

Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen

Abstract

Der vorliegende Text gibt einen kleinen Einblick in die berufs- und wirtschaftspädagogische Lernfeldforschungsdebatte. Dabei werden entlang von Clustern Orientierungslinien nachgezeichnet. Deutlich wird, dass die Forschungsfragen zwischen (Wissenschafts-) Systematik und Situationsorientierung, zwischen Geschäftsprozessorientierung und wissenschaftlichen Modellen oszillieren sowie zwischen der Förderung von konkretem Handlungswissen und theoretischer Reflexion. Insgesamt werden im Lernfelddiskurs bereits bekannte Themen diskutiert. Der mit der Lernfeldkonstruktion verbundenen curricularen Herausforderung geht die Community – bis auf wenige Ausnahmen – aus dem Weg. Obwohl eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee nach wie vor aussteht, vererbte der explizite Diskurs über das Lernfeldkonstrukt rund ein Jahrzehnt nach seiner Einführung. Seit 2006 werden Lernfeldfragen nur noch implizit im Kontext bildungspolitischer Schwerpunktthemen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbausteine, Übergangssystem und Heterogenität aufgegriffen.

1 Einleitung

Wer knapp eineinhalb Jahrzehnte nach der bildungspolitischen Einführung des Lernfeldansatzes einen Überblick über den einschlägigen Forschungsdiskurs innerhalb der wissenschaftlichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Community (BWP) geben will, sieht sich mit einer ausufernden, teils auch widersprüchlichen Literatur konfrontiert, so dass er eigentlich gar nicht zu Werke gehen mag. Oder aber er konzentriert sich exemplarisch auf die ihm interessant erscheinenden Fragen und überlässt die Gesamtschau denjenigen, die ihre Promotionen dazu verfassen möchten. So vorzugehen, ist machbar und reizvoll zugleich - und so wird der akademisch-konzeptionelle berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs über den Lernfeldansatz mit Vergnügen entlang folgender Fragen gesichtet:

1. Inwieweit hat sich innerhalb der Community ein akademisch-konzeptionelles Forschungsbewusstsein über den Lernfeldansatz entwickelt und welche Lehr- und Forschungsinhalte haben sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) herauskristallisiert und ggf. etabliert?
2. Inwieweit hat die wissenschaftliche Diskussion die mit der Lernfeldkonstruktion verbundene curriculare Herausforderung aufgegriffen?
3. Welche Forschungsfragen und -aufgaben sind zu klären?

Der Hinweis „Leuphana Notizen“ im Titel des Vortrags verweist auf das gewählte exemplarische Vorgehen und darauf, dass ein persönlicher Blick auf die heterogene, zum Teil unübersichtliche und kontroverse Auseinandersetzung mit dem Lernfeldansatz geworfen wird. Es wird, wie es in der Literaturgeschichte üblich ist, interpretierend, nach bestimmten Mustern sortierend, systematisierend und analysierend vorgegangen. Konkret wird zunächst einmal eine Vielzahl an Informationen zusammengetragen und gesichtet. Die zahlreichen Gedanken werden gefiltert bzw. kategorisiert, um sie in Cluster / Denkschubladen einzuordnen. Um im Bild zu bleiben: Einige dieser Schubladen werden geöffnet, um Rückblicke und Einblicke in die Rezeption des Lernfeldkonzepts vornehmen bzw. gewinnen zu können. Die Titel dieser Schubfächer lauten: Curriculare Diskussion, Einbettung in die Schulentwicklung, Didaktisch-methodische Debatte, Kompetenzdebatte, Qualifizierung des Bildungspersonals, Gestaltung der Lernumgebungen und Selbstverständnis der BWP als Wissenschaft.

Das Herausarbeiten dieser Cluster verfolgt keinen Selbstzweck. Vielmehr ist der Blick auf die bisherige Lernfelddebatte ein zukunftsorientierter. Denn auch in den kommenden eineinhalb Jahrzehnten werden wir uns mit dem Lernfeldkonstrukt beschäftigen. Nach wie vor ist dieses Konstrukt eine interpretationsbedürftige Idee, die grundsätzliche Fragen der beruflichen Bildung anspricht. Und, um es vorwegzunehmen: Eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee steht nach wie vor aus! Damit seien für den eiligen Leser zentrale Botschaften vorab genannt:

1. In der Auseinandersetzung mit der Lernfeldidee bzw. dem Lernfeldansatz hat sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) intelligent verhalten. Gemeint ist damit, dass sie die Probleme innerhalb des vorgegebenen (bildungspolitischen) Rahmens klug erörtert hat. Mit anderen Worten: Die BWP hat das getan, was von ihr (bildungspolitisch) erwartet wurde. Hier wäre allerdings etwas mehr Kreativität wünschenswert gewesen: Hätte sich die BWP unabhängiger gezeigt und Fragen nach ihren eigenen Bedürfnissen verändert, hätte sie sich in der Bildungslandschaft als (kleiner) Unruhestifter profilieren können.
2. Entlang der Beschäftigung mit der Lernfeldidee bzw. dem Lernfeldkonstrukt finden sich unterschiedliche, zum Teil konkurrierende und widersprüchliche Überlegungen über die Auswahl der Inhalte, über das Arrangieren von Lehr-Lern-Prozessen, über das Selbstverständnis der beruflichen Bildung (bildungstheoretische Reflexion) bis hin zum (Selbst-) Verständnis der BWP als wissenschaftliche Disziplin (Wissenschaftstheorie). Dabei wird deutlich, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Methodenpluralismus sowie durch koexistierende Wissenschaftsprogramme auszeichnet und nicht durch ein kohärentes Paradigma oder den exklusiven Konsens einer scientific community. Deswegen kann von einer multiparadigmatischen Ideenvereinigung gesprochen werden.
3. Es bleibt noch viel zu tun, denn das Lernfeldkonzept enthält ein strukturelles Veränderungspotential und impliziert einen Perspektivenwechsel. Beides wurde unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten nicht einmal ansatzweise erforscht.

