
Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept

1 Vorbemerkungen

Mit der Lernfeldkonzeption ist eine veränderte Ausrichtung des Verhältnisses von Handlungs- und Fachsystematik verbunden. Der erste Eindruck lässt vermuten, dass bestehende fachsystematische Strukturen durch eine handlungssystematische resp. situationsorientierte Strukturierung abgelöst werden.

Es ist jedoch schnell zu erkennen, dass dieses Verhältnis zwar eine veränderte Ausrichtung erfährt, bisher jedoch kaum eine ausreichende Präzisierung erfahren hat (vgl. z. B. eine erste Positionsbestimmung von PÄTZOLD 2000). In diesem Beitrag ist es kaum möglich, alle Facetten dieser Problemstellung zu thematisieren. So wäre es beispielsweise notwendig, eingehend Prozesse und Produkte der curricularen Entwicklungsarbeit zu analysieren bzw. Überlegungen zur Überführung von Lernfeldern in Lernsituationen vorzunehmen. Derartige Arbeiten wurden u. a. auch von uns im Rahmen von Modellprojekten und Qualifizierungsarbeiten durchgeführt (vgl. KREMER/SLOANE 2001; KENNERKNECHT/KREMER/SLOANE 2001). Daher wird der Schwerpunkt in diesem Beitrag auf eine konzeptionelle Betrachtung gelegt. Zunächst werden im folgenden Kapitel das Lernfeldkonzept und der vorgenommene Perspektivenwechsel dargelegt. Daran schließen sich ausgewählte Positionsbestimmungen im Kontext von Lernfeld und Fach an. Darauf aufbauend werden Umgangsformen mit lernfeldstrukturierten Curricula in berufsbildenden Schulen angedeutet. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden abschließend Thesen für eine weiterführende Diskussion vorgestellt.

2 Das Lernfeldkonzept zwischen Handlungs- und Fachsystematik

2.1 Annäherung an das Lernfeldkonzept

Es wird darauf verzichtet, das Lernfeldkonzept nochmals grundlegend darzustellen (vgl. hierzu u. a. KREMER/SLOANE 1999 und 2001, BADER/SLOANE 2000, HUISINGA/LISOP/SPEIER 1999), sondern es wird lediglich eine Kennzeichnung auf die gewählte Problemlage erfolgen. In der KMK-Handreichung werden folgende grundlegenden Aspekte zur Gestaltung von Lernprozessen in der Berufsschule vertreten:

"Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes, berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen anderer. Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns (des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden. Mit dieser gedanklichen Durchdringung beruflicher Arbeit werden die Voraussetzungen für das Lernen in

und aus der Arbeit geschaffen. Dies bedeutet für den Rahmenlehrplan, dass die Beschreibung der Ziele und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen erfolgen.

Auf der Grundlage lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse werden in einem pragmatischen Ansatz für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts folgende Orientierungspunkte genannt:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z. B. der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen." (KMK 2000, 10)

Lernfelder werden als didaktisch aufbereitete Handlungsfelder gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass nicht mehr Fächer, sondern Handlungssituationen als Ordnungssystem des Lehrplans fungieren. Lernfelder orientieren sich damit an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen (vgl. KMK 2000, 14). Allerdings wird ebenso darauf verwiesen, dass in besonderen Fällen thematische Einheiten in Lernfeldern unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten systematisiert werden können. Es wird ferner darauf verwiesen, dass soweit "das Ausbildungsberufsbild in Ausbildungsordnungen die Tätigkeitsfelder der ausgebildeten Fachkraft nach den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen wiedergibt, (...) es die Grundlage für die Struktur der Lernfelder in Rahmenlehrplänen sein" kann (KMK 2000, 14).

Damit kann zunächst eine Verschiebung der Fachsystematik zur Handlungssystematik festgestellt werden. An verschiedenen Stellen wird darauf verwiesen, dass damit die Gefahr einhergeht, dass in einer dualen Berufsausbildung die Gewichte zwischen dem betrieblichen und dem schulischen Teil der Ausbildung verschoben werden (vgl. z. B. REINISCH 1999, 114). REINISCH stellt dies folgendermaßen heraus: "Der Verweis auf den 'Bildungsauftrag' der Berufsschule in den 'Handreichungen' wird so entweder zu einer reinen Legitimationsformel, wofür spricht, dass der 'Bildungsauftrag' bei der Begründung und der konkreten Formulierung

