

bwp@ Spezial 16 | November 2019

**Berufsfelddidaktik in der Schweiz:
internationale Einbettung, Ausdifferenzierung und
konkrete Umsetzung**

Hrsg. v. Antje Barabasch & Carmen Baumeler

**Stefanie DERNBACH-STOLZ, Lena FREIDORFER-
KABASHI & Philipp GONON**

(Universität Zürich)

**Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich
und Südtirol**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz_etal_spezial16.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich und Südtirol

Abstract

Berufs- und Lernfelddidaktik sind in der Schweiz und Österreich bis anhin wenig verbreitet. Seit kurzem besteht eine gesamtschweizerische Initiative, welche verschiedene Ausbildungsstätten beruflicher Bildung auf tertiärer Stufe koordiniert und eine Forschungsperspektive eröffnet. Auch in Österreich und Südtirol sind im Zuge europäischer Bildungsreformen neuere Ansätze und Konkretisierungen erkennbar. Es sind Institutionen der Berufsschullehrkräftebildung, regionale Initiativen sowie bildungspolitische Diskurse, die einer Berufs- und Lernfelddidaktik Auftrieb verleihen. In vergleichender Perspektive werden in diesem Beitrag vorwiegend die Entwicklungen in der Schweiz und Österreich thematisiert.

1 Einleitung

Berufsspezifische didaktische und lernfeldbezogene Diskussionen und Umsetzungen befinden sich gesamthaft betrachtet im deutschsprachigen Raum in einer Aufbau- und Umbruchphase. Es ist insbesondere der Diskurs in Deutschland, welcher bezüglich Konzeption, Umsetzung und Evaluation berufsspezifischer Didaktiken eine gewisse Bedeutung auch über die Landesgrenzen hinaus erlangt hat. Hierbei spielen einerseits die universitären, hochschulpädagogischen und fachhochschulischen Einrichtungen, wie die Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dann aber auch forschungsnahe und administrative Einrichtungen, die den bildungspolitischen Diskurs prägen, eine Rolle. Auch außerhalb Deutschlands sind forschungs- und verwaltungsnahe Akteure für das Aufkommen eines berufsdidaktischen Diskurses bedeutsam. Der folgende Beitrag versucht eine Übersicht über die Entwicklungslage zu gewährleisten und hebt gleichzeitig hervor, dass Berufs- und Lernfelddidaktiken weniger von der Dynamik beruflicher Veränderungen denn vielmehr von bildungspolitischen Reformen abhängig sind.

Eine vergleichende Perspektive, zumal in Ländern mit einem ähnlichen Berufsbildungssystem und einer ähnlichen Gewichtung hinsichtlich des Berufskonzepts eröffnet die Möglichkeit, Entwicklungsperspektiven für eine berufsbildungsspezifische Didaktik darzulegen. Insofern lautet die Frage, inwiefern sich Umsetzungen des Berufs- und Lernfeldkonzepts realisieren lassen. Hierzu wurden berufspädagogische Veröffentlichungen und bildungspolitische

Dokumente analysiert, als auch ergänzend Experteninterviews zur Validierung von eruierten Befunden hinsichtlich der drei Fälle (Schweiz, Österreich und Südtirol) ausgewertet.¹

In den folgenden Ausführungen wird zunächst das Entstehen und die grenzüberschreitende Verbreitung von Bildungsreformen, so auch die Grundlegung einer berufsbildungsspezifischen Didaktik (Kapitel 2), thematisiert. Danach folgt eine überblickshafte Rekonstruktion des Lernfelddiskurses in Deutschland (Kapitel 3), ehe Rezeption und Umsetzungen in der Schweiz, Österreich und Südtirol dargelegt werden (Kapitel 4). Daraus ergeben sich schlussfolgernd auch Perspektiven der Weiterentwicklung einer berufsbildungsspezifischen Didaktik (Kapitel 5).