In den einzelnen Abschnitten werden die Kategorien berücksichtigt, die sich in den administrativen Vorgaben zum Lernfeldkonstrukt finden lassen. Dies sind die Situationsorientierung, die Handlungsorientierung, die Exemplarik, die Ganzheitlichkeit, die Lernortkooperation und der handlungsorientierte Kompetenzansatz, der unter Rückgriff auf die pädagogische Anthropologie Heinrich ROTHS (1971) in die Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz differenziert wird.

2 Wegweiser und Orientierungszeichen zur Verortung des Diskurses

Zu Beginn eine kleine Erinnerungsreise: Als die KMK Mitte der 1990er Jahre das Lernfeldkonzept vorstellte, lag eine knapp zwanzig Jahre alte Methodendiskussion hinter der didaktisch ausgerichteten Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei rückte das didaktische Prinzip des handlungsorientierten Lernens (vgl. exemplarisch TRAMM 1992; HALFPAP 1992) immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses. Angereichert wurde die didaktische Diskussion mit lerntheoretischen Überlegungen und Mitte der 1990er Jahre setzte die Diskussion über das Für und Wider konstruktivistischer Zugänge ein (vgl. exemplarisch DUBS 1995; ARNOLD 1994).

Hier gilt es anzuknüpfen, wenn gefragt wird, inwieweit sich innerhalb der Community ein akademisch-konzeptionelles Forschungsbewusstsein über den Lernfeldansatz entwickelt hat und welche Lehr- und Forschungsinhalte sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herauskristallisiert und ggf. etabliert haben. Um Antworten zu finden, sollen einige Meilensteine der Lernfelddebatte ins Gedächtnis gerufen werden. Als hilfreich erweisen sich dabei die Beihefte der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dies nicht, weil sie als besonders gelungen zu bezeichnen sind, sondern vielmehr aus dem pragmatischen Grunde, dass in der BWP keine andere Zeitschrift existiert, die den Anspruch der theorieorientierten Reflexion verfolgt. Der weitere pragmatische Grund, auf die ZBW-Beihefte zurückzugreifen, liegt darin, dass Themen, die von Community-Experten als relevant angesehen werden, zusammenfassend erörtert werden. Weiterhin wird auf die inzwischen etablierte online-Zeitschrift *bwp@* Bezug genommen, die ein gelungenes Heft zur Lernfelddebatte bietet. Bei der Rückschau auf die Meilensteine bleibt es nicht aus, dass Akteure der Lernfelddebatte namentlich genannt werden. Diejenigen, die nicht erwähnt werden, werden um Verständnis gebeten.

3 Lernfeldtheorie in Theorie und Praxis (2000)

Drei bis vier Jahre, nachdem die Rahmenlehrpläne der KMK nach dem Lernfeldkonzept zu entwickeln sind (1996/97), nimmt sich das Beiheft der ZBW des Themas mit der Absicht an, den Lernfeldansatz wissenschaftlich zu reflektieren, curriculare Fragen theoretisch zu klären und Umsetzungsprobleme zu erörtern. Gleichzeitig sollen aus den Erfahrungen der Modellversuche Gestaltungshinweise entwickelt werden. Soweit der Anspruch der Zeitschrift. Letztendlich diskutieren die Protagonisten jedoch lediglich die ihnen vertrauten und allseits beliebten Themen („Evergreens“) vor dem Hintergrund der neuen bildungspolitischen Vorgaben. Zur Illustration: Helmut HEID, der aus bildungstheoretischer Sicht stets kritisch über