der Vorgaben für die Arbeit der Lehrplankommissionen keine Rolle mehr spielt, oder es besteht ein 'heimlicher' Konsens dahingehend, dass die pädagogischen Ansprüche des 'Bildungsauftrags' nicht Angelegenheit des berufsbezogenen, sondern des nicht-berufsbezogenen Lernbereichs der Berufsschule sind. Dies wäre dann allerdings eine fatale Arbeitsteilung." (REINISCH 1999, 114). Auch wenn zu untersuchen bleibt, inwiefern der Bildungsauftrag in die Entwicklung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula einfließt, kann sicherlich festgestellt werden, dass die einzelnen Akteure jeweils eine curriculare und unterrichtliche Verankerung herstellen bzw. unterstützen müssen. Konkret stellt sich jeweils das Problem, was unter didaktischer Aufbereitung von Handlungsfeldern zu fassen ist. In diesem Kontext stellen sich im Rahmen der Curriculumentwicklung vielfältige Fragestellungen, die KREMER/SLOANE in der folgenden Form fassen:

- "Wie bestimmt man relevante Handlungssituationen? Was sind die typischen relevanten exemplarischen Handlungsmuster, die man dem Lehrplan zugrunde legt? Welche Kriterien legt man hierbei an? Es handelt sich hierbei zwar um klassische Fragen der Curriculumentwicklung, was jedoch herausgestellt werden muss ist, dass wenn man das Fächerprinzip aufgibt, an die Stelle der fachlogischen Strukturierung eine handlungslogische Struktur tritt, die als Ordnungsprinzip zumindest nicht einheitlich und verbindlich geklärt ist.
- Bei der Frage der Systematik von Handlungsfeldern stellt sich dann die weitergehende Frage, ob man hierbei von Situationsmodellen oder Prozessmodellen ausgeht. Beschreibt man beispielsweise Fallsituationen oder Abläufe? Für beide Modelle gibt es in der didaktischen Literatur Vorbilder. So könnte man für Situationsmodelle Anleihen bei den berufspädagogischen Modellen nehmen, die von einer Strukturierung des beruflichen Wirkungsraums ausgehen¹; bei Prozessmodellen finden sich Hinweise in berufspädagogischen Ansätzen zur Geschäftsprozessorientierung, zur auftragsorientierten Ausbildung usw."² (KREMER/SLOANE 2001, 13f.).

Sowohl auf der Ebene der Lehrplankommissionen als auch auf der Ebene der schulinternen Curriculumentwicklung kann eine Anreicherung der Aufgabenstellungen festgestellt werden. Es kann vermutet werden, dass eine Professionalisierung in Bezug auf diese Tätigkeitsbereiche notwendig ist. Die Betrachtung einer Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse lässt jedoch vermuten, dass im Vorfeld eine Auseinandersetzung der 'Experten' mit Grundlagen zur Lernfeldkonzeption notwendig erscheint. Zumindest werden in der Arbeitshilfe allenfalls punktuell die angedeuteten Fragen aufgenommen (vgl. MÜLLER/ZÖLLER 2001). HANSIS (2003, 107) streicht beispielsweise in einer Tagung des VLW in einem Einführungsreferat heraus, dass er nicht die von BADER (2000, 43) vorgetragene Position teile, dass die Mitglieder der Bildungsgangkonferenz in einer vergleichbaren Forderung wie die Mitglieder der Rahmenlehrplanausschüsse stehen und die Entwicklung der Lernfelder nachvollziehen müssen. Sie sollen damit erfassen, warum die Lernfelder so sind wie sie sind. HANSIS hält dies für einen Akt des Ratens und sieht dies nicht als sinnvoll an. Zumindest kann zugestimmt

¹ Zu verweisen wäre hier bspw. auf die Fallstudiendidaktik von REETZ 1988.

² Vgl. bspw. STRATENWERTH 1992.

werden, dass darüber nachzudenken wäre, in welcher Form eine Erfassung der Handlungsfelder unterstützt werden kann. Dennoch erscheint es notwendig, die Positionen sowohl auf Ebene der Curriculumentwicklung als auch auf Ebene der -rezeption hinsichtlich des Verhältnisses von Fachsystematik und Handlungssystematik auszuloten (vgl. BUSCHFELD 2002a, 124ff., vgl. auch BUSCHFELD 2000 und 2002b).

Mit der Lernfeldkonzeption wird zudem erkennbar, dass kaum eine klassische Zuordnung der Lernorte vorgenommen werden kann, in der Schule einen theorievermittelnden Part erhält und Betriebe einen praxiserkundenden bzw. -erprobenden Part erhalten (vgl. PÄTZOLD 2002, 69). Dies verlangt eine Kooperation von Schule und Betrieb. Diese Forderung richtet sich jedoch nicht nur an Betrieb und Berufsschule, sondern stellt sich auch innerhalb der Lernorte. In der Schule kann beispielsweise auf eine Neuausrichtung des Verhältnisses von Praxis- und Theorieunterricht verwiesen werden. Auf betrieblicher Seite wird das Zusammenspiel von Ausbildung in der Ausbildungsabteilung und den Fachabteilung zu überprüfen sein. ZABECK weist darauf hin, dass die Kernkompetenz der Schule nicht in der Vermittlung eines praktischen Könnens besteht, "sondern in der Anleitung zur Reflexion seines Zustandekommens, seiner performativen Realisierung und seiner Weiterentwicklung". ZABECK 2003, 9). Vor diesem Hintergrund erscheint es geboten, die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb in den Blick zu nehmen und das Verhältnis neu auszurichten.

