
Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersicht“

Abstract

Seit wesentliche Teile der Berufsbildung durch das Berufsbildungsgesetz strukturiert werden, versuchte die KMK vergeblich, Curricula der Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb einheitlich zu gestalten. Aber die Länderseite sah sich auch schon erheblicher Kritik bei der Gestaltung des schulischen Teils der Berufsausbildung ausgesetzt: die Ausbildung galt als theorie- und inhaltslastig, die Fächer orientierten sich nur an Wissenschaftsdisziplinen und den Auszubildenden gelang der Transfer auf betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen unzureichend.

1992 beginnt die Überarbeitung der „Handreichung“ für die Gestaltung von KMK-Rahmenlehrplänen durch eine Arbeitsgruppe aus 15 Ländern (zu der auch der Autor gehörte). Diese wird 1999 vom Unterausschuss Berufliche Bildung der KMK beschlossen. Als Ziel der Berufsausbildung wird „Handlungskompetenz“ definiert, aufgefächert in 5 Dimensionen. Inhalte werden nur beispielhaft angegeben. Etwa 15 Lernfelder orientieren sich an Handlungs- und Geschäftsprozessen. Diese „Philosophie“ findet sich aktuell wieder im DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen), so dass sich das Lernfeldkonzept in alle Bildungsbereiche verbreiten dürfte.

Konkrete Folgen (am Beispiel Hamburgs): KMK-Rahmenlehrpläne werden von den Ländern direkt übernommen; auf schulischer Ebene erfolgt die Konkretisierung im Rahmen der Lernortkooperation. Die bisherigen berufsspezifischen Fächer werden ersetzt durch Lernfelder. Aus allgemeinbildenden Fächern werden berufsübergreifende. Statt Wochenstundentafeln gibt es pauschalierte Bildungsgangstundentafeln. Lehrerteams organisieren den Unterricht selbständig. Es werden Lernfeldräume eingerichtet.

Problematisch bleiben das Fehlen eines integrierten Bildungsplanes (der auch die berufsübergreifenden Fächer einbezieht), die Gestaltung der Abschlussprüfungen und der zu langsame Bewusstseinswandel bei den Lehrkräften (woran die Wissenschaft nicht ganz unschuldig ist).

1 Die Entwicklung des Lernfeldkonzeptes - eine Aufgabe für „Gestalter“

1.1 Föderalismus als Herausforderung für die Gestaltung der Berufsbildung

In der Bundesrepublik Deutschland hat die „Kulturhoheit der Länder“ Verfassungsrang, allerdings wird Berufsbildung nur begrenzt dem Bereich Kultur zugeordnet (Art. 70 und 74 GG). Demnach hat der Bund die Gestaltungshoheit für die bundeseinheitliche formale Gestaltung der Berufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie die curriculare Gestaltung der Ausbildung am Lernort Ausbildungsbetrieb. Die Länder gestalten die Ausbildung am Lernort Berufsschule, wobei durch Rahmenvereinbarungen der KMK auch hier eine weitgehende Bundeseinheitlichkeit sichergestellt wird. Die Regeln für die strukturelle und inhaltli-

che Abstimmung der beiden Lernorte wurden 1972 im „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll von Bund und Ländern (GEP 72)“ vereinbart. Die Anwendung des GEP 72 war mitunter schwierig. Letztlich hat es aber immer Lösungen gegeben, weil sich alle Seiten zu konsensuellem Verhalten verpflichtet sahen und auch rechtlich bisher keine Alternativen zu sehen waren.

Wenn die KMK bundesweite Innovation anstoßen will, benötigt sie dafür die personellen und sachlichen Ressourcen der Länder. Ihr eigenes Budget reicht im Wesentlichen zur Erfüllung von Sekretariatsfunktionen. Sie verfügt nicht (wie z.B. das Bundes-Bildungsministerium mit der Dienststelle Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB)) über eigene Forschungskapazitäten und kann auch nur selten Forschungsaufträge (wie z.B. zur Einführung von Bildungsstandards) vergeben.