die einseitige Funktionalisierung von Menschen reflektiert, erörtert den Verwertungsgedanken im Lernfeldansatz. Ingrid LISOP, die immer schon für die Arbeitsorientierte Exemplarik (AOEX) streitet, sucht im Lernfeldkonzept die Exemplarik. Rolf DUBS, ständig auf der Suche nach Innovationen, fragt, ob durch das Lernfeldkonstrukt Probleme auf innovativem Weg gelöst werden. Antonius LIPSMEIER, der Themen gern im pädagogischen Kontext betrachtet, ordnet die in den politischen Vorgaben enthaltenen Kategorien und Prinzipien unterschiedlichen didaktischen Konzepten und curriculumtheoretischen Positionen zu. Günther PÄTZOLD, der sich dato intensiv mit der Lernortkooperation beschäftigt, greift das Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik auf. Interessant ist auch der Versuch, dem Lernfeldansatz einen konzeptionellen Rahmen zu geben; doch grandiose Entwürfe sind daraus nicht hervorgegangen. Die beiden Bildungsreferenten der KMK, Gernot HERMANN und Klaus ILLERHAUS, zeichnen vielmehr die bildungspolitische Entwicklung nach. Und Martin FISCHER, Peter GERDS sowie Felix RAUNER versuchen für die gewerblich-technische Berufsbildung den historischen Kontext abzustecken und einen theoretischen Rahmen zu entwickeln. Auf die sieben weiteren Beiträge, die erste Umsetzungen erörtern und über erste Erfahrungen berichten, sowie auf die vier bildungspolitischen Stellungnahmen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Die Sichtung der o. g. Materialien veranlasst zu der Feststellung, dass sich hier bereits die Ausrichtung der BWP-Diskussion abzeichnet: Es wird auf eine bildungspolitische Vorgabe reagiert und behutsam abgewogen, wie damit umzugehen sei. Dabei ist es geschickt und gelehrt, das zu erörtern, was schon vorher erörtert wurde – weiterführende eigenständige Fragen werden nicht formuliert. Eine solche Frage (die sogar bekannt ist) wäre: „Stimmen die Inhalte noch?“ Dabei könnte an die in den 1960er Jahren geführte Diskussion „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“ angeknüpft werden, mit der Heinrich ROTH in seinem gleichnamigen Aufsatz die allgemeine Unzufriedenheit mit der schulischen Bildung zum Ausdruck brachte (vgl. ROTH 1968, 69 ff.). ROTH stellte eine „kommende Revolution der Inhalte“ (ROTH 1968, 69) in Aussicht und machte den Träger dieser Revolution in der Wissenschaft aus. In der Folgezeit hatten die Überlegungen ROTHs zwar weitreichende bildungspolitische Konsequenzen, beeinflussten sie doch maßgeblich die Arbeiten bzw. die Empfehlungen des damaligen Deutschen Bildungsrats in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970), doch in der Lernfelddebatte spielte die „Revolutionsthese“ keine Rolle.

4 Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit (2003)

Auf den ersten Blick scheint die berufs- und wirtschaftspädagogische scientific community – bis auf wenige Ausnahmen – den mit der Lernfeldkonstruktion verbundenen curricularen Fragen eher aus dem Weg zu gehen. Bei näherer Betrachtung finden sich dennoch einige Sammelwerke, deren Beiträge sich kritisch und didaktisch-konstruktiv mit der Lernfeldidee auseinandersetzen und in denen intensiv über die curricularen Referenzprinzipien (Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung) debattiert wird (vgl. exemplarisch HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; BADER/ SLOANE 2000 und 2002). Diese Debatte lässt

sich sehr gut in der vierten Ausgabe der online-Zeitschrift *bwp@* verfolgen, in der die bis dahin erfolgten Diskussionen und erprobten Ansätze vorgestellt und reflektiert werden. Die theoretisch-konzeptionellen Beiträge, die das „Lernen im Spannungsfeld von Prozessen und Systematik“ thematisieren, „Von der Konzeption zur Unterrichtspraxis“ Implementationsfragen erörtern und die prozessorientierte Lehr-Lern-Arrangements umsetzungsorientiert darstellen, lassen sich ebenso problemlos online nachvollziehen wie die (inzwischen in die Jahre gekommenen) Praxisbeiträge (vgl. www.bwpat.de, Ausgabe 4). Eiligen Lesern seien der Beitrag von Tade TRAMM und die heftige Kritik von Holger REINISCH zu empfehlen (siehe dazu weiter unten) – hier deutete sich ein wissenschaftlicher Disput an, der leider nicht fortgesetzt wurde. Niemand mochte sich zu dieser Kontroverse öffentlich äußern und Tade TRAMM selbst hat erst einige Jahre später darauf reagieren können (vgl. TRAMM 2011). Das Diskussionsbedürfnis scheint wohl erschöpft gewesen zu sein. So dauerte es acht Jahre, bis *bwp@* in ihrer 20. Ausgabe dem Lernfeldansatz erneut Raum gegeben hat.

5 Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung (2006)

Der explizite Diskurs über das Lernfeldkonstrukt endete jedoch nicht mit der *bwp@*-Ausgabe 4, sondern verebte rund ein Jahrzehnt nach seinem Beginn. Seit Mitte des letzten Jahrzehnts werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Lernfeldfragen nur noch implizit im Kontext bildungspolitischer Schwerpunktthemen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbausteine, Übergangssystem und Umgang mit Heterogenität erörtert. Lag es daran, dass die berufs- und wirtschaftspädagogischen Akteure stark mit sich selbst beschäftigt waren, weil sie versuchten, die unmittelbar mit dem Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin verbundenen Qualitätsstandards für die Berufsbildungsforschung zu bestimmen (siehe dazu exemplarisch EULER 2003, 2005 und 2009 sowie BECK 2005 und SEMBILL 2007)? Trotz dieser für die Community kräfteaubenden Auseinandersetzung versuchten die Herausgeber der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in ihrem Beiheft 19 - nach zehn Jahren Lernfelddebatte und nach einer inzwischen drei Jahrzehnte währenden Inhaltsabstinenz - der curricularen Debatte einen neuen Impuls zu geben (vgl. PÄTZOLD/ RAUNER 2006). Damit verband sich die Hoffnung, dass die Lernfelddebatte im Rahmen der selbst ausgerufenen „empirischen Wende der Berufsbildungsforschung“ auf ein solides curriculares und empirisch abgesichertes Fundament gestellt werden könnte. Bei näherer Betrachtung der insgesamt fünfzehn Beiträge wird jedoch schnell deutlich, dass es eher um die Qualität der Qualifikationsforschung geht. Gleichzeitig wird in der beruflichen Forschungslandschaft nach geeigneten Ansätzen gesucht, um die Qualifikationsforschung mit dem Erstellen von Berufsbildern und der Gestaltung beruflicher Ordnungsmittel zu verknüpfen. Unter dem Stichwort Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung geht es also weniger um eine Renaissance curricularer Fragen. Vielmehr handelt es sich um eine wissenschaftliche Standortbestimmung mit dem Ziel, vorhandene berufswissenschaftliche Forschungsansätze zu verfeinern. In diesem Zusammenhang wird für eine verstärkte