Die Überlegungen deuten bereits an, dass kein einfacher Gegensatz zwischen fachlich strukturierten und lernfeldstrukturierten Einheiten vorgenommen werden kann. Daher soll im Folgenden zunächst der mit dem Lernfeldkonzept vorgenommene Perspektivenwechsel beleuchtet werden und daran anschließend der Blick nochmals auf Lernfelder und (Unterrichts-)Fächer gerichtet werden.

2.2 Lernfeldkonzept – Perspektivenwechsel

Aufgabe der Schule bzw. der Lehrerinnen und Lehrer ist es, aus Lernfeldern Lernsituationen zu entwickeln. Ziel ist es, den Transfer des in Lernsituationen von Lernenden erarbeiteten Wissens in die Lebenssituation (Handlungsfelder) der Lernenden zu unterstützen. Somit soll sich auch ein vermeintlicher Widerspruch zwischen Fachwissen und Lernfeld auflösen. In der Weiterführung des fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterrichts findet im Lernfeldansatz eine Re-Organisation des Fachwissens statt. Systematisches Wissen (Fachwissen) und kasuistisches Wissen (Fallstrukturen) werden in Lernsituationen aufeinander bezogen. Die Übertragung von in Lernsituationen erworbenem Wissen stellt sich nicht in einer traditionellen Denkfigur in der Überführung von Fachwissen auf Fachpraxis, sondern als Dekontextualisierung des in generalisierten Handlungsfeldern erworbenen Wissens dar. Das Lernfeldkonzept intendiert einen Perspektivenwechsel von fachsystematischer Profilierung hin zu einer anwendungsorientierten (vgl. zur Abgrenzung von Wissenschafts- und Situationsprinzip BRUCHHÄUSER 2001, 326ff.; TWARDY 1996 a und b, NICKOLAUS 1996).

Die nachfolgende Matrix zeigt diesen Zusammenhang auf. Der senkrechte Pfeil in dieser Abbildung drückt die Argumentationsrichtung in fächerorientierten Curricula aus: Ausgehend

von fachlich-systematischen Vorgaben werden Lernfelder als Projekte, Fallbeispiele u. ä. entwickelt. Es wird also ein Anwendungsbezug für das Fachwissen gesucht. Insgesamt stellt aber die Fachsystematik (das fachorientierte Curriculum) die Vorgabe und die Projekte (analog: Lernfelder) Umsetzungsinitiativen der Lehrenden dar. Im Lernfeldansatz wird nun die Verbindlichkeit umgedreht. Diese Konzeption zeigt sich im horizontalen Pfeil. Lernfelder sind allgemeine Vorgaben – wie oben dargelegt – und *zum Teil* von einem Lehrerkollegium (einer Lehrgangskommission) didaktisch aufbereitete Handlungsfelder. Diese sind verbindlich und der Lehrer muss nun von diesen Handlungsfeldern ausgehend die fachlichen Anteile erschließen, d. h. entscheiden, welche weitergehende inhaltliche Unterfütterung er vornimmt und wie er die Relevanz hierfür einschätzt.

Die Matrix zeigt m. E. schließlich, dass der Lernfeldansatz auch auf der Grundlage alter fachorientierter Curricula installiert werden kann.