2 Aufkommen und Zirkulation des berufsdidaktischen Diskurses

Berufsbildungsreformen wurden seit Entstehung der Berufsbildungssysteme durch Anregungen aus der Nachbarschaft aber auch mit internationalen Vergleichen legitimiert (Gonon 1998). Hierbei geht es darum, Innovationen zu übernehmen oder aber bei wahrgenommenen Problemstellungen vor Ort sich von außen „inspirieren“ zu lassen. Publikationen, wissenschaftlicher Austausch und Kooperation, ebenso wie grenzüberschreitende Workshops, dienen der Bekanntmachung, Verbreitung und Neufassung von Konzepten. Diese transnationale Verflechtung bewirkt im grenzüberschreitenden Austausch bezüglich Umsetzungen vor Ort eine „Metamorphose der Inhalte und Gegenstände“. Nicht nur Begriffe und Konzepte, sondern auch die Praxis „wandert“ über Grenzen hinweg (Lawn 2018, 44). Im grenzüberschreitenden Transit lassen sich auch für die Berufs- und Lernfelddidaktik Modifikationen beobachten.

Im Zusammenhang mit der bereichsspezifisch didaktischen Grundlegung beruflicher Bildung sind insbesondere die Gestaltung der Lehrpläne und die Unterweisung jenseits einer disziplinär-fachlichen Logik sowie die Handlungsorientierung bedeutsam. Diese Anliegen sind in allen hier dargestellten Ländern beobachtbar. In Bezug auf die berufliche Bildung besteht die Voraussetzung, dass es nicht lediglich um den Unterricht und die Vermittlung inhaltlicher Fachspezifika geht, sondern auch und vor allem um eine konstante Verbundenheit und Berührung mit „Strukturen und Problemen des Arbeitslebens“ (Lipsmeier 1978, 49). Da sich die Berufsfelddidaktik nicht nur auf „den einen Lernort Schule“ oder „die eine Lehrform Unterricht“ festlegt, werden vielmehr „ganzheitliche Lernprozesse“ (Rosen/Schubiger 2013, 27) insofern postuliert, als eine Verbindung von fachlichen Inhalten und beruflicher Praxis im Vordergrund steht. So geht es beispielsweise in der Lernfelddidaktik darum, berufliche Hand-

¹ Die methodische Vorgehensweise umfasst zum einen die Dokumentanalyse, als potentielle Abzeichnung einer länderspezifischen Bestandaufnahme, zum anderen aber auch Experteninterviews. Im Zuge der Dokumentanalyse wurden prioritär länderspezifische Berichte bzw. Graupapiere unterschiedlicher Verwaltungseinheiten im Feld der Berufsbildung, gesetzliche Beschlüsse und Studien mit einem gewissen Aktualitätsbezug analysiert. Als Adressatengruppe für die Experteninterviews wurden Akteure herangezogen, die sich auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen, je nach länderspezifischen Strukturen, mit aktuellen Fragestellungen um die Berufsdidaktik auseinandersetzen (Interview A: Vertreter Berufsbildungsforschung Österreich (10.04.2019); Interview B: Vertreter Bildungsadministration Südtirol (04.04.2019); Interview D: Vertreter Berufsschullehrpersonenausbildung Schweiz (27.03.2019)).

lungssituationen, „reflexiv“ in Lernfelder zu übersetzen, die wiederum in Lernsituationen konkretisiert werden (Bader 2003).

Es haben sich in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von begrifflichen Varianzen etabliert, wie Berufsfelddidaktik, Berufsdidaktik, berufliche Didaktik, spezifische oder allgemeine Didaktik mit Bezug auf bestimmte Berufe, wie beispielsweise Technikdidaktik oder Didaktik der Pflege. Wir werden im Folgenden von einer Berufs- und Lernfelddidaktik sprechen, welche die obigen Anliegen einer auf berufliche Praxis hin orientierten didaktischen Handlungsorientierung integriert.