empirische Fundierung der Curriculumentwicklung plädiert (vgl. exemplarisch HUISINGA 2005; PÄTZOLD/ RAUNER 2006; SPÖTTL/ WINDELBAND 2006).

6 Selbstgesteuertes Lernen (2006) und Lehr-Lern-Forschung (2010)

Der Diskurs über den Lernfeldansatz verlief also zehn Jahre nach seinen Anfängen im Sande. Das Konstrukt wird als Referenzrahmen zur Kenntnis genommen und akzeptiert. Im Mittelpunkt steht aber nicht die Auseinandersetzung mit curricularen Fragen, stattdessen wird die (scheinbar unendliche Geschichte der) Kompetenzdebatte fortgesetzt sowie intensiv über die Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten von selbstgesteuertem und - ein wenig später - von kooperativem Lernen diskutiert. In den Vordergrund rücken dabei empirische Studien, die vor allem Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements beleuchten (vgl. exemplarisch SEIFRIED/ WUTTKE/ NICKOLAUS/ SLOANE 2010). Die Auseinandersetzung mit Inhalten wird vertagt. Es scheint, dass sich die BWP den Anforderungen der (erziehungs- und) wissenschaftspolitischen Forschungskonjunktur annähert. Statt fachdidaktischer, umsetzungsorientierter Reflexionen stehen also empirische Studien im Zentrum, die zugleich die Bandbreite der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung und deren Methodenpluralismus widerspiegeln.

7 Die curriculare Diskussion

Nachdem also ab Mitte der 1970er Jahre in der Bildungslandschaft die Inhaltsfrage zu Gunsten des Gedankenaustauschs über Methoden ausgeklammert wurde, wurde sie mit dem KMK-Beschluss (1996/97) neu gestellt. Zur Erinnerung: Die Wirtschaftspädagogen BUSCHFELD/ TWARDY haben damals von einer Entkernung der Berufsschule gesprochen (BUSCHFELD/ TWARDY 1997, 144). Mit Entkernung ist ein Prozess gemeint, bestehende Strukturen und Denkmodelle aufzulösen, die Routinen des Nachdenkens darstellen. Eine solche Entkernung kann daher als Chance interpretiert werden, überlieferte Gewohnheiten zumindest zu hinterfragen und sich ggf. davon zu befreien. Anders formuliert: Das Lernfeldkonzept enthält curricular ein strukturelles Veränderungspotential. Wer annahm, in Lernfeldern müssten die traditionellen Inhalte der Fächer lediglich neu geordnet werden, der irrte. Unklar ist allerdings noch heute, ob sich die Verantwortlichen der KMK dieser Tatsache bewusst waren, als sie ihre Handreichungen formulierten. Der von der KMK vorgelegte technokratisch ausgerichtete Text, der den fachdidaktischen Diskurs ebenso vernachlässigt wie curriculare Theorien, lässt daran zweifeln. Da der Lernfeldansatz jedoch weniger fachsystematisch als vielmehr handlungssystematisch und handlungsorientiert ausgerichtet ist, wäre der von der KMK vorgegebene Rahmen sicherlich geeignet, die Inhaltsfrage grundsätzlich zu erörtern.

Diese Inhaltsfrage wird unter den von REETZ herausgearbeiteten curricularen Relevanzprinzipien (Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung) aufgegriffen. So hebt Tade TRAMM hervor, „dass sich eine Prozessorientierung kaufmännischer Curricula unter der Leitidee qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen nicht auf die Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene

beschränken kann, sondern die Einbettung dieser Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss.“ (TRAMM 2003, 21) Die Auseinandersetzung mit Geschäftsprozessen begreift er als „Medium betriebswirtschaftlichen Lernens“. Dabei zielt für ihn der Berufsschulunterricht nicht „primär auf die Beherrschung der diesen Geschäftsprozessen immanenten operativen Arbeitsprozesse ab, sondern vielmehr darauf, (...) ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln“. Zugleich ist ein „Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und (...) aus dem pragmatischen Kontext heraus ein Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.“ (TRAMM 2003, 21). Holger REINISCH kritisiert diese Überlegungen, „denn letztlich bezieht TRAMM (nach Ansicht von REINISCH, Anm. des Verf.) nicht ‚Situation‘ auf ‚Wissenschaft‘, sondern ‚Wissenschaft‘ auf ‚Wissenschaft‘. Dabei verknüpft er (gemeint ist TRAMM, Anm. des Verf.) (...) am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre unterschiedliche Abstraktions- und Aggregationsstufen miteinander.“ (REINISCH 2003, 15; vgl. dazu auch die verspätete, aber lesenswerte Antwort von TRAMM 2011).