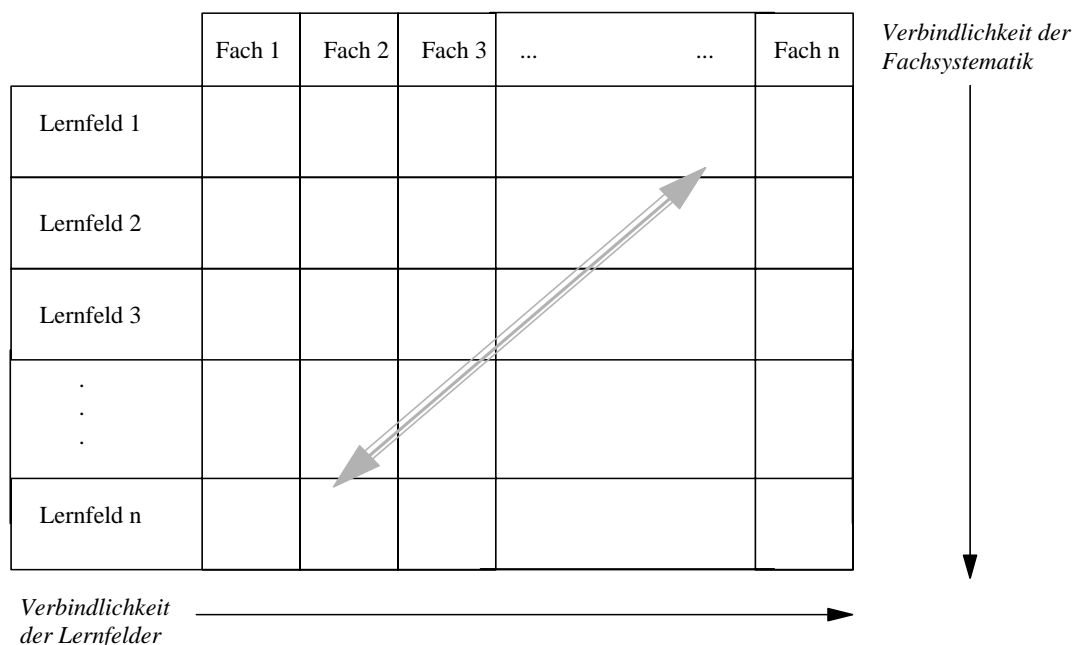


Abb. 1: Perspektivenwechsel
(entnommen aus KREMER/SLOANE 2000b, 173)

Es kann festgestellt werden, dass lernfeldstrukturierte Curricula nicht eine vollständig neue Idee einführen. In berufsbildenden Schulen wird oftmals die Position geäußert, dass lernfeldstrukturierte Curricula 'auf einmal da waren'. Jedoch wird hierbei verkannt, dass die Rahmenvereinbarung der KMK bereits 1996 verabschiedet wurde und Diskussionen zur Handlungsorientierung, Lernortkooperation und fächerübergreifenden Unterricht aber auch zur Schulentwicklung curriculare Missstände immer wieder aufgezeigt haben. Dennoch muss festgestellt werden, dass die Lernfeldkonzeption gerade in der jüngeren Vergangenheit eine Flut von Publikationen ausgelöst hat (vgl. hierzu die Zusammenstellung zur Lernfeldplattform unter <http://www.isb.bayern.de/bes/brenn/Lernfeldpl/start.htm>, ISB 2001) Zu nennen wäre hier beispielsweise das Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts. Allerdings stellt sich die

Frage, ob nicht einfach neue Fächer entstehen. Die Abgrenzung von Lerngebieten (= Fächern) und Lernfeldern ist sowohl inhaltlich als auch begrifflich kaum eindeutig. BUSCHFELD/TWARDY belegen dies an der Analyse eines Lernfeldes und zeigen Standards für die Konstruktion von Lernfeldern auf (vgl. BUSCHFELD/TWARDY 1997). Zudem könnte angeführt werden, dass auch bestehende Fächer in der kaufmännischen Ausbildung z. T. stark durch handlungssystematische Strukturen geprägt wurden. Diese Überlegungen werden im folgenden Abschnitt nochmals vertiefend aufgenommen.

2.3 Lernfelder und Fächer

Bereits in der Diskussion um fächerübergreifenden Unterricht bzw. überfachliches Lernen in berufsbildenden Schulen wurde herausgestellt, dass nicht von einheitlichen Unterrichtsfächern ausgegangen werden kann. Den Fächern kommen sehr unterschiedliche Aufgaben zu und diese sind unterschiedlich geschnitten und strukturiert. Es existieren Fächer mit eher fachsystematischem Charakter, daneben finden sich aber auch Fächer, die eher einen ganzheitlichen Zuschnitt erhalten haben. Fächer können somit als jeweils sehr unterschiedliche Konstrukte interpretiert werden, die in der bisherigen Ordnung dazu beigetragen haben, einerseits die "Zuordnung von Lerninhalten zu Unterrichtsfächern und andererseits die Zuordnung von Unterrichtsfächern zu Lehrkräften" (REINISCH 1999, 105) sicher zu stellen. Fächer sind damit ein bedeutsames Organisationsmerkmal für berufsbildende Schulen.

Lernen in Fächern kann als tradierte Organisationsform schulischen Wissens angesehen werden. REINISCH kennzeichnet Fächer als dominantes "Merkmal der schulischen Sozialisation" (REINISCH 1999, 105). Dies kann nach seiner Auffassung auch für den weiteren Bildungsweg vertreten werden. Er stellt ferner heraus, dass es durch fachlich geschulten Blick gelingt, "tiefer in die Strukturen der Realität einzudringen, als dies bei einer holistischen Sicht der Welt möglich wäre, und die Komplexität der Welt kann so auf ein 'handhabbares' Maß reduziert werden, wodurch wir erst handlungsfähig werden." (REINISCH 1999, 106).

