

Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik

1 Vorbemerkungen

Holger REINISCH ist ein diskursfreudiger und im besten wissenschaftlichen Sinne auch streitbarer Kollege. Gegenstand seiner Kritik sind nicht selten populäre oder zumindest prominente didaktische oder curriculare Reformkonzepte, wie jene der Handlungsorientierung oder des Lernfeldansatzes. REINISCH setzt sich mit diesen Konzepten aus einer vorrangig „historisch-systematischen“ Perspektive auseinander und begründet dies mit dem Interesse daran, besser verstehen zu wollen, „warum didaktische Interventionen scheitern“ (2003, 7). In der Beantwortung dieser Frage wiederum sieht er die Chance, „bei der Planung der Intentionen, Anlage und Implementation zukünftiger curriculärer Reformvorhaben wahrscheinlich auftretende Probleme bereits zu berücksichtigen, um so das Risiko des Scheiterns zwar nicht auszuschließen, aber doch deutlich zu mindern“ (ebenda).

Aus diesem Selbstverständnis heraus hat sich REINISCH 1999 unter Bezug auf die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule...“ (1996) ausgesprochen kritisch mit dem Lernfeldkonzept auseinandergesetzt. Fünf Jahre später nimmt er eine Reihe theoretisch-konzeptioneller Beiträge zur Lernfeldthematik in Ausgabe 4 der Online-Zeitschrift *bwp@* (CLEMENT 2003; KREMER 2003; SLOANE 2003; TRAMM 2003) zum Anlass, sich erneut und auch diesmal mit erheblicher Vehemenz und Schärfe zu dieser Thematik zu äußern.

Charakteristisch für diesen Text ist die dichotome Unterteilung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Befürworter und Kritiker des Lernfeldansatzes. Ersteren, zu denen REINISCH neben CLEMENT, KREMER und SLOANE auch den Verfasser dieses Beitrages rechnet, wird unterstellt, kritische Einwände gegen den Ansatz „allenfalls als Störfeuer“ wahrzunehmen, das geeignet erscheine, „die möglichst friktionslose ‚Produktion‘ und ‚Rezeption‘ der neuen Curricula zu beeinträchtigen“ (REINISCH 2003, 6)¹. Zwar wird auch den „Protagonisten des Lernfeldansatzes innerhalb unserer scientific community“ zugestanden, „an einer konsistenten Konzeptualisierung der didaktisch-curricularen Fragestellung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nachhaltig interessiert“ zu sein (2), zugleich aber wird ihnen unterstellt, kritische Rückfragen als lästige „Behelligungen“ zu empfinden (18), wo sie doch eigentlich beglückend wirken sollten.

¹ Seitenangaben ohne weitere Quellenhinweise verweisen im Folgenden auf REINISCH 2003.

Etliche Beiträge zum Thema seien „zu einem nicht unbeträchtlichen Teil durch das Interesse motiviert ..., das eigene Tun als Wissenschaftler zu legitimieren“. Mithin sei „der Diskurs aber auch in einem besonderen Maße dadurch gekennzeichnet, dass auf der Basis eines unterschiedlichen Verständnisses von Wissenschaft und wissenschaftlichem Handeln argumentiert“ werde. Dies führe dann schnell dazu, „dass die Intentionen, Motive, Analyseschritte und Argumente der Teilnehmer am Diskurs gegenseitig nur verkürzt wahrgenommen und entsprechend der eigenen Deutungsmuster interpretiert“ würden (ebenda). Gerichtet ist diese Aussage natürlich auf „die Befürworter“ des Lernfeldansatzes, denen als Vertreter eines praktisch-normativen Wissenschaftsverständnisses ein bevormundender, „karitativer Impetus“ gegenüber einer Praxis zugeschrieben wird, für die sie als Wissenschaftler überhaupt keine originäre Expertise hätten (22). Erhellend und in gewisser Weise entspannend wird sie aber doch wohl gerade in der Selbstanwendung, als Schlüssel auch zum Verständnis der Schärfe der Kritik.

Wie dem auch sei – zutreffend ist sicherlich die Feststellung REINISCHs, dass angesichts solcherart geführter Debatten „bei Dritten leicht der Eindruck der Unfruchtbarkeit und Zirkularität des Diskurses entstehen kann“ (2). Aus diesem Grunde, wegen der Dringlichkeit der Orientierungs- und Gestaltungsprobleme, um die es im Kern geht, und nicht zuletzt aus Sympathie und Respekt für Holger REINISCH will ich darauf verzichten, meinerseits polemisch zu pointieren und statt dessen mit diesem Beitrag in der Festschrift für Holger REINISCH versuchen, entlang seiner Argumentation einige überfällige Antworten und Erklärungen zu liefern.

2 Wissenschaftsverständnis und Forschungsansatz

Der Beitrag REINISCHs ist von der These durchzogen, dass die wissenschaftliche Kontroverse um den Lernfeldansatz von einem paradigmatischen Grunddissens der Wirtschaftspädagogik geprägt sei, den er mit ROEDER (1990) „als spezifische Variante der ‚zwei Kulturen‘ in der Erziehungswissenschaft identifiziert“ (2): Es geht ihm hierbei um die Alternative zwischen einem an der Generierung nomologischer Aussagen orientierten kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis einerseits und einer auf die Orientierungs- und Handlungsprobleme der Praxis bezogenen, von ihm als „praktisch-normativ“ gekennzeichneten Wissenschaftsauffassung andererseits. Als deren prototypische Ausprägungen sieht er im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ einerseits sowie die Modellversuchsforschung andererseits (18ff.; vgl. dazu auch TRAMM/ REINISCH 2003).

Auch wenn er konzediert, dass die Erziehungswissenschaft sich mehrheitlich im Sinne einer praktischen Wissenschaft versteht, lässt er seine Präferenz für ein distanziert-analytisches Verhältnis der Wissenschaft zur Praxis deutlich erkennen (2ff.) und verbindet diese zweifellos akzeptable Positionierung zugleich mit durchgängiger Polemik gegen die Vertreter einer praxisorientierten Forschung.

Gegen praxisbezogene Forschung führt REINISCH (2003, passim) unter Verzicht auf methodologische Differenzierungen in diesem Gegenstandsbereich ins Feld, dass sie

- Reflexion und Engagement vermische und damit die notwendige wissenschaftliche Distanz und Objektivität gefährde,
- zur Anmaßung des Wissenschaftlers führe, für eine Domäne mit karitativem Impetus pragmatische Empfehlungen zu geben, in der er selbst über keine nennenswerten Handlungserfahrungen verfügt,
- die strukturelle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen ignoriere, aus der letztlich die Unmöglichkeit resultiere, überhaupt praxisbezogene Handlungsempfehlungen geben zu können.

Gleichwohl räumt er, wenngleich mit offensichtlichem Bedauern, ein, dass die Frage nach der Substanz und dem Zustandekommen eines „guten Curriculum“ die Wirtschaftspädagogik seit den 1970er Jahren wesentlich bestimmt habe (5f.), dass wirtschaftsberufliche Curriculumforschung sich mithin nicht auf die Beschreibung, Analyse und Erklärung des Istzustandes beschränkt, sondern überwiegend danach strebt, aktiv und reflexiv in den Gestaltungsprozess hineinzuwirken. In dieser Forschungstradition sieht er, durchaus zu Recht, die Autoren der von ihm kommentierten Beiträge. Diesen unterstellt er aber zugleich, dass sie im Vergleich zu kritisch-rational orientierten Wissenschaftlern „die Bedeutung theorieorientierter, kritischer Analysen für die praktischen Arbeiten der Curriculumrevision unterschiedlich gewichten“ (2). Gemeint ist damit im konkreten Fall, dass eine historisch-systematisch fundierte Kritik des Lernfeldansatzes, wie er selbst sie unternimmt, „von den Protagonisten einer Lernfelddidaktik allenfalls als Störfaktor wahrgenommen [werde], der geeignet erscheint, die möglichst friktionslose ‚Produktion‘ und ‚Rezeption‘ der neuen Curricula zu beeinträchtigen“ (6).