1.2 Mangelhafte Gestaltung des schulischen Teils der Berufsbildung

Da die berufliche Erstausbildung an den beiden Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule stattfindet, hätte es nahe gelegen, die jeweiligen Bildungsziele nicht nur formal abzustimmen, sondern ein gemeinsames „Grundraster“ für beide Lernorte zu entwickeln. Dies scheitert aber nach mehrjährigen Bemühungen 1980 an der Weigerung des Bundes, die im Wesentlichen die Haltung der Sozialpartner widerspiegelt. Die Länderseite entwickelt deshalb weiterhin KMK-Rahmenlehrpläne, aus denen dann in meist aufwendigen Verfahren Landeslehrpläne für den berufsspezifischen Teil der Ausbildung am Lernort Berufsschule entwickelt werden. Um eine gewisse Einheitlichkeit zumindest der KMK-Rahmenlehrpläne zu gewährleisten, wird eine „Handreichung“ erarbeitet („Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmungen mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe). Die aus den KMK-Rahmenlehrplänen dann abgeleiteten Landeslehrpläne und Stundentafeln weisen oft erhebliche Unterschiede auf.

Generell wird in den achtziger Jahren dann die Gestaltung der Ausbildung in der Berufsschule kritisiert.

- Die Aufteilung „Kompetenzerwerb durch Theorie“ für die Berufsschule und „Kompetenzerwerb durch Praxis“ für den Ausbildungsbetrieb sei angesichts des zunehmenden Ineinandergreifens von Theorie und Praxis nicht sinnvoll.
- Die Fächer orientieren sich an Wissenschaftsdisziplinen, seien deshalb praxisfern und der Transfer „Theorie“ (Berufsschule) – „Praxis“ (Ausbildungsbetrieb) gelinge nur unzureichend.
- Die KMK-Rahmenlehrpläne und die Landeslehrpläne seien inhaltslastig und bezögen sich fast ausschließlich auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen, während doch personale Kompetenzen in Beruf und Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen. Das finde seinen Niederschlag dann auch in Leistungsmessungen, die sich fast nur auf Wissen und Fertigkeiten bezögen, in extremer Form dann als Multiple-Choice-Tests.

- Die Curricula seien oft veraltet, weil die detaillierten Inhalte eine oft nur so geringe „Haltbarkeitsdauer“ hätten, dass die wegen hohen Aufwandes nur in großen Zeitabständen erfolgenden Aktualisierungen damit nicht Schritt hielten.

1.3 Überarbeitung der „Handreichung“ für den schulischen Teil der Berufsausbildung

Angesichts dieser Situation beschließt der zuständige Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK (UABBi) 1992 eine Überarbeitung der „Handreichung“. Ziel war

- eine Orientierung an Kompetenzen („outcome“) statt an Inhalten („input“) und am „Lernen durch Handeln“
- die Orientierung an Produktions- und Geschäftsprozessen statt an Wissenschaftsdisziplinen
- die Sicherstellung einer längeren Gültigkeitsdauer und die Möglichkeit zur Berücksichtigung regionaler Besonderheiten durch weniger detaillierte curriculare Vorgaben.

In etwa zeitgleich hatten Bund und Länder begonnen, als Ergänzung zum Einzelhandelskaufmann einen „Kaufmann für Warenwirtschaft“ zu entwickeln, der dreijährig angelegt war und letztlich den zweijährigen Beruf Verkäufer überflüssig machen sollte. Daraus wurde dann bekanntlich nichts, aber die Länder-Sachverständigen hatten für diesen Beruf einen KMK-Rahmenlehrplan entwickelt, der nach „Handlungslernfeldern“ strukturiert war und viele Anregungen zur Überarbeitung der „Handreichung“ gab.

In der Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der KMK-Handreichung waren 15 der 16 Länder vertreten. Ganz überwiegend handelte es sich dabei um „Gestalter“, womit Menschen aus Ministerien und Landesinstituten gemeint sind, die sich im Wesentlichen um die curriculare Gestaltung von Bildungsgängen kümmern. Die Gruppe der „Aufsichten“, die eher Einhaltung von Curricula und die Ressourcen zuständig ist, war nur mit zwei Personen vertreten. Die nur schwache Beteiligung der bei einer holzschnittartigen Betrachtung eher strukturkonservativen Aufsichten dürfte mit dazu beigetragen haben, dass bei der Überarbeitung der Handreichung mit dem Lernfeldkonzept ein sehr großer Schritt gewagt wurde, in der Umsetzung aber auch nicht unbeträchtliche Herausforderungen zu bewältigen waren.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe nahmen für sich in Anspruch, den „mainstream“ der wissenschaftlichen Diskussionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu kennen. Sie hatten in der Erarbeitungsphase auch häufiger Kontakt zu ihnen bekannten Vertretern der Disziplin und brachten oft sehr widersprüchliche oder hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten zum Teil völlig realitätsferne Anregungen in die Diskussionen ein. Das Verfahren insgesamt kann man als nicht einfach bezeichnen, weil letztlich alle Ländervertreter im Konsens den Überarbeitungsentwurf erstellen sollten.

