrukturen (Schulentwicklung) und ganzer Bildungssysteme einsparen. Das Rehagel-Theorem (Entscheidend ist auf'm Platz!) gilt nämlich auch in der Schule, wiewohl etwas abgewandelt: Entscheidend ist im Unterricht!

Literatur:

- Bader, R. (1999) Lernfelder, in: Die berufsbildende Schule 51 (1999) Nr. 1, S. 3-4.
- Bader, R. (2004) Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts, in: Gramlinger, F.; Steinemann, S.; Tramm, T. (Hg.): bwp@spezial 1 (2004) Workshop 2: Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Hamburg, S. 111-122.
- Bank, V. (2009) Zum Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung, in: Arnold, R., Müller, H.-J. & Schübler, I. (Hg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 197-216.
- Hering, D. (1958) Didaktische Vereinfachung (Habil.-Schrift) Dresden.
- Husserl, E. (1929) Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie (Husserliana I).
- Jongbloed, H.-C. (2004) ‚Komplementarität‘ als Prinzip beruflicher Bildung. Teil I Kritik der Lernfelder. Kiel.
- Klafki, W. (1963) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Lewin, K. (1951) Field Theory in Social Science. New York.
- Reinisch, Holger (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes, in: Der Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsstauglichkeit bwp@ Nr. 4 [11. 04. 2010]
- Twardy, M. et al. (1983) Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (WBST Bd. 3). Düsseldorf.

Prof. Dr. Volker Bank

Technische Universität Chemnitz
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
volker.bank@phil.tu-chemnitz.de