Der Wissenschaftler erscheint hier als Verbündeter der KMK-Bürokratie, der die Aufgabe übernommen hat, die Attacken seiner kritischen Kollegen abzuwehren. Das ist schon eine sehr zugespitzte Konstruktion, die REINISCH seinem Beitrag zugrunde legt. Ihr Hintergrund scheint der Ärger des Verfassers darüber zu sein, dass seine Kritik didaktischer und curricularer Innovation wiederum der Kritik eben dieser Kollegen ausgesetzt war. Einer Kritik, in der neben der Tragfähigkeit der Argumente auch die Wirkung solcher Beiträge im schulischen Praxisfeld hinterfragt wurde (so z. B. TRAMM 2003, 2). Dem Verständnis dieser Kritik wäre sicherlich eine genauere Analyse des dahinterstehenden Verständnisses von praxisbezogener Curriculumforschung zuträglich – und vielleicht auch so etwas, wie ein sozial verankerter kollegialer Vertrauensvorschuss im Hinblick auf Rationalität, Verantwortlichkeit und Nicht-korruptibilität.

Ich will zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses und vielleicht auch zur Überwindung unfruchtbarer Antinomien in gebotener Kürze den Versuch unternehmen, den von mir vertretenen Ansatz einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung in seinen Grundzügen zu skizzieren und dabei zugleich deutlich zu machen, dass in einem solchen Verständnis

sowohl hermeneutisch-historische als auch empirische Analysen erforderlich sind (vgl. dazu ausführlich TRAMM 1992a; 1992b; 1996).

Mit dem Begriff evaluativ-konstruktiver Curriculumforschung verbindet sich eine Variante mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumforschung in der Tradition der Münsteraner (BLANKERTZ 1971) und vor allem der Göttinger Schule (ACHTENHAGEN et al. 1992). Im Unterschied zu den „großen Würfeln“, auf die auch REINISCH hinweist, geht es hierbei um einen bewusst pragmatisch angelegten Curriculumansatz, der seinen zentralen Bezugspunkt in der Identifikation und Weiterentwicklung zukunftsweisender innovativer Konzepte der pädagogischen Praxis hat. Der Prozess der Weiterentwicklung ist dabei durch ein iteratives Zusammenspiel evaluativer und konstruktiver Prozesse geprägt. Es geht also darum theoriegeleitet und normreflektiert,

- innovative curriculare Praxis zu identifizieren,
- diese durch den kritischen Blick von außen für ihre Potenziale und zugleich für ihre Schwachstellen zu sensibilisieren,
- diese Schwachstellen als Entwicklungsaufgaben aufzufassen und
- mit den Praktikern gemeinsam Ansätze zur weiteren Ausbildung der Stärken und zur Behebung der Schwachstellen zu entwickeln,
- diese Ansätze praktisch zu erproben und auf ihre Effekte hin zu evaluieren und
- damit in die nächste evaluativ-konstruktive Ebene eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses zu gelangen.

Diesem Prozess liegt notwendigerweise ein komplexes Gefüge theoretischer und auch normativer Annahmen darüber zugrunde, wie und unter welchen Voraussetzungen Menschen lernen, wie Lernen optimal gefördert werden kann, nach welchen Gesichtspunkten Curricula konstruiert werden und zu welchen Bildungszielen sie führen sollen. Konzepte kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit setzen gleichermaßen die Verständigung über diese Grundlagen voraus wie das sich Einlassen auf die Mühen der ganz konkreten didaktischen Umsetzung vor Ort. Dies hat erklärtermaßen nichts mit dem schlichten Entwickler-Anwender-Dualismus eines Research-and-Development-Ansatzes zu tun (vgl. TRAMM 1992a, 58ff.), nichts mit dem von REINISCH unterstellten „karitativen Impetus“ (22) oder akademischem Präpotenzgehalte. Dieses Konzept lebt vielmehr von der Umsetzung der Idee gemeinschaftlicher Reflexion und Aufklärung über die Bedingungen und Möglichkeiten innovativer Praxis. Es ist zu verstehen als ein gemeinsamer Lernprozess im Kontext der Lösung praktischer Probleme bzw. der Gestaltung einer innovativen Praxis (vgl. dazu z. B. RÜTTER 1980; KÖNIG/ZEDLER 1983; TRAMM 1992a; 1996; KREMER 2001).

Es ist nicht zu bestreiten, dass ein solcher Ansatz, wie auch verwandte Konzepte der Praxis- oder Handlungsforschung, der formativen oder verantwortlichen Evaluation, spezifischen Gefährdungen ausgesetzt und mit besonderen Problemen behaftet ist (vgl. z. B. BECK 2003). Gleiches gilt umgekehrt für die von REINISCH propagierte, in bewusster Distanz zur Verantwortung und dem Handlungsdruck der Praxis konzipierte Forschung, gleich ob sie empi-

risch-analytisch oder hermeneutisch angelegt ist. Vor diesem Hintergrund sind, auch pointiert geführte, methodologische Diskussionen notwendig und zu begrüßen (vgl. hierzu z. B. TRAMM/ REINISCH 2003). Dies sollte jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass wir vermutlich nicht nur beide Formen der Forschung brauchen werden, um unser Bildungssystem zu verbessern und unsere Einsicht in die zugrundeliegenden Prozesse zu vertiefen, sondern dass es entscheidend darauf ankommen wird, diese Forschungsrichtungen so aufeinander zu beziehen, dass Synergien möglich werden.

Auch aus der Sicht einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung ist die Relevanz systematischer und historischer Analysen unstrittig und die Frage nach dem Scheitern ambitionierter curricularer Reformen ist als komplex angelegte evaluative Perspektive auch in deren Funktionszusammenhang die Voraussetzung dafür, Innovationen nicht wiederholt an den gleichen Fehlern scheitern zu lassen. Gleichwohl ist die Untersuchung dieser Frage in komplexen sozialen Feldern vielschichtig und schwierig und die Gefahr vorschneller und reduktionistischer Interpretationen liegt auf der Hand. Gerade auch dafür dürfte historische Forschung sensibilisieren. An dieser Stelle sehe ich in frühzeitig publizierten historisch-systematischen Analysen und insbesondere in der gerade im Beitrag REINISCHs kultivierten Argumentationsfigur des Déjà-vu die Gefahr der selbsterfüllenden Prophezeiungen, die dann Wasser auf die Mühlen derjenigen leiten, die im Praxisfeld gegen jede Form der Veränderung didaktischer und curricularer Strukturen opponieren.

Der Unterschied beider Wissenschaftsverständnisse dürfte hinreichend deutlich sein. Gemeinsam ist ihnen immerhin die Suche nach Schwachstellen in der vorfindlichen Praxis. Da muss dann allerdings genau geschaut werden, ob es sich dabei um strukturell angelegte Gründe des Scheiterns handelt, oder um genau jene Kernpunkte der Reform, die besonders wirkmächtig sind, bei denen aber auch die vorhandenen Widerstände besonders massiv sind. Immerhin fällt auf, dass REINISCH sich wenig auf das Lernen der Schüler und stark auf das Arbeiten der Lehrer bezieht.

Letztlich kann auch evaluativ-konstruktive Curriculumreform nur davon profitieren, dass die Gründe ihres Erfolges oder Misserfolges auch aus einer Außenperspektive kritisch analysiert werden. Schwierig wird es allerdings, wenn diese Kommentare so früh zu Urteilen kommen, dass sie den Prozess selbst beeinträchtigen.