Die von Holger REINISCH gegenüber Tade TRAMM geäußerte Fundamentalkritik erscheint zwar grundsätzlich plausibel (vgl. FISCHER 2003a und 2003b). Doch gleichzeitig führen diese Überlegungen in eine gedankliche Sackgasse: Hier werden bildungstheoretisch begründete Konstrukte entworfen, die aber keine Antwort auf die Frage geben, wie „die“ Situationen für Lernprozesse fachdidaktisch reflektiert und umsetzungsorientiert erfasst werden können. Letztlich geht es um das Oszillieren zwischen Wissenschafts- oder Situationsorientierung, an dem sich die curricularen Fragen festmachen; dies wurde bereits in anderen Sammelwerken didaktisch-konstruktiv und kritisch reflektiert (vgl. exemplarisch HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; BADER/ SLOANE 2000 und 2002). Unter anderem hat Hans-Peter BRUCHHÄUSER curriculare Relevanzprinzipien penibel verglichen. Seine formal-logischen Ausführungen und abstrakt ausgerichteten vergleichenden Systematisierungsversuche sind löblich. Alles in allem bleiben sie jedoch angesichts der themenimmanenten spannungsgeladenen Atmosphäre ein wenig blutleer und gleichgültig gegenüber der bildungspolitischen Wirklichkeit - ähnlich wie Lehrbücher, die für Novizen einen Kanon an tradiertem, trägen Wissen bereitstellen, siehe BRUCHHÄUSER, 2001 und 2003.

Insgesamt nutzt die BWP ihre Chance nicht, die mit dem Lernfeld verbundenen curricularen Innovationspotenziale strukturell zu erörtern. Bildlich gesprochen: Der von der KMK (wohl eher ungewollt) mit curricular revolutionärer oder zumindest innovativer Tendenz ins Spiel gebrachte Ball wird nicht aufgenommen und mit Blick auf zukünftige Entwicklungen und Anforderungen weiterspielt. Somit ist dem Eindruck von Hugo KREMER zuzustimmen: „Das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik kann im Kontext des Lernfeldkonzepts kaum als geklärt angesehen werden. In der aktuellen Diskussion erhärtet sich für mich der Eindruck, dass diese in einem Spannungsfeld von ‚Entweder-Oder‘ betrachtet wird.“ (KREMER 2003, 10)

8 Curriculare Einbettung in die Schulentwicklung und die Frage nach der Qualifizierung des Bildungspersonals

Für das Problem, wie das Oszillieren zwischen fachsystematischen Strukturen und einer handlungssystematischen bzw. situationsorientierten Strukturierung geregelt werden könnte, bietet Peter SLOANE eine – auf den ersten Blick – charmante Lösung an. Er umgeht äußerst elegant das paradigmatische Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Situationsorientierung, indem er „Curricula als Kommunikationsmittel“ begreift (SLOANE 2003, 2). Dabei stellt sich für ihn nicht die Frage nach der Legitimation der curricularen Vorgaben („Wie soll das Curriculum aussehen?“). Ihm geht es vielmehr um die Interpretation der vorgegebenen Curricula durch die Lehrenden („Was geschieht mit dem Curriculum?“). Er spricht von „produktiver Lehrplanrezeption“, um zu zeigen, „dass es sich hier um kein einfaches Anwendungsproblem handelt, sondern um ein komplexes Implementationsproblem, für das Schulen Lösungen selbst (kreativ) produzieren und nicht Lösungen (naiv) übernehmen“ (vgl. ausführlicher SLOANE 2003, 4). In seinen Überlegungen über die Entwicklung schulnaher Curricula spricht er explizit von Bildungsgangmanagement (vgl. SLOANE 2003, 9) und macht damit deutlich, dass curriculare Fragen zur Schulentwicklung gehören bzw. Schulen eine Eigenverantwortlichkeit für die Gestaltung von Bildungsangeboten übernehmen (vgl. dazu grundsätzlich BECKER/ SPÖTTL/ DREHER 2006).

Die von SLOANE vorgenommene analytische Unterscheidung zwischen Curriculumentwicklung (Legislative) und Curriculumrezeption (Exekutive) wirkt allerdings etwas statisch, technisch und hierarchisch. Sie vernachlässigt nicht nur den iterativen Prozess zwischen Legislative und Exekutive, sondern auch die performative Kraft der Mikroebene (Unterricht) auf die Mesoebene (Schule) und ggf. auf die Makroebene (hier: Branche und Gesellschaft). Anders formuliert: Würden die Überlegungen von SLOANE unter dem Aspekt des gesellschafts- und bildungspolitischen Diskurses (einschließlich der Partizipation) konsequent weitergedacht, dann müssten nicht nur bildungspolitische Fragen neu erörtert werden. Darüber hinaus ergäbe sich daraus ein enormes Forschungspotenzial, das sehr gut an die Curriculumreformbewegung der 1970er Jahre anknüpfen könnte und das mit dem inzwischen vorhandenen empirischen Know-how der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zukunftsorientierte didaktische Begründungszusammenhänge systematisch aufdecken könnte.