In zweifacher Hinsicht wäre hier nach einer Kennzeichnung von Fächern zu suchen, einerseits wäre die Frage zu stellen, für welche Fachtypen und Vermittlungsformen diese Aussage Gültigkeit besitzt. Auch wenn die Kritik am Fachkonzept die Heterogenität der Fachstrukturen kaum differenziert in die Betrachtung einbezieht, lassen die Kritikpunkte dennoch vermuten, dass es nicht in allen Fällen gelingt, ein tieferes Eintauchen in die Strukturen der Realität zu ermöglichen. Dies bedarf einer differenzierteren Betrachtung unterschiedlicher Fachtypen und deren fachdidaktischer Grundlage. Kritisch kann angemerkt werden, dass Unterrichtsfächer ein Eigenleben entwickelt haben, welches nur sehr begrenzt eine Referenz zu wissenschaftlichen Disziplinen erkennen lassen. Daher ist andererseits der Frage nachzugehen, welche Verbindungslinien zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Unterrichtsfächern in berufsbildenden Schulen bestehen. De-Nominierungen wissenschaftlicher Lehrstühle im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich legen die Vermutung nahe, dass eine systematische Ausrichtung an Entwicklungen der Wissenschaft nur begrenzt zu erkennen ist. Es könnte nun der Fall sein, dass Unterrichtsfächer einem notwendigen Entwicklungsschritt nicht gefolgt sind. Interessant wäre es hier zu prüfen, im welchem Verhältnis wissenschaftliche Disziplinen zur betriebswirt-

schaftlichen Praxis stehen. Es kann vermutet werden, dass hier gerade in der Betriebswirtschaftslehre ein Zusammenhang zu erkennen sein wird. Somit kann zwar von einer durchgehenden Sozialisation in Fächern gesprochen werden, allerdings erhalten Fächer in den verschiedenen Bildungsgängen/ -organisationen eine unterschiedliche Bedeutung. Es kann allenfalls gesagt werden, dass eine Sozialisation in jeweils unterschiedlichen Fachstrukturen erfolgt.

Ernst zu nehmen ist nach meiner Auffassung die Kritik, dass Wissen(schaft)sorientierung durch eine Anhäufung von Wissen (Informationen) in Fächern erfolgt. Das Lernfeldkonzept deutet so auch darauf hin, dass ein umfassender fachdidaktischer Klärungsbedarf besteht. Hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung der Lernfeldkonzeption kann beispielsweise angemerkt werden, dass es ebenso kaum gelingt, eine Ausrichtung an Tätigkeiten und Aufgabenstellungen der Praxis vorzunehmen. Das Verhältnis handlungs- und fachsystematischer Anteile bedarf hier einer Neubestimmung. Diese Problemlage konnte zumindest im Fachkonzept nicht ausreichend geklärt werden und steht zurzeit im Lernfeldkonzept noch aus. Es kann wohl kaum festgestellt werden, dass dieser notwendige Klärungsprozess aufgenommen wurde.

Sofern Fächer als ein zentrales Element schulischer Organisation dienen und dieses Element mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula aufgelöst wird, muss zumindest Skepsis dahingehend geäußert werden, dass Defizite, die dem Fachunterricht zugewiesen werden, abgelegt werden können. Auch in Lernfeldern besteht beispielsweise das Problem, dass ein unkontrolliertes ‚Doppeltlernen‘ stattfinden kann, wie es am Fachunterricht kritisiert wird, oder dass eine Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen nicht erfolgt. Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula verlangt somit Anstrengungen auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene. Nur dann kann vermutet werden, dass Defizite des Fachunterrichts beseitigt werden können. Es wird sich daher zeigen, ob ein Beharrungsvermögen der Fächer oder ein noch umfassenderes Beharrungsvermögen der Bildungsorganisationen vorliegt.