3 Die Herausforderungen „des“ Lernfeldansatzes – auf der Suche nach dem Gegenstand von Verteidigung und Kritik

Die Rede vom Lernfeldkonzept und seinen Protagonisten könnte den Schluss nahelegen, es handele sich hierbei um ein eindeutig formuliertes und abgeschlossenes didaktisch-curriculares Konzept, auf das bezogen sich die Fachwelt in Protagonisten und Antagonisten teilen ließe. REINISCH selbst hat zu Recht darauf hingewiesen, dass der Programmtext der KMK zum Lernfeldkonzept, konzipiert als Handreichung für Lehrplankommissionen, es nicht erlaubt, ein klar konturiertes curriculares Programm oder gar einen theoretisch schlüssigen Begründungszusammenhang zu erkennen und nachzuvollziehen. Es gibt keine Lernfeldtheo-

rie im Sinne eines stringent begründeten und präzise formulierten Konzepts, das der Initiative der KMK zugrunde gelegen hätte. Soziale Realität sind allerdings der bildungspolitische Impuls der KMK und eine Vielzahl darauf bezogener Aktivitäten auf unterschiedlichsten Ebenen, insbesondere natürlich Aktivitäten von Schulen und Lehrkräften zum Umgang mit diesem Konzept. Realität sind zudem breit angelegte Forschungsaktivitäten im Umfeld dieses Konzepts sowie ein seit über zehn Jahren durchaus intensiv betriebener berufs- und wirtschaftspädagogischer Diskurs um dieses Konzept. Im Zuge dieser Forschungsaktivitäten und dieses Diskurses hat sich das Verständnis des Lernfeldansatzes ausdifferenziert und geschärft, haben sich Forschungsperspektiven auf den Ansatz ausgebildet und etabliert, kurz: Es hat sich in zunehmendem Maße so etwas wie eine Theorie über den Lernfeldansatz ausgebildet, wobei ganz in der Logik von REINISCH durchaus unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgt werden (vgl. hierzu die Sammelbände von HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; LIPSMEIER/ PÄTZOLD 2000; GRAMLINGER/ TRAMM 2003; siehe auch als Beispiel einer „Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts“ TENBERG 2006). Vor diesem Hintergrund ist die Rede von „den Protagonisten“ „des“ Lernfeldansatzes schon recht simplifizierend. Jedenfalls war es in meinem von REINISCH so vehement kritisierten Beitrag von 2003 erklärtermaßen nicht die Absicht, „die Wissenschaftlichkeit der Handreichungen herauszuarbeiten“, sondern ich habe vielmehr versucht, in einem durchaus hermeneutischen Sinne die Motive, die Hintergründe und auch die theoretischen Quellen und Inspirationen dieses Ansatzes herauszuarbeiten.

Dies erfolgte freilich vor dem Hintergrund einer grundsätzlich positiven Einschätzung des Reformimpulses der KMK, weil ich ihn im Sinne unseres evaluativ-konstruktiven Curriculumkonzepts für einen innovativen Impuls gehalten habe und weiterhin halte, den es aufzugreifen und kritisch (evaluativ)-konstruktiv weiterzuentwickeln gilt. An dieser Stelle sind Holger REINISCH und ich strategisch unterschiedlicher Auffassung, denn, so wie ich ihn verstehe, hält er, auf Basis seiner historisch-systematischen Analyse, den Lernfeldansatz wegen „konzeptionelle(r) Mängel“ des didaktischen Konzepts und der „mangelnde(n) Akzeptanz“ auf Seiten der Fachlehrkräfte (8; vgl. auch REINISCH 1999) für grundlegend verfehlt. Er prognostiziert daher das Scheitern dieses Reformvorhabens, nicht ohne anzumerken, dass sich seine Trauer darüber „in ausgesprochen engen Grenzen“ halte, weil der Lernfeldansatz nicht hinreichend beachte, „dass es zwischen Schule und Leben aus systematischen Gründen eine Differenz“ gebe, die „nicht aufzulösen“ sei (9). Immerhin lässt er sich darauf ein zu prüfen, ob die Beiträge der im Heft 4 der bwp@ versammelten „Protagonisten“ ihm geeignet erscheinen, die konzeptionellen Mängel des Lernfeldansatzes ‚auszubügeln‘ und eine geeignete Implementationsstrategie zu entwickeln (ebenda).

Bevor darauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, soll zumindest cursorisch daran erinnert werden, weshalb ich in der Lernfeldinnovation der KMK einen entwicklungsfähigen Reformimpuls gesehen haben und weiterhin sehe (vgl. ausführlicher TRAMM 2003).

1. Mit der Lernfeldinitiative verbindet sich die Absicht, die Möglichkeit und die Herausforderung, die Funktion des Lernortes Schule im Lernorteverbund mit dem Betrieb selbst-

bewusst, d. h. mit Blick auf die Qualifizierungsfunktion *und* den Bildungsauftrag der Berufsschule neu zu bestimmen.

2. Mit der Lernfeldinitiative wurden curriculare Fragen, insbesondere also Fragen nach den Zielen und Inhalten der Berufsschule und nach den leitenden Prinzipien für die Curriculumkonstruktion in den Fokus gerückt und für eine breite Fachöffentlichkeit der Beruflichen Bildung auf die Agenda gesetzt.
3. Mit dem Lernfeldansatz wurde die Kompetenzorientierung beruflicher Curricula als Gestaltungsaufgabe deutlich herausgestellt, wobei mit dem Verweis auf Fach-, Sozial- und Humankompetenz auch der Bezug zum ganzheitlich gefassten Bildungsauftrag der Berufsschule deutlich betont wurde. Die verbreitete Orientierung an Stoffkatalogen oder externen Prüfungsanforderungen war damit zumindest herausgefordert.
4. Mit dem Lernfeldansatz wurde handlungs- und problemorientiertes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements als didaktisches Leitbild der Berufsschule verankert. Damit sollten sich an den Schulen zumindest mittelfristig Legitimationsbedarfe umkehren und curricular-didaktische Entwicklungsbedarfe deutlich werden.
5. Gleiches gilt für die aus unserer Sicht sinnvollen Ansätze, mit dem Bezug auf Arbeits- und Geschäftsprozesse einen Impuls zur Überwindung einer auf isolierte betrieblich Funktionen gerichteten, fragmentierten „Schreib- und Ladentischperspektive“ (REETZ/WITT 1974) zu setzen.
6. Die sich damit verbindende Abkehr vom tradierten Fächersystem haben wir gleichfalls als Chance begriffen, die verbreitete Praxis eines vorwiegend fachsystematisch strukturierten, auf die Aneignung von Definitions- und Merkmalswissen fokussierten Fachunterrichts zu überwinden und damit einen engeren Zusammenhang von Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstand beruflichen Lernens herzustellen. Uns war klar, dass damit ein starker Bruch gegenüber verbreiteter Praxis und dem professionellen Selbstverständnis vieler Kolleginnen und Kollegen verbunden war und dass deshalb an dieser Stelle mit besonders starken Akzeptanzproblemen zu rechnen war. Umgekehrt betrachtet ist dies aber auch ein Indiz dafür, dass hier ein effektiver Ansatzpunkt vorliegt, die Fragmentierung von Lehr-Lern-Prozessen aufzubrechen und – positiv gewendet – einen starken Impuls zu mehr Kooperation in Planung und Durchführung von Unterricht zu setzen.
7. Begrüßt haben wir schließlich die Verlagerung curricularer Entwicklungsarbeit an die Schulen, weil dies vor allem die Kollegien vor Ort herausgefordert hat, sich den Fragen nach der Funktion und der Zielsetzung ihrer Arbeit im curricularen Zusammenhang zu stellen und diese zentralen Bezugspunkte ihrer didaktischen Arbeit nicht einfach nur als tradierte Setzungen unhinterfragt hinzunehmen.

Man mag einwenden, all dies seien Hoffnungen und Erwartungen, deren Erfüllung keineswegs gesichert sei, die auch im positivsten Fall an das Vorliegen günstiger Rahmenbedingungen gebunden und deren Risiken und Nebenwirkungen in dieser Auflistung nicht zugleich bilanziert worden seien.

Man mag auch die voluntaristische Top-down-Strategie der KMK problematisieren, den Ansatz, eine so tiefgreifende Veränderung *par ordre du mufti* zu dekretieren ohne vorgängige konzeptuelle Klärungen, mit unzureichender und zersplitterter wissenschaftlicher Begleitung, in der Umsetzung mit unzureichender Infrastruktur, unzureichender Qualifizierung und unzureichenden Zeitbudgets. All das zeugt nicht von einem professionellen Change-management und ist sicherlich Ursache vieler Widerstände, Frustrationen und Misserfolge, die sich als geradezu lehrstückartiger Gegenstand einer in sicherer Distanz operierenden, historisch-systematisch oder empirisch-analytisch verfahrenen Wissenschaft anbieten. All das finde ich legitim und wichtig, aber es sollte nicht mit einem wissenschaftlichen Alleinvertretungsanspruch versehen werden.