Die Idee der „produktiven Lehrplanrezeption“ ist deswegen reizvoll, weil aufgrund der partizipativen und regionalen Ausrichtung die Legitimationsfrage von Curricula bestehen bleibt (obwohl SLOANE diese Frage mit seiner analytisch begründeten Trennung zwischen Curriculumentwicklung und -rezeption auszuklammern versucht). Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Legitimation curriculärer Vorgaben wird mehr Transparenz in der Lehrplanentwicklung hergestellt, gleichzeitig wird die Frage nach der Qualifizierung des Bildungspersonals aufgeworfen. Denn die Lehrer/-innen, deren Ausbildung wissenschaftssystematisch geprägt ist, müssen einen Perspektivenwechsel (vgl. dazu exemplarisch KREMER 2003) vornehmen, auf den sie während ihrer professionellen Sozialisation (Stichwort: wissenschaftlicher Habitus) nicht vorbereitet werden. Hier eröffnet sich ein weites, eigenständiges Aufgabenspektrum für Lehre und Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Denn

der Fokus der allgemeinen wissenschaftlichen Forschung und Diskussion zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung liegt in der Entwicklung und Evaluierung von Standards (vgl. TERHART 2002; GOGOLIN/ KRÜGER/ LENZEN 2005), während das Lernfeldkonstrukt keine Rolle spielt.

Angeknüpft werden kann an kleinere (überwiegend deskriptive) Studien, die sich innerhalb der BWP-Community finden lassen und die sich mit Implementierungsfragen und mit lernfeldbezogenen Motivationen, dem Wohlbefinden bzw. den Belastungen und der Beanspruchung sowie dem Selbstverständnis der Lehrenden beschäftigen. Auch an die verschiedenen Erfahrungen aus Modellversuchen kann angeknüpft werden. Hier steht, wie so oft bei Modellversuchen, eine systematische Transferarbeit aus. Die BWP hat vor allem fachdidaktische Hilfestellungen angeboten, um Lösungsmöglichkeiten für die wahrgenommenen Implementations- und Akzeptanzprobleme zu erarbeiten. Diese Hilfen gleichen einem end-of-the-pipe-Aktionismus: Gefragt waren Implementierungsstrategien und keine kritische Reflexionsarbeit (vgl. dazu die Beiträge in BADER/ SLOANE, 2000 und 2002). Statt also lediglich die von den Bildungsministerien finanzierten „Hausarbeiten“ zu erledigen, sollte die curriculare Debatte mit all ihren Implikationen auch in die Lehrerbildung integriert werden.

An dieser Stelle könnte ein Schnitt gemacht werden, denn beim Betrachten der gewählten Cluster „Didaktisch-methodische Debatte“, „Kompetenzdebatte“, „Gestaltung der Lernumgebungen“ sowie „Selbstverständnisse der BWP als Wissenschaft“ fällt die Lernfeldabstinenz auf. Dennoch seien einige knappe Anmerkungen zu möglichen Forschungszugängen erlaubt.

9 Forschungszugänge

Es würde den Umfang des Beitrages sprengen, ausführlich auf das Aushängeschild der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten, die Lehr-Lernforschung, einzugehen. Das Lehr-Lernforschungs-Engagement der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus den 1990er Jahren hat im neuen Jahrtausend nicht nachgelassen. Nach wie vor entstehen umfangreiche und solide Forschungsarbeiten über die Potenziale komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Doch beim Blättern in den einschlägigen Publikationen und Forschungsberichten fällt auf, dass curriculare Fragen weiterhin ausgeklammert bleiben; denn die vorliegenden Untersuchungen beschränken sich überwiegend auf traditionelle handlungsorientierte Ansätze. So wird immer mehr Wissen über die speziellen Wirkungsweisen didaktischer Instrumente produziert, die Kenntnisse über den Implikationszusammenhang zwischen Arrangements und Inhalten bleiben dagegen spärlich.

Gleichzeitig werden in den Nachbardisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Verfahren erprobt, deren Erforschung unter dem Aspekt der lernfeldorientierten Strukturierung lohnend erscheint. In der Betriebswirtschaftslehre wird beispielsweise über die Einsatzmöglichkeiten von Storytelling nachgedacht, um (mit instrumenteller Absicht) Wissen der Arbeitnehmer zu ermitteln (vgl. exemplarisch LOEBBERT 2003; WATTS 2006). In der Managementlehre wird der Einsatz von Metaphern als ein gangbarer Weg betrachtet, ein Unternehmen nicht nur zu begreifen, sondern auch zu gestalten (vgl. exemplarisch MORGAN 1997). Die

berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten fokussieren sich nach wie vor auf den Umgang mit traditionellen Arrangements, statt das Bildungspotenzial dieser Methoden zu analysieren. Dies gilt gleichermaßen für das bildungstheoretisch begründete Lehrstückkonzept (vgl. exemplarisch GRAMMES 2000), das angesichts seiner genetischen, exemplarischen, dramaturgischen und sokratischen Ausrichtung auf seine Eignung für den Einsatz in der lernfeldgestützten Berufsbildung zu untersuchen wäre. Auch in der beruflichen Bildung selbst wird man auf der Suche nach innovativen Ansätzen fündig: So wurden im BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA Lernaufgaben konzipiert und erprobt (siehe Luna sowie GERDSMEIER 2003, 2004). Dass dieser Ansatz aktuell nicht weiter verfolgt wird, ist nicht zuletzt deswegen bedauerlich, weil einerseits das Lernaufgabenkonzept für die Lernfeldarbeit sicherlich ergiebig ist, es aber andererseits unter paradigmatischen Gesichtspunkten dem Lernfeldkonstrukt kritisch gegenübersteht (vgl. GERDSMEIER 1999; GERDSMEIER/FISCHER 2003). Gerade in Anbetracht eines solchen Spannungsverhältnisses wären weiterführende Forschungsarbeiten wünschenswert, weil für eine weiterführende Reflexion und Umsetzung gewinnbringend.