Dass eine Abgrenzung zur bisherigen Strukturierung in Fächern kaum in einer Schwarz-Weiß-Sichtweise erfolgen kann, soll an dieser Stelle nochmals mit folgendem Zitat angedeutet werden: "Die in Fächern organisierte Wissenstradierung hat es in mehrfacher Hinsicht mit Differenzen zu tun: mit der Differenz zwischen der 'Einheit' des Wissens und seiner Gliederung in Disziplinen, Gegenstände und Methoden; mit der Differenz zwischen dem in Disziplinen gefächerten Wissen insgesamt und dem Substrat derselben in Schulfächern, die weder alle Wissenschaften im Schulfächerspektrum repräsentieren noch deren Inhalte, falls sie repräsentiert sind, vollständig und im Sinne der Fachdisziplin für die Vermittlungsprozesse bereitstellen. Es gilt also zu beachten, dass einerseits keineswegs alle Schulfächer ihre Entsprechung in einer wissenschaftlichen Disziplin finden (so die Heimatkunde oder der Sachunterricht) und dass andererseits Schulfächer (wie Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen oder Geographie) auf die Etablierung und Entwicklung der Fachwissenschaften an Hochschulen und Universitäten einen entscheidenden Einfluss genommen haben." (BRACHT 1995, 420). Gerade für traditionelle kaufmännische Fächer ist festzustellen, dass ihre Entstehung aus praktischen, kaufmännischen Problemen zu sehen ist und sie einen erheblichen Beitrag zur

Entwicklung der Fachwissenschaften hatten. Zurzeit ist eine Tradierung dieser Fachstrukturen an kaufmännischen Schulen festzustellen, was mit einer Abkoppelung von kaufmännischen Feldern und wissenschaftlichen Strukturen einhergehen könnte. Diese Entwicklungen werden entscheidend durch den Umgang in den Bildungsorganisationen geprägt, daher wird im folgenden Kapitel der Blick auf den Umgang mit Lernfeldern an berufsbildenden Schulen gerichtet.

3 Umgang mit Lernfeldern an berufsbildenden Schulen

Die Lehrpläne nehmen eine sehr unterschiedliche Rolle an den berufsbildenden Schulen ein. Einerseits werden sie als Auslöser für Veränderungen an den Schulen interpretiert, gleichermaßen findet sich aber auch die Vorstellung, dass die neuen Lehrpläne als Konsequenz der bisherigen Veränderungsprozesse zu verstehen sind.³ Diese Einschätzung hängt sicherlich u. a. davon ab, wie jemand in den bisherigen Entwicklungsprozess eingebunden war. In vielen Schulen wird zumindest im Gesamtkontext erkennbar, dass die neuen Lehrpläne durchaus zu einem Handlungsdruck bzw. Zwang führen. Es wird die Position vertreten, dass sich mit den neuen Lehrplänen der Handlungsdruck an den Schulen verändert hat. Gleichermäßen wird geäußert, dass derartige Bestrebungen auch im Vorfeld schon vorhanden waren, allerdings fehlte der Druck zur Umsetzung. In diesem Sinne stellen die Lehrpläne auch eine Herausforderung dar, sich an beruflichen, gesellschaftlichen oder individuellen Problemstellungen zu orientieren. Andererseits wird bestätigt, dass ebenso traditionelle Lehrpläne eine derartige Arbeit zulassen. Dies zeigt, dass es sich um einen Perspektivenwechsel handelt und nicht um eine vollständige Änderung schulischer Bildungsarbeit. Dennoch muss festgestellt werden, dass dieser Wechsel als überaus anspruchsvoll und komplex interpretiert wird. Ebenso finden sich anders gewendet auch Beispiele, dass Lehrpläne nicht direkt zur Umsetzung gelangen, sondern über Jahre sukzessive an den Schulen eingeführt werden. Demgemäß haben lernfeldstrukturierte Lehrpläne sicherlich eine wichtige Unterstützungsfunktion, allerdings liegt die Umsetzung immer noch in den Händen der Lehrkräfte an den jeweiligen berufsbildenden Schulen. Mit den Lehrplänen kann möglicherweise ein 'Stein ins Wasser' geworfen werden, der langsam seine Kreise zieht.

Zu unterscheiden ist ferner zwischen neugeordneten und neuen Berufen. Die Implementation bereitet in neuen Berufen weniger Probleme als in bereits bestehenden Ausbildungsberufen. Dies wird auf die Sozialisation der Lehrkräfte und bestehende Strukturen zurückgeführt. Gerade die Kombination von neuem Ausbildungsberuf und neuer Struktur kann zu einer Initialzündung führen und dazu beitragen, dass ein verändertes Ausbildungskonzept umgesetzt wird. Die alleinige Einführung neuer Berufe hätte möglicherweise nicht zu einem derartigen Effekt geführt. Ebenso wird bei neuen Berufen selbstverständlich akzeptiert, dass sie organi-

³ Es wird hier Bezug genommen auf Ergebnisse, die im Rahmen des Modellversuchs Nele als Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung gewonnen wurden. Der Modellversuch Nele wurde als Modellvorhaben in den Ländern Hessen und Bayern durchgeführt, u. a. wurden systematisch die Implementationsprozesse an den berufsbildenden Schulen untersucht, vgl. hierzu KREMER 2003. An dieser Stelle muss darauf verzichtet werden, das Forschungsdesign und -vorgehen darzustellen. Die Kennzeichnung der Interviews bezieht sich ebenfalls auf Interviews, die in diesem Rahmen geführt wurden.

satorische Veränderungen in den Schulen verlangen. Dies scheint in Verbindung mit der Lernfeldkonzeption nicht selbstverständlich zu sein.