Unsere Konsequenz aus dieser Situation war gemäß unserer evaluativ-konstruktiven Grundposition eine andere:

- Wir sahen im Lernfeldkonzept der KMK eine bildungspolitische Gegebenheit, die man kritisieren aber nicht ignorieren kann. Lehrer und Kollegien standen und stehen vor der Herausforderung, diesen Reformimpuls produktiv aufzugreifen;
- bei aller Kritik sahen wir im Lernfeldansatz einen weitreichenden innovativen Impuls und damit eine bildungspolitische Chance zur Weiterentwicklung der dualen Ausbildung;
- wir sahen, dass sich aus diesem Impuls heraus Praxen der Lernfeldarbeit entwickelten, die in aller Regel an zuvor entwickelte Innovationen anknüpften;
- bezogen auf diese praktischen Umsetzungsbemühungen sahen wir uns herausgefordert, einerseits bei der konzeptionellen Konkretisierung des Ansatzes mitzuwirken und andererseits die praktische Umsetzung evaluativ zu begleiten.

4 Gefahren spezifischer Varianten und Interpretationen des Lernfeldansatzes

Um im Folgenden die kritischen Einwände REINISCHs im Sinne unseres evaluativ-konstruktiven Konzepts produktiv nutzen zu können, erlaube ich mir, die zum Teil recht apodiktischen kritischen Urteile über das Lernfeldkonzept in dem Sinne umzudeuten, dass ich sie als spezifische Gefährdungen deute und diskutiere, denen der Lernfeldansatz in Abhängigkeit von seiner je spezifischen Ausdeutung ausgesetzt sein *kann*. Dies eröffnet mir zugleich auch die Möglichkeit, über die von REINISCH genannten Kritikpunkte hinausgehende Gefährdungen zu diskutieren und Ansatzpunkte zu ihrer Entschärfung im Rahmen des Lernfeldkonzepts vorzustellen. Der entscheidende Perspektivwandel gegenüber der Argumentation von REINISCH liegt darin, dass wir den Lernfeldansatz als ein Konzept im Flusse betrachten, das vor dem Hintergrund kritischer Reflexionen und empirischer Evidenz geschärft und optimiert werden muss.

4.1 Die Problematik der Fächerintegration im Lernfeldansatz

Dass der Lernfeldansatz eine Strukturierung des Curriculum quer zu den herkömmlichen Fächern der Berufsschule vorsieht, wird allgemein als sein hervorragendstes Merkmal gesehen und wird von REINISCH mit guten Gründen als Haupthindernis für die Gewinnung von Akzeptanz bei den Lehrkräften angesehen. Jenseits schlichten Beharrungsvermögens nennt REINISCH (1999) vier „Vernunftgründe“ für Unterrichtsfächer:

- Fächer mit ihren spezifischen Inhalten, Weltansichten und Kulturen, seien das „dominante Merkmal der schulischen Sozialisation“, seien „Kristallisationspunkte des Lehrens und Lernens“, die insbesondere eine Kontinuitätslinie in der beruflichen Sozialisation von Lehrern verkörpern (ebenda, 105f.).
- Als Organisationsform menschlichen Wissens sei das „Denken in Fächern uns quasi zur zweiten Natur geworden“ (106). Erst dieses ermögliche es, tiefer in die Strukturen der Realität einzudringen“ und zugleich die Komplexität der Welt auf ein „handhabbares Maß“ zu reduzieren. Innerhalb der Fächer fänden sich „einheitliche Weltansichten der Fachgemeinschaft“ und im Wechsel der Fächer könnten die Schüler mit „unterschiedlichen Ansprüchen und Weltdeutungen konfrontiert werden“ (ebenda, 106).
- Durch die mit dem Lernfeldansatz propagierte Konzentration auf die Handlungssystematik der betrieblichen Praxis bestehe die Gefahr, „dass die gesamtwirtschaftliche Sichtweise aus den Lehrplänen getilgt werde“ (ebenda, 107).
- Die Fächer seien in einer arbeitsteilig angelegten Schule ein wirksames und bewährtes Verfahren „für die Verteilung der Lehrgegenstände auf die vorhandenen Lehrpersonen“ (ebenda, 108) und damit auch zur Sicherung und Verwertung fachlicher Expertise im Unterricht.

Die erkenntnis- und lerntheoretischen Argumente REINISCHs beziehen sich bei genauerer Betrachtung weniger auf die Existenz von Schulfächern als auf die Sinnhaftigkeit einer wissenschaftlich-analytischen Rekonstruktion von Wirklichkeit. Die Reduktion von Komplexität durch die Konzentration auf ausgewählte Ausschnitte von oder Perspektiven auf Realität gilt allgemein als eine Voraussetzung für den Erfolg moderner Wissenschaft, die freilich zugleich spezifische Nachteile mit sich bringt, die insbesondere in Anwendungszusammenhängen zum Tragen kommen. Diese Vorteile wissenschaftlich-analytischer Weltansicht lassen sich jedoch keinesfalls direkt als Argumente für gefächertes Lernen verwenden, die Nachteile hingegen, insbesondere der Verlust systemischer Komplexität und transdisziplinärer Komplexität wiegen hingegen immer dann schwer, wenn es darum geht, disziplinäres Wissen in Anwendungskontexte zu transformieren (vgl. z. B. die Beiträge in MANDL/ GERSTENMAIER 2000). Um es hier jedoch ganz deutlich zu sagen: Dies ist kein Plädoyer gegen die Relevanz fachlichen, insbesondere abstrakt-konzeptuellen Wissens, sondern ein Einwand dagegen, dass dieses nur in fachlich abgegrenzten Lehr-Lern-Einheiten zu vermitteln sei. Auch der Lernfeldansatz steht selbstverständlich in der Pflicht, systematisches Wissen als Grundlage von Orientierungs- und Handlungskompetenz aufzubauen (vgl. TRAMM 2003, 3).

Pragmatischer betrachtet ist hier zudem an den von REINISCH zu Recht ins Feld geführten Hinweis zu erinnern, dass die traditionellen Unterrichtsfächer der Berufsschule (also etwa Allgemeine Wirtschaftslehre, Spezielle BWL und Rechnungswesen) eher den Lehrtraditionen der Schule als wissenschaftlichen Disziplinen folgen und dass auch die Inhalte dieser Fächer relativ wenig mit dem aktuellen Erkenntnisstand wissenschaftlicher Disziplinen zu tun haben (vgl. dazu GOLAS 1969; REETZ 1984; ACHTENHAGEN 1984).

Dies führt denn auch zu den aus meiner Sicht zentralen Argumenten REINISCHs gegen eine Aufhebung der Fächerung, die sich auf die Sozialisation und Fachkompetenz der Lehrkräfte sowie auf die Schulfächer als Organisationsrahmen der Schule und als Orientierungsrahmen der Bildungspolitik beziehen. Lehrkräfte im Berufsschulbereich definieren sich häufig über ihre fachliche, häufig spezialisierte Expertise und verbinden den Lernfeldansatz weithin mit einem Verlust an fachlicher Substanz der Ausbildung. Zugleich sehen sie sich vor der Herausforderung, zukünftig in Lernfeldern auch außerhalb ihrer speziellen Kompetenzbereiche unterrichten zu müssen und dies zudem unter stärkerer Bezugnahme auf Prozesse und Probleme der betrieblichen Praxis, denen sie häufig längst entrückt sind bzw. die sie vorwiegend nur noch aus ihrer ganz speziellen Fachperspektive verfolgt haben. Daraus erwachsende Widerstände sind nachvollziehbar und in Grenzen auch legitim. Ähnliches gilt für Umsetzungsprobleme im Bereich der Stundenplanorganisation, des Prüfungswesens und der Zeugnisgestaltung. In all diesen Bereichen ergeben sich aus dem Lernfeldansatz Veränderungsbedarfe, die m. E. allerdings häufig in eine Richtung weisen, die ohnehin erstrebenswert ist (vgl. dazu STEINEMANN 2008). Ich will hier exemplarisch nur auf die Notwendigkeit intensiverer Teamarbeit sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung des Unterrichts oder darauf verweisen, dass das Zeitmodell des gleichmäßig getakteten Unterrichts sicherlich nicht alternativlos ist.