2 Das Lernfeldkonzept - versteckt in der „Handreichung“ der KMK

2.1 Rechtlich niedrigschwelliges Konstrukt

Die Arbeitsgruppe legte 1996 eine überarbeitete „Handreichung“ vor, in die relativ unscheinbar das eingebettet war, was man als „Lernfeldkonzept“ bezeichnet. Die Handreichung (und damit auch das Lernfeldkonzept) ist – wie alles, was die KMK beschließt – eine Empfehlung, die dadurch ihr politisches Gewicht erhält, dass alle Länder versprechen, sich an sie zu halten, und die ihr rechtliches Gewicht erst erhält, wenn jedes Land für sich das Konzept in länderspezifische Vorschriften, Verordnungen oder gar Gesetze einbaut. Der UABBi hat den Entwurf der Handreichung sofort zur Erprobung freigegeben, so dass sie zwischen November 1996 und März 1998 gleich für 32 Neuordnungs- oder Aktualisierungsverfahren Anwendung finden konnte. Außerdem wurde ein Prüfraster erstellt, mit dem der UABBi feststellt, ob von Länderexperten erstellte Entwürfe für neue KMK-Rahmenlehrpläne den Bedingungen des Lernfeldkonzepts genügen.

Nach Auswertung der Erfahrungen in den Neuordnungsverfahren und nach ein paar Verzögerungen wegen Bedenken aus zwei Ländern hat dann der UABBi der KMK am 05.02.1999 die neue Handreichung beschlossen. Sie wurde inzwischen ein paar Mal geändert (zuletzt im September 2007), allerdings nur redaktionell, nicht substantiell.

Das erneute Angebot an den Bund, künftig nach dem Lernfeldkonzept einen „Integrierten Bildungsplan“ für beide Lernorte zu erstellen, blieb ohne Reaktion. Immerhin enthält die „Handreichung“ die Option, Lernfelder an den Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung zu orientieren, sofern diese nach Arbeits- und Geschäftsprozessen strukturiert sind.

2.2 Dimensionen der Handlungskompetenz

Das Lernfeldkonzept besteht im Kern aus Maßnahmen, die Auszubildende dabei hilft Handlungskompetenz zu erwerben. Diese wird in einem sehr umfassenden Sinn verstanden „als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, 10 f). Handlungskompetenz wird dann differenziert in sechs Dimensionen:

- Fachkompetenz (Lösung von Aufgabenstellungen und deren Beurteilung)
- Humankompetenz (Selbständigkeit und selbstbestimmte Bindung an Werte)
- Sozialkompetenz (Verantwortung und Solidarität)
- Methodenkompetenz (planmäßiges Vorgehen)
- Kommunikative Kompetenz (Wahrnehmung und Darstellung)
- Lernkompetenz (Nutzung von Lerntechniken und –strategien).

Der wissenschaftliche Gebrauch des Begriffes Handlungskompetenz ist ebenso schillernd wie der der einzelnen Dimensionen (z.B. WEINERT 2001, KLIEME 2007, EU 2008). Auch die

Verwendung anderer Begrifflichkeiten für einzelne Dimensionen (wie Sachkompetenz statt Fachkompetenz oder Personale bzw. Selbstkompetenz statt Humankompetenz) wurde diskutiert, fand aber letztlich keine Zustimmung. Auch matrixartige Auffächerungen der Handlungskompetenz nach Umgangsbereichen (Sachen, andere Personen, eigene Person) und Bloomschen Taxonomiegruppen (Kognition, Fertigkeiten, Affektion) wurden als zu komplex und nicht vermittelbar angesehen (siehe auch EULER 2010, 322). Wichtig erschien vor allem, dass der Begriff der Handlungskompetenz und seiner Dimensionen anschaulich, praktikabel und widerspruchsfrei definiert wurde.