Die Analysen auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene bestätigen nochmals, dass Implementationsprozesse sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Der Umgang mit der Lernfeldkonzeption wird sehr unterschiedlich vor- und wahrgenommen. Interessant wäre es nun, Unterschiede zwischen einzelnen Regionen bzw. den beteiligten Bundesländern herauszuarbeiten. Momentan können hier jedoch nur Vermutungen geäußert werden, dass zum Beispiel die Rolle der Landesinstitute in Hessen und Bayern durchaus unterschiedlich erscheint oder Lehrkräfte ein anderes Selbstverständnis im Umgang mit lernfeldstrukturierten Curricula haben. Ebenso kann kaum bestimmt werden, worauf diese wahrgenommenen Unterschiede zurückzuführen sind. An ausgewählten Beispielen sollen nochmals gegensätzliche Tendenzen festgemacht werden:

Chance versus Belastung

Lernfeldstrukturierte Curricula werden gleichermaßen als Chance und Belastung empfunden. Einerseits als Chance zur Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildungsarbeit und der damit verbundenen Verwirklichung eigener Vorstellungen und andererseits von anderen Kollegen als eine Aufgabe, die vor den gegebenen Rahmenbedingungen kaum zu bewältigen ist. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass auf zusätzliche Arbeitsaufgaben in Verbindung mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula verwiesen wird.

Einzelkämpfer versus Teambildung

An verschiedenen Schulen wird darauf verwiesen, dass der Beruf des Lehrers noch immer sehr stark durch das Bild des Einzelkämpfers geprägt wird. Der Lehrende ist für die Unterrichtsarbeit weitgehend allein verantwortlich. Dies wird als Hürde für die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula gesehen. Daneben sind auch Vorstellungen zu erkennen, die Lehren als Teamaufgabe verstehen und regelmäßige Abstimmungs- bzw. gemeinsame Vorbereitungsprozesse verlangen. Dies erfordert eine Veränderung in der Organisationsgestaltung.

Schulentwicklung versus Beharrungsvermögen

Im Kontext der Lernfeldkonzeption ist erkennbar, dass Schulentwicklungsprozesse aktiv aufgenommen werden und dementsprechend Verbindungen zu Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung zu erkennen sind. Auf der anderen Seite wird das Beharrungsvermögen immer wieder als Grenze zur Implementation lernfeldstrukturierter Curricula aufgezeigt. Die Organisation des Unterrichts in 45-Minuten Einheiten, aber auch die fehlende Bereitschaft der Kollegen werden hier aufgezeigt.

Positive und negative externe Wirkungen

Ein Anstoß von außen wird übereinstimmend als notwendig angesehen. Implementationsprozesse können durch diese Anstoßpunkte sowohl unterstützt als auch gehemmt werden. Die Prüfung wird übereinstimmend von fast allen Beteiligten als Hemmnis angesehen. Hingegen wird die Einbringung in externe Netzwerke als hilfreich erachtet. Allerdings liegen unterschiedliche Erfahrungen mit der Einbindung in organisationsübergreifende Netzwerke vor.

Übernahme versus Rekonstruktion der curricularen Vorgaben

Sowohl von Schulleitern als auch von Lehrkräften wird die Qualität der neuen Lehrpläne kritisiert. Trotz dieser einheitlichen Einschätzung ist ein unterschiedlicher Umgang mit den curricularen Vorgaben zu erkennen. Auf der einen Seite wird die Forderung erhoben, dass die Rahmenlehrpläne in die einzelne Schule überführt werden können, auf der anderen Seite wird genau diese Überführung in den Schulalltag als Gestaltungsaufgabe gesehen. Es wird die Äußerung erhoben, dass dies die Gestaltungsaufgabe der Lehrkräfte sei.