Ähnliche Erwartungen richten sich an die Kompetenzdebatte und -forschung. Die Fülle der mit der Bildungsstandard-Debatte verknüpften Kompetenzvorstellungen ist kaum noch überschaubar und scheint mehr Verwirrung zu stiften als zu einer Klärung beizutragen. In der Entwicklung und Messung von Kompetenzen für Handeln in beruflichen Kontexten bestehen noch immer theoretische Defizite und empirische Lücken. Um diese Lücken zu schließen, sind in der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehr-Lern-Forschung die domänenspezifischen beruflichen Anforderungen, die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben, Ausgangspunkt zur Entwicklung von Kompetenzmodellen (vgl. exemplarisch die Beiträge in SEIFRIED/ WUTTKE/ NICKOLAUS/ SLOANE 2010). Damit nähert sich die berufs- und wirtschaftspädagogische scientific community indirekt wieder der Lernfeldforschung an, weil z. B. Arbeitsplatzanforderungen in der Unternehmensrealität erfasst werden. Gleichzeitig werden die domänenspezifischen Kompetenzmodelle, die sich vor allem auf kognitionspsychologische Annahmen stützen, um affektive und einstellungs- bzw. wertbezogene Komponenten erweitert (vgl. exemplarisch RAUSCH/ SCHEIJA/ DREYER/ WARWAS/ EGLOFFSTEIN 2010; BECK 2010).

10 Fazit und Perspektiven

Die kleine literarische Rundreise durch die berufs- und wirtschaftspädagogische Lernfeld-Forschungslandschaft, die entlang der Clusterung vorgenommen wurde, ermöglicht einen Einblick in die Lernfelddebatte. Obwohl dieser Einblick angesichts der umfangreichen Quellen und der Breite der Debatte nicht mehr als ein Schlaglicht auf das Gesamtbild werfen kann, konnten einige Orientierungslinien nachgezeichnet und dem Diskurs ein Profil gegeben werden. So konnte gezeigt werden, dass die Forschungsfragen zwischen (Wissenschafts-) Systematik und Situationsorientierung, zwischen Geschäftsprozessorientierung und wissenschaftlichen Modellen sowie zwischen der Förderung von Handlungswissen und theoretischer Reflexion oszillieren. Zwar liegen zum Thema empirische Studien vor, aber keine weiterent-

wickelten Konzepte bzw. theoretischen Modelle. Dafür wird der Implikationszusammenhang der Systemebenen berücksichtigt und vereinzelt versucht, das Lernfeldkonzept mit weiteren bildungspolitischen Überlegungen zu verknüpfen.

Festzuhalten ist, dass trotz reger Forschungstätigkeit noch eine Vielzahl von offenen Fragen und Forschungsdesideraten ausgemacht werden kann, die die BWP auch weiterhin beschäftigen werden und sollten. An erster Stelle – dies sollte deutlich geworden sein – steht nach wie vor die curriculare Debatte an. Bislang kann nicht von einer curricularen forschungsbegleitenden Neuausrichtung gesprochen werden, sondern allenfalls von einem Versuch der curricularen Neuorientierung. Vor dem Hintergrund der hohen Relevanz von Schulentwicklung und zahlreicher Erhebungen von kompetenzorientierten Daten der Schülerinnen und Schüler wird der Implikationszusammenhang zwischen lernfeldgestütztem schulischen Lernen, beruflichen Kompetenzen der Auszubildenden sowie Herausforderungen und Selbstverständnis der Lehrenden zukünftig stärker in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rücken. Dazu wird die berufs- und wirtschaftspädagogische Community mit ihrem einschlägigen Forschungsdesign Antworten anbieten müssen. So betrachtet sind Lernfeldfragen im Kontext bildungspolitischer Themen und Herausforderungen wie Bildungsstandards und Kompetenzmessung, Schulentwicklung, Module / Ausbildungsbausteine, Übergangssystem und Heterogenität wieder explizit aufzugreifen. Hier steht eine systematische Entwicklung und Evaluierung bildungswissenschaftlich, fachlich und fachdidaktisch begründeter Konzepte zum Umgang mit der Lernfeldidee nach wie vor aus. Wünschenswert wäre es, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Lernfeldkonstrukt verstärkt mit Blick auf Veränderungen bzw. Veränderungspotenziale und Innovationen unter die Lupe nehmen und gemeinsam mit Erziehungswissenschaftlern, pädagogischen Psychologen, Wirtschaftswissenschaftlern, Soziologen, Politologen und anderen an der Forschung zur beruflichen Wirklichkeit beteiligten Akteuren der Chancen- und der Innovationsforschung mehr Raum geben würde.

Literatur

ARNOLD, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler.

BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.

BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn.