2.3 Anzahl und Gestaltung der Lernfelder

KMK-Rahmenlehrpläne sind nach Lernfeldern strukturiert. „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007, 17). Im Einzelnen:

- Der Name eines Lernfeldes soll Aufschluss über die zu erwerbende Handlungskompetenz geben.
- Die Anzahl an Lernfelder ist nicht vorgegeben. Sie soll sich aus der sachgerechten Zusammenfassung betrieblicher Abläufe ergeben. Bei dreijährigen Berufen sind für den berufsspezifischen Unterricht an der Berufsschule oft 880 Stunden vorgesehen. Häufig schwankt die Zahl der Lernfelder um 15 mit einem Unterrichtsvolumen von jeweils 40 – 80 Stunden.
- Ziele werden mit einem recht hohen Abstraktionsgrad beschrieben, um z.B. rechtliche und technologische Weiterentwicklungen erfassen und regionale Besonderheiten berücksichtigen zu können. Bei der Zielformulierung sollen alle Dimensionen der Handlungskompetenz Berücksichtigung finden.
- Inhalte beschreiben den Mindestumfang zur Erfüllung des Lernfeldziels, haben also weder Beliebigkeitscharakter noch fachwissenschaftlichen Vollständigkeitsanspruch.

3 Konsequenzen des Lernfeldkonzepts - am Beispiel Hamburgs

Über das primäre Ziel, den Expertengruppen eine Hilfestellung bei der Formulierung von KMK-Rahmenlehrplänen zu geben, hat sich das Lernfeldkonzept inzwischen weit hinaus entwickelt und vielfältige direkte und indirekte Konsequenzen für die Gestaltung der Berufsbildung bewirkt. Da die Folgen in den Ländern nicht ganz einheitlich sind, erfolgt zur Vermeidung einer Überfrachtung mit Eindrücken eine Fokussierung auf das Land Hamburg.

3.1 Verbindlichkeit und Konkretisierung des KMK-Rahmenlehrplans

Nachdem die ersten KMK-Rahmenlehrpläne nach dem Lernfeldkonzept erschienen waren, haben einige Länder (wie Hamburg) diese direkt als Landeslehrpläne übernommen. In anderen Ländern ist dies dann später geschehen.

Der Charakter eines Rahmen-Lehrplans mit oft knappen und abstrakten Formulierungen bringt es mit sich, dass auf schulischer Ebene oder auch schulübergreifend Konkretisierungen vorgenommen werden. Dafür sind handlungsorientierte Lernarrangements zu entwickeln, was häufig im Rahmen von Lernortkooperationen geschieht.

Nach Abschluss eines Neuordnungsverfahrens für einen Beruf wird regelmäßig vom Landesinstitut des jeweils federführenden Landes ein Seminar für Teilnehmer aus allen Bundesländern angeboten, um gemeinsam Vorschläge für handlungsorientierte Lernarrangements zu entwickeln.

3.2 Studentafel und Fächer

Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurden zunächst die wissenschaftsbezogenen Fächerbezeichnungen obsolet. An ihre Stelle traten in einigen Fällen die Lernfelder. Die Studentafel und das Zeugnis führten also sämtliche Lernfelder auf und zusätzlich noch die berufsübergreifenden Fächer. Die große Anzahl und das unterschiedliche Volumen der Lernfelder wurde aber von den meisten Ländern als wenig praktikabel für Studentafeln und Zeugnisse angesehen. Zudem hätte man zur Ermittlung der Berufsschulnote für den Ausweis im Kammerzeugnis womöglich noch Gewichtungen vornehmen müssen. Hier entschied man sich für das „Bündelungskonzept“, bei dem die Lernfelder in drei bis vier handlungsbezogenen Fächern „gebündelt“ werden. In einem Anhang enthalten Studentafeln und Zeugnisse dann in der Regel noch eine Liste aller Lernfelder, oft auch noch mit Noten für die einzelnen Lernfelder.

Im Übrigen ist die Gestaltung von Studentafeln und Zeugnissen hinsichtlich anderer Elemente in den Ländern uneinheitlich. Hamburg z.B. hat „Bildungsgangstudentafeln“ entwickelt, die neben dem oben beschriebenen Bündelungskonzept eine Reihe weiterer, aus dem Lernfeldkonzept abgeleiteter Veränderungen enthält:

- Die Unterrichtsstunden werden nicht mehr wochenweise, sondern pauschal für die gesamte Dauer der Ausbildung ausgewiesen. Die Verteilung der Stunden auf Fächer bzw. Lernfelder ist Sache der Schule. Bei einer epochalen oder projektorientierten Unterrichtsorganisation brauchen auch nicht alle Fächer je Unterrichtszeitraum angeboten zu werden.
- Fachenglisch wird dem berufsspezifischen Lernbereich I zugewiesen und auf dem Zeugnis zusammen mit der Niveauangabe nach dem „Europäischen Rahmen für Sprachen“ ausgewiesen.
- Die Schulkonferenz entscheidet über die Aufteilung des pauschal angegebenen Stundenvolumens des berufsübergreifenden Lernbereichs II. Die berufsübergreifenden Fächer (der Begriff „allgemein bildend“ wird nicht mehr verwendet) werden curricular in Bezug gesetzt zu den berufsspezifischen. Denkbar ist, dass einzelne Fächer der Studentafel auch überhaupt nicht angeboten werden.

Tabelle 1: **Beispiel: Bildungsgangstudententafel „Kaufmann im Einzelhandel“ (Hamburg, 2004)**

Beruf:		Kaufmann im Einzelhandel / Kauffrau im Einzelhandel	
Ausbildungsdauer:	3 Jahre		
Organisation:	Tagesform / Blockform		
Organisationsfrequenz/Basisfrequenz:	28 / 22 Personen je Klasse		
Grundstunden:	12 Unterrichtsstunden je Woche (bei Tagesform) 34 Unterrichtsstunden je Woche (bei Blockform)		
Erprobung ab:	1. 8. 2004		
Lernbereiche, Unterrichtsfächer und Wahlpflichtbereich	Unterrichtsstunden	Zugeordnete Lernfelder des KMK-Rahmenlehrplans	
Lernbereich I	1000		
Warenverkauf	280	2, 4, 5, 10, 12	
Kaufmännische Steuerung	300	6, 7, 8, 9, 11	
Betriebsgestaltung	300	1, 3, 13, 14	
Fachenglisch	120		
Lernbereich II	440		
Sprache und Kommunikation			
Wirtschaft und Gesellschaft			
Wahlpflicht			
Summe der Schülergrundstunden	1440		

KMK-Rahmenlehrplan				
Lernfelder		Zeitrichtwerte		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
01	Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren	80		
02	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	80		
03	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	80		
04	Waren präsentieren	40		
05	Werben und den Verkauf fördern	40		
06	Waren beschaffen		60	
07	Waren annehmen, lagern und pflegen		60	
08	Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren		60	
09	Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen		40	
10	Besondere Verkaufssituationen bewältigen		60	
11	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern			80
12	Mit Marketingmaßnahmen Kunden gewinnen und binden			60
13	Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen			60

14	Ein Unternehmen gründen und entwickeln			80
	Summe	320	280	280

3.3 Lehrerteaming und Lernfeldräume

Eine weitere Konsequenz des Lernfeldkonzepts ist der unterrichtliche Einsatz von Lehrerteams. Diese sind schon in der „Handreichung“ vorgesehen (KMK 2007, 18), vor allem weil flexibilisierte Stundentafeln auf der Basis von Lernfeldern zu erheblichen Abstimmungsbedarfen zwischen den Lehrkräften führen. Hinzu kommt speziell für Hamburg, dass die für eine Klasse insgesamt zur Verfügung stehende Lehrerarbeitszeit nach dem Arbeitszeitmodell zwischen den Lehrkräften selbst aufgeteilt werden kann auf unterrichtliche, konzeptionelle und sonstige Tätigkeiten.

Eine notwendige, aber besonders schwierig umzusetzende Konsequenz ist die Einrichtung von „Lernfeldräumen“, also Unterrichtsräumen, in denen handlungsorientierter Kompetenzerwerb in einer Mischung von Theorie und Praxis ermöglicht wird. Dies bedeutet die Aufhebung der starren Trennung in Theorieräume (Stühle und Tische) und Praxisräume (z.B. Werkstätten, Labore und Lernbüros). Wegen der erheblichen finanziellen Konsequenzen waren hier nur langsame Veränderungen möglich. In Hamburg z.B. werden aber bei allen Neubau- und Umbauvorhaben Lernfeldräume eingerichtet.