Als besonders problematisch hat es sich erwiesen, wenn ein nach Lernfeldern strukturierter Unterricht am Ende der Ausbildung wieder in Prüfungsteile mündet, die an den ehemaligen Fächern orientiert sind oder aber wenn die Lernfelder wieder zu Fächern gebündelt und in parallelen zeitlichen Bändern von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet werden. Wo der innovative Ansatz durch bildungspolitische oder schulorganisatorische Kompromisse konterkariert wird, entzieht man denjenigen den Boden, die sich um innovative Anpassungen der Rahmenbedingungen an die Anforderungen des curricularen Konzepts bemühen (vgl. STEINEMANN/ GRAMLINGER 2003).

Eher am Rande weist REINISCH darauf hin (1999, 108), dass die Etablierung der Unterrichtsfächer auch den Koordinations- und Kooperationsbedarf zwischen den Lehrenden begrenzt. Dem ist sicherlich zuzustimmen, solange man sich damit zufrieden gibt, dass die einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend unverbunden nebeneinander unterrichtet werden. Gleichwohl liegt hier eine besondere und bislang viel zu wenig beachtete Problematik des Lernfeldkonzepts, dass nämlich die Überwindung der horizontalen Segmentierung in Fächer erkaufte werden könnte durch eine neue, vertikale Segmentierung in unkoordiniert aufeinander folgenden Lernfeldern.

Wir sind schon sehr früh bei Versuchen der kooperativen Konkretisierung von Lernfeldern auf das Problem gestoßen, dass bei der zugrunde gelegten spiralcurricularen Grundkonzeption des Lernfeldcurriculums unklar war, bis zu welchem Punkt ein bestimmter thematischer Aspekt in einem Lernfeld behandelt werden sollte, worauf diesbezüglich mit Blick auf vorangegangene Lernfelder aufgebaut werden konnte und welche Aspekte in späteren Lernfeldern wieder aufgegriffen, vertieft oder erweitert werden (vgl. z. B. TRAMM/ STEINEMANN/ GRAMLINGER 2004). Im gefächerten Unterricht wurde dieses Problem auf doppelte Weise vermieden: Strukturell dadurch, dass Themen im Lehrgang an *einer* Stelle zeitlich verortet und dort umfassend zu behandeln waren; personell dadurch, dass ein Lehrer dieses Fach im Idealfall über den gesamten Bildungsgang, zumindest aber über einen längeren zusammenhängenden Zeitraum unterrichtete. Er hatte somit den curricularen Entwicklungsgang in diesem Fach allein in seiner Verantwortung.

Der curriculare Abstimmungsbedarf im Lernfeldunterricht ist evident. Formuliert man diesen nicht primär inhaltsbezogen, sondern im Hinblick auf einen spiralcurricular angelegten Prozess des Kompetenzerwerbs über die Lernfelder hinweg, so lässt er sich in folgender Weise ausdifferenzieren:

- Welche Kompetenz soll am Ende des Bildungsganges erworben sein?
- Wie lässt sich dieser Kompetenzentwicklungsprozess unter Berücksichtigung der Eingangskompetenzen idealtypisch modellieren?
- Über welche Sequenz von Lern- und Entwicklungsaufgaben kann dieser Prozess gefördert werden?
- Wie können diese Lern- und Entwicklungsaufgaben in den thematischen Kontext einzelner Lernfelder integriert werden?
- Was ist der spezifische Beitrag eines einzelnen Lernfeldes zu diesem Entwicklungsprozess?
- Wie lässt sich dieser Beitrag, wie lassen sich die Eingangskompetenzen und die Zielkompetenzen dieses spezifischen Lernfeldes hinreichend präzise und verständlich formulieren?

Natürlich sind dies Fragen, die sich auch auf einen gefächerten Unterricht bezogen formulieren ließen und die für ein rational und transparent geplantes Lehrgangskonzept in einem Fach auch beantwortet sein müssten. Da dies dort in der Regel aber nicht intersubjektiv kommuniziert werden muss, erfolgt eine solche Planung meist bestenfalls implizit, vermutlich jedoch oft genug auch rein intuitiv.

Eine solche kompetenzbezogene curriculare Konstruktion muss nun in differenzierter Weise nicht nur für eine, sondern für das gesamte Ensemble der im Bildungsgang zu erwerbenden Kompetenzen erfolgen. Hiermit stellt sich eine zweite, zeitlich vorgelagerte Aufgabe, nämlich jene Kompetenzen zu definieren und in pragmatisch sinnvoller Weise ausdifferenzieren. Diese Ausdifferenzierung von Kompetenzen dient hauptsächlich der Komplexitätsreduk-

ren sowie eine Kompetenzdimension, die auf das notwendige Verständnis der medizinisch-biologischen Grundlagen des ärztlichen Behandlungsprozesses abzielt.

In jeder dieser Kompetenzdimensionen vollzieht sich über die Ausbildung hinweg ein individueller Entwicklungsprozess, der durch unterrichtliche Angebote angeregt und unterstützt werden soll. Für jede Kompetenzdimension ist ein Gesamtziel formuliert und es ist in jedem einzelnen Lernfeld angegeben, welchen Beitrag dieses zur Kompetenzentwicklung leisten soll. Dabei lässt sich erkennen, dass es Lernfelder gibt, die für bestimmte Kompetenzdimensionen eine Leitfunktion haben, so wie im Beispiel die gelb unterlegten Lernfelder 1 und 12 für die Kompetenzdimension „Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven“. In anderen Lernfeldern sind über Lern- und Entwicklungsaufgaben (hier mit einem Stern gekennzeichnet) Impulse für die Entwicklung in dieser Kompetenzdimension zu setzen, ohne dass diese hier im Vordergrund steht. Und schließlich gibt es Lernfelder, in denen diese Kompetenzdimension nicht gezielt angesprochen wird, womit natürlich nicht gesagt ist, dass der Entwicklungsprozess hier nicht inzidentell weiter verläuft.

Leitidee der Kompetenzdimension

- Zum Verständnis diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen, sowie als Grundlage von Prävention und Hygiene verfügen die Schülerinnen über eine grundlegende Vorstellung anatomischer, physiologischer und pathologischer Zusammenhänge und begreifen den Menschen als psycho-physische Einheit.
- Sie erkennen bedrohliche Gesundheitszustände und sind in der Lage, Sofortmaßnahmen einzuleiten.
- Sie beherrschen gebräuchliche medizinische Fachbezeichnungen und Abkürzungen.