4 Thesen zum Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik

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. Dies ist jedoch keine ausreichende Basis zur Weiterentwicklung dualer Ausbildung und wird weder den Aktivitäten vor Ort noch den bisherigen Beiträgen zu diesem Thema gerecht. Die folgenden Thesen sollen eine Aufnahme bzw. Fortführung der Diskussion ermöglichen:

- (1) Fach- und Handlungssystematik bedingen sich wechselseitig und sind nicht als Gegensatzpaar zu interpretieren!
- (2) Das Verhältnis von Unterrichtsfach – Lernfeld und (Fach-)Wissenschaft wird z. T. verkürzend rezipiert. Eine systematische Bestandsaufnahme erscheint hier notwendig!
- (3) Das Verhältnis von Situations- und Wissenschaftsorientierung auf der einen Seite und Handlungs- und Fachsystematik auf der anderen Seite bedarf einer Neubestimmung im Lernfeldkonzept!
- (4) Ausrichtung an beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben kann keine Vernachlässigung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Prozess der Curriculumentwicklung bedeuten. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind im Rahmen der Curriculumentwicklung systematisch zu berücksichtigen!
- (5) Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula muss nicht zur Ablösung der Fachdidaktik führen. Die Fachdidaktik kann als eine wertvolle Basis für eine Lernfelddidaktik dienen!
- (6) Theorie und Praxis sind nicht eindeutig den Lernorten Betrieb und Schule zuzuordnen. Das Verhältnis der verschiedenen Lernorte bedarf einer Revision!
- (7) Die Ausrichtung schulischer Bildungsarbeit muss nicht zwingend mit einer Veränderung der Kernaufgaben von Schule einhergehen!
- (8) Die Umsetzung der Lernfeldkonzeption verlangt in Schulen Anstrengungen auf mikro-, meso- und makrodidaktischer Ebene!
- (9) Die Anforderungen an Lehrkräfte nehmen zu: Fachwissenschaftliche Aussagen sind in der Gestaltung des Lernprozesses auf Situationen zu beziehen, was einer grundlegenden fachwissenschaftlichen Basis bedarf!

(10) Das Transferproblem in der beruflichen Bildung wird mit dem Lernfeldkonzept nicht gelöst. Dieses Problem stellt sich in veränderter Form. Kontextualisiertes Wissen muss in anderen Situationen zur Anwendung gelangen können!

Literatur

BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (2000) (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 33-50.

BRACHT, U. (1996): Fach – Fächerkanon. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek b. Hamburg, 578-588.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen 'Paradigmenwechsel' in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ZBW, H. 3, 321-345.

BUSCHFELD, D. (2000): Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Ansubser eines Nachzüglers. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 167-179.

BUSCHFELD, D. (2002a): Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Köln 2002.

BUSCHFELD, D. (2002b): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 29-40.

BUSCHFELD, D./TWARDY, M. (1997): Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: EULER, D./SLOANE, P. F. E.: Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler, 143-160.

HÄFELI, K./WILD-NÄF, M./ELSÄSSER, T. (2001): Berufsfelddidaktik: Zwischen Fachsystematik und Handlungsorientierung. Baltmannsweiler.

HANSIS, H. (1996): Vom fachlichen und überfachlichen Lernen – Sinn und Grenzen des Prinzips der Fächerintegration. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 20, 5-18.

HANSIS, H. (2003): Unterrichtliche Fragen im Mittelpunkt. Arbeitstagung am 21. Februar 2003. In: Die Kaufmännische Schule, H. 4-5, 107f.

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

KENNERKNECHT, M./KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (2001): Planspiel zur Messebeteiligung. Zur Gestaltung von Lernsituationen im Lernfeldkonzept. Paderborn.

KMK (2000) (Hrsg.): 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. (Stand 15.09.2000), 2000.

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, H. 26, 37-60.

KREMER, H.-H./SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

MÜLLER, M./ZÖLLER, A. (2001) (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse, o. O.

NICKOLAUS, R. (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen.

PÄTZOLD, G. (2000): Lernfeldorientierung – Berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: BADER, R./SLOANE, P. F. E. (2000) (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 123-140.

PÄTZOLD, G. (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.

REETZ, L. (1988): Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 5, 148-156.

REETZ, L./SEYD, W. (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Weiterbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 203 ff.

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., 85-120.

STRATENWERTH, W. (1992): Leitgedanken zur auftragsorientierten Lernorganisation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks. In: ALBERT, K./BUCHHOLZ, C./BUCK, B./ZINKE, G. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Berlin, 51-80.

TWARDY, M. (1996): Die betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug. In: FORTMÜLLER, R./AFF, J. (Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie: Festschrift Wilfried Schneider zum 60. Geburtstag und 25 jährigem Dienstjubiläum als Ordinarius der Abteilung für Wirtschaftspädagogik. Wien.

TWARDY, M. (1997): Wissenschaftsorientierung als Determinante der betrieblichen Weiterbildung. In: DUBS, R./LUZI, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge. Schule in Politik. Wissenschaft und Praxis. Univ. St. Gallen, Inst. f. Wirtschaftspädagogik, 713-727.

ZABECK, J. (2003): Zum Problem einer performativen Didaktik. Unveröffentlichtes Manuskript, erscheint in einer Festschrift für R. Czycholl.