4 Eine vorläufige Bilanz des Lernfeldkonzepts - gemischt, aber alternativlos

4.1 Schleichende Einführung und nicht ausreichende Unterstützung

Das Lernfeldkonzept fand seine ersten Anwendungen für Berufe, die ab 1996 neu geordnet oder aktualisiert wurden. Da die „Sachverständigen der Länder“, die den KMK-Rahmenlehrplan entwickeln, aber zunächst das Lernfeldkonzept nicht kannten und auch nicht immer von seiner Attraktivität überzeugt werden konnten, war die Qualität der nach und nach erstellten KMK-Rahmenlehrpläne durchaus unterschiedlich. Die durch den Unterausschuss für Berufliche Bildung der KMK durchgeführte Qualitätssicherung führte dann auch nicht immer zu den wünschenswerten Ergebnissen - und so entstanden mitunter Rahmenlehrpläne, die als Werbung für das Lernfeldkonzept wenig geeignet waren.

Für neue Berufe wurden dann zwar auch von dem für die Neuordnung federführenden Land Seminare für Lehrkräfte aus allen Ländern durchgeführt. Auf der schulischen Ebene waren das dann aber immer Einzelpersonen, denen es unterschiedlich gut gelang, die Fachkollegen für diesen Beruf zu „missionieren“. Und für alle anderen Berufe und Schulformen galten ja weiterhin die alten didaktischen Konzepte. Auch in Landesausschüssen für Berufsbildung und in Berufsbildungsausschüssen der Kammern sowie bei vielen Ausbildern waren langwie-

rige Überzeugungsarbeiten zu leisten. Wenn dann noch Schulleitungen und Schulaufsichten eher hemmend als förderlich waren, konnten die Prozesse sehr mühsam werden.

In einigen Ländern (so in Hamburg) wurde das Lernfeldkonzept das hervorragende Thema in der Lehrerweiterbildung, in anderen Ländern wurde die Thematik eher vernachlässigt. Die Hoffnung, Berufsanfänger wären gut qualifiziert und motiviert, bei der Einführung des Lernfeldkonzepts voran zu gehen, erfüllte sich in den Anfangsjahren nur sehr selten. Die Studien-seminare wandten sich bei der Qualifizierung von Referendaren nur zögerlich dem Lernfeldkonzept und seinen unterrichtlichen Implikationen zu. Die meisten Wissenschaftler der Berufs- und Wirtschaftspädagogik blendeten in der Tradition der „selbstreferentiellen Diskursgemeinschaft“ (BRUCHHÄUSER 2009, 434) das Lernfeldkonzept zunächst aus oder kritisierten es in Grund und Boden (z.B. STRAKA 2002). Durchaus typisch ist in diesem Zusammenhang der Titel von bwpat, Ausgabe 4 „Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagsnähe“, wobei die wissenschaftlichen Beiträge immerhin als konstruktiv-kritisch und die konkreten Umsetzungsbeispiele aus Schulen als mutmachende Muster bezeichnet werden können (GRAMLINGER 2003). In den letzten Jahren hat sich in der „scientific community“ ein gewisser Wandel vollzogen. Das Lernfeldkonzept wird zwar immer noch nicht als gelungen angesehen, aber man kommt wegen der allgemeinen Verbreitung nicht mehr darum herum, sich mit ihm auseinanderzusetzen und künftigen Lehrkräften ein Basis-Rüstzeug mit auf den Weg zu geben.

Auch die bis zur Föderalismusreform bestehende Möglichkeit, wünschenswerte Innovationen über Modellversuche der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) voran zu bringen, wurde von den Ländern sehr unterschiedlich genutzt. Wo Versuche durchgeführt wurden waren die wissenschaftlichen Begleitungen auch insofern meist recht positiv als Schule und Hochschule über ihre Tellerränder sehen mussten und oft viel gegenseitiges Verständnis entwickelt wurde. Insgesamt hatten die Modellversuche aber eher punktuelle Wirkungen und in einem Fall hat der Projektträger für eine Gruppe von Modellversuchen sich sogar bemüht gefühlt, in der Begleitung von Modellversuchen zum Lernfeldkonzept ein Gegenkonzept zu entwickeln.

So zog sich die Einführung des Lernfeldkonzepts oft recht mühsam über etwa 10 Jahre hin, bis in den meisten Berufen nach diesem Ansatz der Kompetenzerwerb gefördert wurde. Vielleicht wäre es einfacher geworden, hätte man zu einem bestimmten Stichtag und begleitet von einer Fachtagung mit hoher medialer Präsenz für alle Berufe gleichzeitig „den Lernfeld-Hebel umgelegt“ - aber so funktioniert das föderale System nun einmal nicht.