Lernfelder	MBG - medizinisch-biologische Grundlagen
LF 1	Sie unterscheiden zwischen Gesundheits- und Krankheitsbegriff. Sie nehmen den Mensch als psycho-physische Einheit wahr. Sie informieren sich über die Systematik der Krankheitsursachen. Sie wissen, wie eine ärztliche Konsultation abläuft, und kennen entsprechende Fachausdrücke.
LF 2	
LF 3	Sie haben grundlegende Kenntnisse zu bestimmten Infektionskrankheiten. Sie verstehen die Vorgänge im menschlichen Körper bei der Immunisierung und bei Infektionskrankheiten.
LF 4	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Bewegungsapparates.
LF 5	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Herz-, Kreislaufsystems und anatomische und physiologische Zusammenhänge des Atmungssystems.
LF 6	
LF 7	
LF 8	Sie verstehen die grundlegenden anatomischen, physiologischen und pathologischen Zusammenhänge in Bezug auf das Harnsystem und die Geschlechtsorgane. Sie können gutartige und bösartige Tumoren unterscheiden und kennen Symptome. Sie verstehen die Wirkungsweise verschiedener Antikonceptiva. Sie sind informiert über Schwangerschaft und Geburt und kennen Symptome, die auf Komplikationen während der Schwangerschaft hinweisen.
LF 9	Sie kennen und verstehen grundlegende anatomische, physiologische und pathologische Zusammenhänge des Verdauungssystems. Sie haben grundlegende Kenntnisse über die Blutzuckerregulation und die Blutzuckerwerte.
LF 10	Sie kennen und verstehen grundlegende Zusammenhänge der Anatomie und Physiologie der Haut und deren Verletzungen und Erkrankungen.
LF 11	Sie sind in der Lage, sich aktuelle Informationen zu Immunisierungen zu beschaffen und sie mit einem exemplarischen Impfstand abzugleichen. Sie setzen sich kritisch mit Impfungen auseinander.
LF 12	

Benutzermenü

- Abmelden
- Ihr Profil
- Link vorschlagen
- Abmelden

Abb. 2: Beispiel einer ausgearbeiteten Kompetenzdimension für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte

Was unterscheidet diese Kompetenzdimensionen nun noch von Unterrichtsfächern? Gemeinsam haben sie mit diesen jedenfalls die Fokussierung auf eine bestimmte Dimension oder Perspektive der Berufstätigkeit und das systematische Wissen, das diesen unterliegt. Der wesentliche Unterschied besteht aber darin, dass es sich bei den vertikalen Kompetenzdimensionen nicht um separate Unterrichtsbänder mit je eigenen Lehrkräften und Zeitkontingenten handelt, sondern um thematisch abgegrenzte Dimensionen im Zielhorizont des Lernfeldcurriculums, die in den für sie jeweils relevanten Lernfeldern aus dessen jeweiligem Problem- und Prozesszusammenhang heraus anzusprechen sind. Dies eröffnet aber vor allem die Möglichkeit, die fachlich-systematische Wissensbasis von Kompetenzen im Prozess der Lernplanung ganzheitlich analytisch in den Blick zu nehmen und ihre Entwicklung über die Lernfelder hinweg zielgerichtet und koordiniert zu betreiben. Beides erfordert von den Lehrenden hohe fachliche Kompetenz, die nach meiner Einschätzung deutlich anspruchsvoller sein dürfte, als dies bei der didaktischen Reduktion und Veranschaulichung im Kontext eines klassischen Fachunterrichts gefordert war.

Wo im Lernfeldunterricht diese lernfeldübergreifende Planungsebene nicht realisiert wird, steht dieser in der Tat in der Gefahr, sich im Sinne einer Berufskunde in der Betrachtung einzelner Prozesse zu verzetteln und darüber den Aufbau einer systematischen beruflichen Wissensbasis zu versäumen. Solche Ansätze sind jedoch nicht nur defizitär im Hinblick auf die Wissensbasis beruflicher Kompetenz, sondern stehen zudem in der Gefahr, die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler aus dem Blick zu verlieren. Dies gilt vor allem dann, wenn Lernfelder durch unterschiedliche Lernfeldspezialisten unterrichtet und als Kette von Modulen durchlaufen werden. Der paradoxe Effekt wäre dann, dass ein Konzept, das angetreten ist, die fachliche Segmentierung des Unterrichts durch die berufliche Prozessperspektive zu überwinden, dazu führte, den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler aus dem Blick zu verlieren.

REINISCH ist also zuzustimmen, dass mit der Aufgabe des Fächerprinzips ein deutlich erhöhter Koordinationsbedarf entsteht. Hierin liegt aber im pädagogischen Sinne die doppelte Herausforderung und Chance,

- nicht länger Fächer, sondern Schüler zu unterrichten, d. h. diese auf ihrem Entwicklungsweg in der Berufsschule zielgerichtet zu fördern, und sich den damit verbundenen didaktischen und curricularen Problemen zu stellen;
- diese pädagogische Aufgabe als gemeinsame Anforderung an ein Lehrerteam zu begreifen, das sich auf ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis, ein gemeinsames curriculares Konzept und verbindliche konkrete Absprachen im Rahmen dieses Konzepts verständigen muss.

Beide Anforderungen sind nicht als abgehobene Standards zu verstehen, sondern als normative Orientierungspunkte in einem permanenten Annäherungsprozess, für den es Zeit, Unterstützung und Anerkennung braucht. Diesen Annäherungsprozess kritisch-konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen, ist nach meinem Verständnis Aufgabe einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Curriculumforschung.

4.2 Das Problem der curricularen Verzahnung von Handlungs- und Fachsystematik

Wie einige andere Kritiker auch, sieht REINISCH im Lernfeldansatz eine einseitige Betonung des curricularen Situationsprinzips. Er bezieht sich hierbei auf die drei curricularen Relevanzkriterien, die Reetz wiederum unter Berufung auf Robinsohn als Bezugspunkte bei der Auswahl, Ordnung und Reihung von Inhalten unterscheidet. Reetz postulierte idealtypisch eine Balance dieser Aspekte in der Curriculumkonstruktion und diskutierte eine Reihe curricularer Konzepte unter dem Aspekt, dass sie jeweils in spezifischer Weise durch Vereinseitigungen geprägt seien. In dieser Argumentationslinie kommt auch REINISCH zu seinem Verdikt, das er im nächsten Schritt mit der Unterstellung verknüpft, es gehe den Protagonisten des Lernfeldansatzes darum, den Nachweis zu führen, „dass diese Kritik des Lernfeldansatzes nicht zutrifft“ (11).

Im Sinne der Eingangsbemerkung zu diesem Hauptkapitel liegt er damit, zumindest was meine Person betrifft, eindeutig falsch. Dabei folge ich ihm durchaus in der Einschätzung, dass die Lernfeldperspektive zu einer einseitigen Betonung des Situationsprinzips führen *kann*. Ich sehe dies aber nicht als ein notwendiges Merkmal dieses Konzepts, sondern vielmehr als eine besondere Gefährdung, der in der konzeptuellen Weiterentwicklung wie der praktischen Curriculumentwicklung entgegengewirkt werden sollte. In diesem Sinne waren auch meine Ausführungen in bwp@ 4 gemeint; mir ging es um eine konstruktive Weiterentwicklung dieses Konzepts, mit dem die bezeichnete Gefahr gebannt werden kann.

Einig bin ich mir mit REINISCH offenbar darin, dass eine Balance von Situations- und Wissenschaftsorientierung in der curricularen Konstruktion anzustreben ist (was logisch deren grundsätzliche Möglichkeit impliziert), und einig scheinen wir uns auch darin zu sein, dass wir das Persönlichkeitsprinzip eher als einen quer zu den beiden anderen liegenden, übergeordneten Aspekt begreifen, der über einen Prozess der didaktischen Analyse im Sinne Klafkis im curricularen Entwicklungsprozess wirksam werden muss.

Unser Dissens spitzt sich damit auf zwei Aspekte zu, nämlich einmal auf die Frage, ob in einer von mir vorgelegten Matrixdarstellung in bwp@4 nicht auch schon der Situationsbezug nur über die Verwendung letztlich wissenschaftlicher Kategorien hergestellt werden kann und zum zweiten auf die unterschiedliche Einschätzung der Tragfähigkeit der Unterscheidung von Fach- und Handlungssystematik (13). Letzteres führt REINISCH zu der Schlussfolgerung, wir hätten es bei den Grundannahmen des Lernfeldansatzes mit einer „Schimäre zu tun ...“, die letztlich auf einem Kategorienfehler beruht, der mit dem gewählten Begriffspaar Fach- und Handlungssystematik verbunden ist“ (ebenda).