BECK, K. (2010): Moralisches Lernen – selbstorganisiert? Zur Förderung der Urteilskompetenz in offenen Lernumgebungen. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 137-153.

BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Stuttgart, 533-556.

BECKER, M./ SPÖTTL, G./ DREHER, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. (BEAGLE –Forschungsbericht). Hrsg. von Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97, H 3, Stuttgart, 321-345.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2003): Zur Rationalisierung curriculärer Konstruktionsprinzipien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99, H 4, Stuttgart, 494 - 508.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bonn.

DUBS, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41, H. 6, 889-903.

DUBS, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtens an Wirtschaftsschulen? In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 15-32.

ERPENEBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

EULER, D. (2003): Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99, Stuttgart, 201-212.

EULER, D. (2007): Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: REINMANN, G./ KAHLERT, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Lengerich, 82-100.

EULER, D. (2009): Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: LIOSP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Qualifikationsbedarf & Curriculum. Band 8. Frankfurt/M., 97-120.

FISCHER, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung - Potentiale für die ökonomische Bildung. In: HUISINGA, R./ SPEIER, H.D./ LISOP, I. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M., 383-408.

FISCHER, A. (2003a): Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Dokumentation des Expertengesprächs „Zur Diskontinuität und Segmentierung des Zusammenhangs von Qualifikations- und Curriculumforschung aus dem Blickwinkel der Bildungsforschung“. Frankfurt/M., 45-80.

FISCHER, A. (2003b): Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt/M., 7-9.

GERDSMEIER, G. (1999): Problembereich kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Frankfurt/M., 243-302.

GERDSMEIER, G. (2004): Aufgaben für ein selbst gesteuertes Lernen im Wirtschaftslehreunterricht. In: *sowi-onlinejournal* 2/ 2004. Online: <http://www.jsse.org/2004/2004-2/lernaufgaben-gerdsmeier.htm> (28-09-2011).

GERDSMEIER, G./ FISCHER, A. (2003): Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: FISCHER, A. (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit*. Frankfurt/M., 192-203.

GERDSMEIER, G. (2003): Lernaufgaben – Konstruktion, Implementierung und Reflexion. In: BLK-Modellversuch ProAKzEnt (Hrsg.): *Modellversuchsinformation 1*.

GOGLIN, I./ KRÜGER, H.-H./ LENZEN, D. (Hrsg.) (2005): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.

GRAMMES, T. (2000): "Inseln" – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition. In: BREIT, G./ SCHIELE, S. (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach, 354-373.

HALFPAP, Klaus (1992): Handlungsorientiertes Lernen in der kaufmännischen Berufsbildung: Wo - Wie - Wann - Warum? In: *Berufsbildung*. 46, H 2, 81-84.

HEID, H. (2000): Der Verwendungsgesichtspunkt im Kontext berufspädagogischer Lernfeldorientierung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 33-37.

HERRMANN, G./ ILLERHAUS, K. (2000): Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 101-108.

HUISINGA, R. (Hrsg.) (2005): *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich*. Frankfurt/M.

HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lernfeldern. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 29-40.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (2000): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 28-53.

HUISINGA, R./ SPEIER, H.D./ LISOP, I. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M.

KMK (Hrsg.) (2000ff.): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*,

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.shtml (28-09-2011).

LANG, M./ PÄTZOLD, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G: (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 9-35.

LOEBBERT, M. (2003): Storymanagement. Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart.

MORGAN, G. (1997): Bilder der Organisation. Stuttgart.

RAUNER, F./ PÄTZOLD, G. (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung - Annäherungen an ein vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: EULER, D./ LANG, M./ PÄTZOLD, G: (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 7-28.

RAUSCH, A./ SCHEIJA, S./ DREYER, K./ WARWAS, J./ EGLOFFSTEIN, M. (2010): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen. Konstruktionsverständnis und empirische Zugänge. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 193 -215.

REINISCH, H. (1999): Probleme lernfeldorientierter Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M, 85-120.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml (28-09-2011).

SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (2010): Vorwort. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 7-10.

SEMBILL, D. (2007): Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektive. In: NICKOLAUS, R./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld, 61-90.

SLOANE, P. (2010): Prozessbezogene Bildungsgangsarbeit in der kaufmännischen Bildung. In: SEIFRIED, J./ WUTTKE, E./ NICKOLAUS, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Lehr-Lern-For-

schung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 27-48.

SLOANE, P. (2001): Lernfelder als curriculare Vorgabe. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Hohengehren, 187-203.

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (28-09-2011).

STRAKA, G. (2002): Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um Nichts?. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98, H 2, 278-295.

STRAKA, G./ LANG, S./ LANGE, U. (2000): Folgen des Lernfeldkonzeptes für die Ermittlung von Lernergebnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96, H. 3. 433-441.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Munster.

TRAMM, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie. Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandels. Göttingen.

TRAMM, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41-62.

TRAMM, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldansatzes als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 20. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/tramm/> (28-09-2011).

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (28-09-2011).

WATTS, E. (2006): Storytelling. Oxford.

WINTHER, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Zitieren dieses Beitrages

FISCHER, A. (2011): Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 19, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. ANDREAS FISCHER

Leuphana Universität Lüneburg

Scharnhorststr. 1 21335 Lüneburg

E-mail: afischer@leuphana.de

Homepage: www.leuphana.de/andreas-fischer.html