4.2 Übertragung auf berufsübergreifende Fächer und andere Schulformen

Das Lernfeldkonzept wurde entwickelt für den Lernort Berufsschule der Ausbildungen nach BBiG und dort auch nur für den berufsspezifischen Bereich.

Es war nahe liegend, das Lernfeldkonzept auch auf schulische Berufsausbildungen, die meist als „Assistenten-Ausbildungen“ bezeichnet werden und in der Schulform Berufsfachschule

verortet sind, zu übertragen. Soweit es sich Berufsausbildungen in der Zuständigkeit der Länder handelt, also vor allem Technische und Kaufmännische Assistenten, war dies grundsätzlich unproblematisch und wurde es auch durchweg gemacht. Das Ergebnis ist allerdings zwiespältig, weil die KMK in diesen Berufen keinen Rahmenlehrplan erstellt, sondern sich lediglich auf Rahmenvereinbarungen mit strukturellen Gestaltungsmerkmalen beschränkt. Die Länder haben dann sehr hohe Freiräume bei der curricularen Gestaltung, was zu recht unterschiedlichen Ergebnissen führt. Schwieriger ist die Einführung des Lernfeldkonzepts bei Berufen, die vor allem im Gesundheitsbereich (z.B. bei der Diätassistenz) in der Zuständigkeit des Bundes liegen und von den Ländern lediglich umgesetzt werden. Diese Berufe sind durchweg über Gesetze und Verordnungen geregelt, die auch in der Gestaltung des Curriculums sehr enge Vorgaben machen. Die neuen oder aktualisierten Berufe in diesem Bereich (z.B. im Rahmen des Altenpflegegesetzes) sind aber schon nach dem Lernfeldkonzept gestaltet (und verwenden auch diese Begrifflichkeit).

Es ist nahe liegend, dass auch die an Fachschulen angesiedelten Weiterbildungsberufe Erzieher, Techniker, Betriebswirt und Gestalter durchweg inzwischen ganz überwiegend nach dem Lernfeldkonzept curricular gestaltet werden. Auch in den berufsvorbereitenden Maßnahmen wird meist nach dem Lernfeldkonzept gearbeitet, zumal die Einstiegsqualifizierung und die Ausbildungsbausteine in der curricularen Gestaltung dem Lernfeldkonzept sehr nahe kommen.

Grundsätzlich schwieriger ist die Situation an den Berufsfachschulen, die lediglich berufliche Teilqualifikationen vermitteln und gleichzeitig allgemeine Berechtigungen vergeben. In diesen oft als „Warteschleifen“ diskriminierten Bildungsgängen fehlt ja der duale Partner. Dennoch wird auch hier zunehmend versucht, durch die Einbeziehung von Werkstätten, Laboren und Lernbüros eine Theorie und Praxis integrierende Qualifizierung zu ermöglichen und Handlungskompetenz (z.B. vergleichbar dem ersten Lehrjahr bei BBiG-Berufen) zu fördern.

Lediglich bei Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufsoberschulen finden sich keine Lernfeld-Ansätze, was durch die Zielsetzung „Hochschulzugangsberechtigung“ dieser Bildungsgänge verständlich ist.

4.3 Ressourcen

Mehr Personal für Bildungsgänge zu bekommen, ist eine gängige Forderung, für die sehr nahe liegend auch die Einführung des Lernfeldkonzeptes erhalten musste. Dies spielt momentan auch auf gewerkschaftlicher Seite keine große Rolle mehr. Positiv dürften sich die oft gegebenen Möglichkeiten ausgewirkt haben, in Lehrerteams selbstverantwortlich über den Einsatz der zu Verfügung stehenden Zeit zu entscheiden.

Ein gravierenderes Problem sind derzeit die oft noch fehlenden räumlichen Ressourcen, vor allem in kaufmännischen Bildungsgängen, da es um erhebliche Mittel für Neu- und Umbauten geht und ganz überwiegend als Schulträger nicht das Land für bauliche Maßnahmen

zuständig ist. Vielleicht könnte man durch Lösungen wie für Ganztagschulen im allgemein bildenden Bereich auch Verbesserungen für beruflich bildende Schulen erreichen.