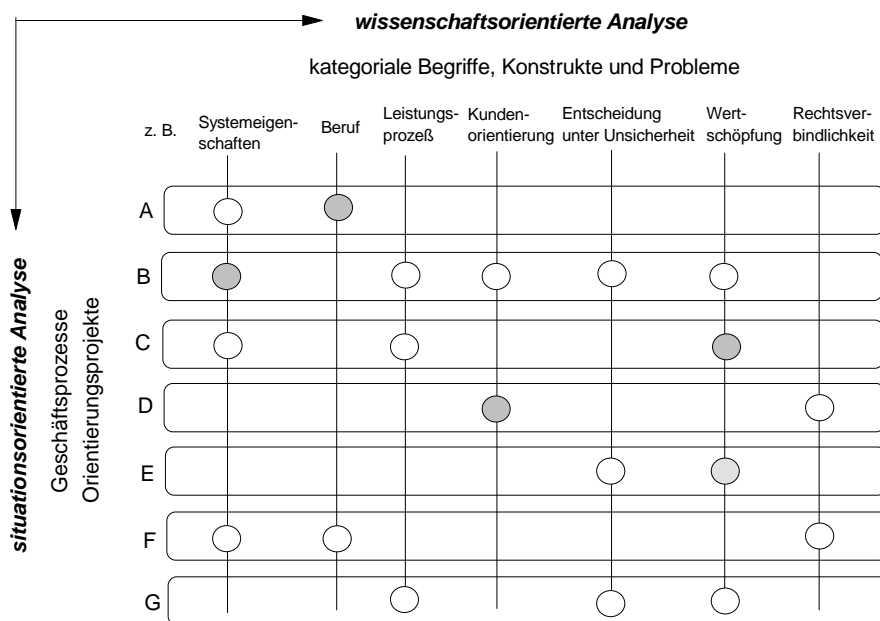


Abb. 3: Matrix zur Verknüpfung situations- und wissenschaftsbezogener Aspekte bei der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes (TRAMM 2003, 22)

Dem ersten Einwand REINISCHs soll und kann hier zunächst gar nicht widersprochen werden. In der curricularen Konstruktion ist auch der Situationsbezug für uns nur handhabbar, wenn wir ihn begrifflich-konzeptuell fassen und so ist auch die Rekonstruktion von Situationen als Gegenstand beruflichen Lernens ein letztlich theoriegeleiteter Modellierungsprozess. Daraus jedoch den Schluss abzuleiten, „dass sich die Unterscheidung in Wissenschafts- und Situationsprinzip für die konkrete Arbeit der Ermittlung und Auswahl von Lehrinhalten nicht als geeignet erweist“ (15), halte ich nicht für zwingend.

An dieser Stelle sei noch einmal auf die ursprünglich mit der Abbildung verbundene Intention verwiesen. Es ging mir darum, der „Gefahr einer verkürzten Situationsorientierung im Zuge konkreter Lehrplanarbeit“ (TRAMM 2003, 12) entgegenzuwirken. Dabei bezog ich mich insbesondere auf Ansätze, Lernfelder dadurch auszuarbeiten, dass die in ihnen thematisierten Arbeitsprozesse bzw. Tätigkeitszusammenhänge direkt als Lerngegenstand aufgefasst, deren Bewältigung zur angestrebten Kompetenz erklärt und durch Prozessanalysen dieser Tätigkeit versucht wurde, Teilkompetenzen und das inkorporierte Handlungswissen herauszuarbeiten (ebenda, 14, s. z. B. auch MUSTER-WÄBS/ SCHNEIDER 1999). Aus meiner Sicht lag darin eine doppelte Verkürzung:

- einerseits schien mir der *Arbeitsprozessbezug* wesentlich zu kurz zu greifen, weil er zwar das materielle Ziel der Tätigkeit, nicht aber deren Sinnhorizont im Systemzusammenhang der Unternehmung thematisierte. Vor diesem Hintergrund wies ich auf die Wichtigkeit der Auswahl und der Konzeptualisierung der Prozesse hin, die dem Lernfeldunterricht zugrunde gelegt werden sollten. Mein Plädoyer war, bezogen auf den kaufmännischen Bereich darauf gerichtet, ein Ensemble von Geschäftsprozessen zu bestimmen, das in sei-

ner Gesamtheit geeignet sein sollte, betriebliche Realität mehrdimensional und kategorial umfassend abzubilden. Dabei sollte an den operativen Basisprozessen (und damit dem betrieblichen Erfahrungshorizont) angesetzt, aber darüber hinaus sollten auch Probleme aus dem operativen und strategischen Management thematisiert werden (vgl. TRAMM 2003, 12ff.).

- Andererseits ging es mir darum, dass der Geschäftsprozess zwar den situativen Rahmen absteckt, in dem sich das berufliche Lernen vollzieht, dass aber die Beherrschung des Arbeitsprozesses keineswegs alleiniges oder auch nur zentrales Lernziel der Berufsschule sein kann. Vielmehr sollen am Beispiel des Geschäftsprozesses Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen ausgebildet werden, die über den Prozess hinaus für das Subjekt bedeutsam sind. In diesem Kontext habe ich mit Bezug auf KLAFKI (1963; 1996) von kategorialen Begriffen und Problemen gesprochen, die über eine didaktische Analyse der korrespondierenden Wissenschaften zu erschließen wären (vgl. TRAMM 2003, 22ff.).

Der Situationsbezug zeigt sich hier also in der Weise, dass aus einer Analyse betrieblicher Prozesse heraus Lerngegenstände identifiziert werden und dass umgekehrt die Bewältigung und Gestaltung solcher Prozesse eine Zieldimension des Berufsschulunterrichts ist. Wissenschaftsbezug wird demgegenüber in dem Sinne verstanden, dass aus der kategorialen Analyse korrespondierender Wissenschaften bildungsrelevante Gegenstände und darauf bezogene Erkenntnis- bzw. Verständnisziele definiert werden. ROBINSOHN (1967, 47) sprach genau diesen doppelten Bezug an, indem er als Kriterien für die Auswahl von Bildungsgegenständen einerseits deren Beitrag zum Erwerb von Qualifikationen nannte, die auf die Bewältigung spezifischer Funktionen in Lebenssituationen gerichtet waren, und andererseits die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft nannte². Dabei war klar, dass er auch für die Analyse jener Lebenssituationen auf wissenschaftliche Methoden und Konzepte zurückgreifen wollte, ohne dass dies zu einer Konfundierung mit dem Kriterium der wissenschaftlichen Relevanz geführt hätte.

Mit dem doppelten analytischen Zugang verbindet sich nun allerdings in konstruktiver Hinsicht das Problem, diese beiden analytisch getrennten Sichten unterrichtlich wieder zusammenzuführen. Dies ist keineswegs nur im Lernfeldansatz eine didaktische Herausforderung, sondern taucht auch in einem wissenschaftssystematisch strukturierten Unterricht spätestens dann als Problem auf, wenn versucht wird, realitätsnahe Anwendungsfälle zu modellieren. In beiden Fällen geht es darum, fachsystematisch strukturiertes Wissen und konkrete Handlungs- und Problemzusammenhänge aufeinander zu beziehen; begrifflich-konzeptuelle Ordnungs- und Erkenntnisssysteme der Wissenschaft einerseits und auf Orientierung in und Gestaltung von Lebenssituationen angelegte pragmatische Wissenssysteme andererseits zu verknüpfen. In der Wissens- und Problemlösepsychologie wird dies als Zusammenspiel abstraktions- und komplexionshierarchischer Verknüpfungen (DÖRNER 1976, KLUWE 1979), als Wechselspiel innerbegrifflicher und zwischenbegrifflicher Erkenntnisbildung

² Als dritten Aspekt führte Robinson die Leistung eines Gegenstandes für allgemeines Weltverstehen und für die Orientierung in einer Kultur an, worin deutliche Bezüge zum Persönlichkeitsprinzip im Reetzschen Verständnis zu erkennen sind.

(KLIX 1988) oder schlicht als Zusammenhang von Problemlösungskompetenz und Begriffsbildung konzeptualisiert; in der Didaktik seit langem als Verknüpfung von kasuistischem und systematischem Lernen (von DEWEY bis REETZ). Weshalb REINISCH an dieser Stelle derart aversiv reagiert, hat sich mir jedenfalls nicht erschlossen.

Pragmatisch hat sich die Verknüpfung der (Geschäfts)Prozessperspektive mit der Erschließung betriebswirtschaftlicher Kategorien als durchaus praktikabel und fruchtbar erwiesen. So ist etwa im Zusammenhang des BLK-Modellversuchs CULIK ein Modell erarbeitet und erprobt worden, ausgehend von einem komplexen aber störungsfreien Beschaffungsvorgang

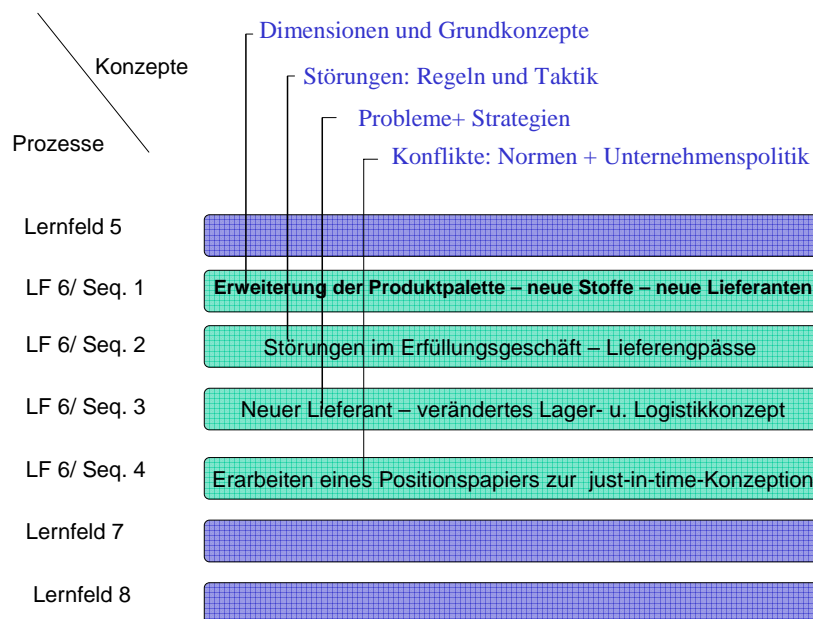


Abb. 4: Verknüpfung von Prozessorientierung und systematischer Elaboration am Beispiel eines Lehr-Lern-Arrangements aus dem Modellversuch CULIK (BRANDES/ RIESEBIETER/ TRAMM 2004)

zunächst die im Prozess wirksamen betriebswirtschaftlichen Dimensionen herauszuarbeiten (Güterstrom, Geldstrom, Rechtsbeziehungen, Wertschöpfung), um dann über Variationen bzw. Erweiterungen der Ausgangssituation Probleme zu induzieren, über die der Zugang zu den verschiedenen als relevant angesehenen betriebswirtschaftlichen Problemen, Konzepten und Theorien eröffnet werden kann.

4.3 Schlussbemerkung

Jetzt bin ich vermutlich doch einige Antworten schuldig geblieben und habe, wie ich fürchte, auch nicht alle Überlegungen in der notwendigen Klarheit und Differenziertheit entfalten können. Manche Kritik oder Anregung habe ich hier nicht explizit aufgreifen können. Dies bedaure ich insbesondere im Hinblick auf die Frage, weshalb wir uns nicht stärker am Strukturgitterkonzept orientiert haben. Dies wäre in der Tat einen eigenen Aufsatz wert und Günter KUTSCHA hat die Anregung gegeben, die Frage nach der curricularen Topologie der Wirtschaftswissenschaften mit jener nach den kaufmännischen Kompetenzdimensionen zu ver-

knüpfen und zum Gegenstand eines gemeinsamen Workshops zu machen. Einen solchen könnte ich mir ohne die historisch-systematische Expertise, die analytische Prägnanz und auch die pointierte Kritiklust Holger REINISCHs kaum vorstellen.

Günter KUTSCHA äußerte in dem gleichen Gespräch eher beiläufig, dass der Dissens zwischen REINISCH und mir vermutlich doch kleiner sei, als es der Pulverdampf vermuten lasse. Vor diesem Hintergrund habe ich den Satz, dass er die von mir empfohlene Vorgehensweise einer Verknüpfung von situationsbezogener und wissenschaftsbezogener Kategorialanalyse als „durchaus vernünftig, wenn nicht gar zwingend“ beurteilt (16) mit Freude gelesen. Mit der anschließende Bemerkung freilich, dass ich für dieses, auf eine „neue Fachsystematik rekurrerendes Denken“ den Lernfeldansatz jedoch keinesfalls benötige, irrt REINISCH dann doch. Die Auseinandersetzung mit dieser Initiative, der Versuch, dieses Konzept gemeinsam mit betroffenen Lehrern mit Leben zu füllen, auch die Auseinandersetzung mit den damit verbundenen spezifischen Gefahren, waren der Katalysator weitreichender konzeptioneller Überlegungen. In diesem Sinne können Modellversuche und Modellversuchsforschung nach meiner Überzeugung auch die Theorieentwicklung in unserer Disziplin voranbringen.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

ACHTENHAGEN, F./ TRAMM, T./ PREIß, P./ JOHN, E. G./ SEEMANN-WEYMAR, H./ SCHUNCK, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

BECK, K. (2003): Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 99, 232-250.

BLANKERTZ, H. (Hrsg.) (1971): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen.

BRANDES, U./ RIESEBIETER, B./ TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozessorientierung und Fachsystematik am Beispiel der Modellierung des Lernfeldes 6. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1. Online: <http://www.bwpat.de/spezial1/trammsteinemann-gramlinger.shtml> (15-03-09).

CLEMENT, U. (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/clement_bwpat4.shtml (15-03-09).

DÖRNER, D. (1976/87): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Aufl., Stuttgart.

GOLAS, H. G. (1969): Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftslehreunterrichts. Dissertation, Berlin.

GRAMLINGER, F./ TRAMM, T. (Hrsg.)(2003): Der Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe4/> (15-03-09).

HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.

KLAFKI, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, H. 50, 450-471.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl., Weinheim, Basel.

KLIX, F. (1988): Gedächtnis und Wissen. In: MANDL, H./ SPADA, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München, 19-51.

KLUWE, R. (1979): Wissen und Denken. Stuttgart.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996/2007): 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, aktuelle Fassung vom September 2007. Bonn.

KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf.

KREMER, H.-H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept - Anforderungen an Lehrkräfte und Implementationserfahrungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.shtml (15-03-09).

KREMER, H.-H. (2001): Implementation didaktischer Innovationen - Erkenntnisgewinnung im Anwendungskontext. In: HEID, H./ MINNAMEIER, G./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 16, Stuttgart, 42-56.

LIPSMEIER, A./PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 15. Stuttgart.

MANDL, H./ GERSTENMAIER, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen et al.

MUSTER-WÄBS, H./ SCHNEIDER, K. (1999): Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg v. d. H.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

REETZ, L./ WITT, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik. Schulbuchanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.

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 a. M., 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes - Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.shtml (15-03-09).

ROBINSOHN, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 36, 651-670.

RÜTTER, T. (1980): Unterrichtsforschung - Unterrichtsalltag. Ideen zu einem kreativen Verhältnis von Praxis und Theorie. In: Unterrichtswissenschaft, H. 8, 265-279.

SLOANE, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml (15-03-09).

STEINEMANN, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Paderborn.

STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2003): Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts - (k)ein Lernprozess? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/steinemann_gram_bwpat4.shtml (15-03-09).

TENBERG, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Hamburg und Bad Heilbrunn.

TRAMM, T. (1992a): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation. Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

TRAMM, T. (1992b): Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, H. 20, 233-260.

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.

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 (15-03-09).

TRAMM, T./ REINISCH, H. (2003): Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? - Überlegungen zu Intentionen, Verlauf und Ergebnissen eines Symposiums der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem 18. Kongress der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in München. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 99, 161-174.

TRAMM, T./ STEINEMANN, S./ GRAMLINGER, F. (2004): Der Modellversuch CULIK - Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1. Online: <http://www.bwpat.de/spezial1/trammsteinemann-gramlinger.shtml> (15-03-09).

Der Autor:



Prof. Dr. TADE TRAMM

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität
Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: [tramm \(at\) ibw.uni-hamburg.de](mailto:tramm(at)ibw.uni-hamburg.de)

Homepage: www.ibw.uni-hamburg.de/personen.html