4.4 Integrierter Bildungsplan und Leistungsmessungen

Bei der Ausbildung in BBiG-Berufen regelt sich die Ausbildung am Lernort Betrieb nach dem Ausbildungsrahmenplan. Dieser unterscheidet sich bei den meisten Berufen noch grundlegend von KMK-Rahmenlehrplan und ist z.B. inputorientiert nach Funktionsbereichen und Anforderungsarten strukturiert und enthält oft keine konkreten Lernzeit-Angaben. Es gibt allerdings Bemühungen, die Ausbildungsrahmenpläne in der Konzeption an KMK-Rahmenlehrpläne anzugleichen und somit vielleicht zu einem integrierten Bildungsplan zu kommen. Ein Schritt in diese Richtung sind z.B. die vor ein paar Jahren erstellten Ausbildungsbau- steine für die Berufsvorbereitung, z.B. für den Kaufmann im Einzelhandel (BIBB 2007).

In der „Handreichung“ findet sich schon die Forderung „Mit der Orientierung der Struktur von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz an den Arbeits- und Geschäftsprozessen werden auch ganzheitliche, handlungsorientierte Prüfungen erforderlich“ (KMK 2007, 18). Von der Erfüllung dieser Forderung kann allerdings bis heute keine Rede sein. Nach wie vor werden Berufsabschluss-Prüfungen von zentralen Kammer-Einrichtungen wie PAL oder AKA erstellt, ohne dass die angewandten diagnostischen Verfahren (bis hin zu Multiple-Choice-Aufgaben) in der Lage wären, die in der Berufsausbildung geforderte umfassende Handlungskompetenz auch nur im Mindesten zu belegen. Hier bleiben momentan unlösbare Diskrepanzen zwischen Lernfeldkonzept und Abschlussprüfungen, was noch dadurch ver- stärkt wird, dass von den zentralen Prüfungseinrichtungen erstellte „Stoffpläne“ mitunter den Charakter von heimlichen Lehrplänen bekommen.

4.5 Europäischer Qualifikationsrahmen und Deutscher Qualifikationsrahmen

Der nach einem langen Vorlauf 2008 vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschie- dete „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR) entspricht in sei- nem Grundkonzept dem outcomeorientierten Lernfeldkonzept. In ihm wird z.B. empfohlen, „bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht ...“ (EU 2008, 2) „Kompetenz wird fast wie in der „Handrei- chung“ definiert als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönli- che, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufli- che und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (EU 2008, 4). Noch dichter am Lernfeld- konzept befindet sich der mit dem EQR kompatible „Deutsche Qualifikationsrahmen“ (DQR) hinsichtlich der Outcomeorientierung und der Terminologie, wie z.B. Handlungskompetenz, Fachkompetenz oder Sozialkompetenz. Den EQR kann man auch als „Magna Charta des Europäischen Bildungsraumes bezeichnen, womit ausgedrückt werden soll, dass er die Grundlage für eine Vereinheitlichung der Bildung in Europa werden wird. In diesem Kontext kann man den Verfassern des Lernfeldkonzeptes fast schon prophetische Fähigkeiten unter- stellen und feststellen, dass das Lernfeldkonzept noch lange Bestand haben wird.

Literatur

BIBB (Hrsg.) (2007): Entwicklung von Ausbildungsbausteinen im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative „Ausbildung von Altbewerbern“. 9. Kaufmann/-frau im Einzelhandel. Verkäufer/-in. Bonn.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung - Absicht und Realität. In: ZBW 105, H. 3, 428-436.

EUROPÄISCHE UNION (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union C 111/1 vom 6.5.2008.

EULER, D. (2010): Didaktische Herausforderungen zwischen Programmatik und Implementierung. In: ZBW 106, H. 3, 321-331.

GRAMLINGER, F./ TRAMM, T. (2003): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 4. Online: www.bwpat.de/ausgabe4/ (10-06-2011).

KLIEME, E./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: PRENZEL, M./ GOGOLIN, H/ KRÜBER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, Wiesbaden, 11-29.

KMK (2007) (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes. Bonn (Frühere Fassungen: 1996, 1999, 2000, 2004).

KMK/ BMBF (Hrsg.) 2011): Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22.März 2011. Berlin.

LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW Beiheft 15.

STRAKA, G. (2002): Handlungsorientierung und Lernfelder - viel Lärm um nichts? In: ZBW 98, 276-295.

WEINERT, F.E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.

Zitieren dieses Beitrages

SCHOPF, M. (2011): Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersicht“. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 19*, hrsg. v. KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/schopf_ft19-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



MICHAEL SCHOPF

Im Ginsterbusch 41 a, 22457 Hamburg

E-mail: michael.schopf@kabelmail.de