Eine berufsspezifische Didaktik der Berufsbildung war bis anhin in der Schweiz kaum ein grundlegend diskutiertes Thema. Eine Fachdidaktik, wie sie für gymnasiale Fächer besteht, ist demgemäß kaum etabliert. Auch in Österreich ist eine eher zögerliche Auseinandersetzung mit der Berufsfelddidaktik erkennbar. Es zeigt sich jedoch, dass die in Deutschland geführte Debatte in die Schweiz, nach Österreich und nach Südtirol gleichsam übergeschwappt ist. Hierbei wurden oft spezifische Konzepte und Zuordnungen, wie Berufsfeld, Lernfeld und Handlungsorientierung in den beruflichen Bildungskontext der Schweiz und Österreich übertragen. So stehen Begriffe wie Berufsdidaktik, berufliche Didaktik, Berufsfelddidaktik, Lernfeld, gestaltungsorientierte Didaktik, Schlüsselqualifikationen, neuerdings auch Standards und Kompetenz, recht unverbunden gegenüber. Es sind auch in Österreich und Südtirol im Besonderen die Bildungsinstitutionen und Behörden im Umfeld der Berufsbildung, welche den Diskurs prägen. Berufsspezifische Didaktiken sollen zwischen „den Ansprüchen beruflicher Praxis und ihren Bezugswissenschaften der schulischen Praxis und ihren bildungstheoretischen und berufspädagogischen Ansprüchen gleichermaßen“ vermitteln (Rosen/Schubiger 2013, 123).

3 Berufsbildungsspezifische Didaktik in Deutschland: Entstehung und Rezeption des Lernfeldkonzepts

Ein Stein des Anstoßes für die Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern im berufsbezogenen Unterricht war die Einführung des Lernfeldkonzeptes durch die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland im Jahre 1996. Diese umfassende Reform für den beruflichen Unterricht prägt seit nun mehreren Jahrzehnten die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion zur Entwicklung und Gestaltung von Curricula in der Berufsausbildung und hat aufgrund der intensiven Auseinandersetzung wenig Raum für andere Begrifflichkeiten, wie den der Berufsfelddidaktik gelassen. Im Folgenden werden nun die Entstehungsbedingungen und Auslegungen aufgezeigt, die auch in andere internationale bildungspolitische Diskurse Eingang gefunden haben, wenn auch unter anderen Termini.

3.1 Entstehungskontext und Entwicklung des Lernfeldkonzepts

Die Ursprünge des Lernfeldkonzeptes gehen auf die „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte

Ausbildungsberufe² der Kultusministerkonferenz von 1996 zurück. Damit war eine Abkehr von den fachsystematisch strukturierten Lerngebieten, die sich an den jeweiligen Bezugswissenschaften orientierten hin zu einer handlungssystematischen Ausrichtung in Lernfeldern verbunden (Beek/Binstadt/Zöllner 2000, 51). Als Gründe für diesen fundamentalen Kurswechsel des beruflichen Unterrichts an den Berufsschulen wurden insbesondere folgende Kritikpunkte herangezogen:

- die für die duale Berufsausbildung als notwendig erachtete Verzahnung von Theorie und Praxis konnte im bestehenden Gefüge der Lernorte nach theoretischer Wissensvermittlung an den Schulen und der praktische Kompetenzerwerb in den Betrieben nicht vollzogen werden (Riedl 2015);
- die bestehenden, auf den Bezugswissenschaften aufbauenden beruflichen Unterrichtsfächer, galten als zu theoriebasiert bzw. als zu praxisfern, was den Transfer des theoretischen erlernten Wissens in praxisbezogene Situationen im Betrieb erschwerte (ebd.);
- in den bestehenden Lehrplänen waren die Fachinhalte zentral bzw. die kognitive Befähigung der Lernenden, Schlüsselqualifikationen, deren Relevanz zunehmend erkannt wurde, waren nur am Rande Bestandteil der Curricula (ebd.);
- daran anknüpfend war das Unterrichten auf reine Wissenswiedergabe begrenzt, das Lernen kognitiv ausgerichtet und zeichnete sich nur durch rein sprachlich orientierte, lehrerzentrierte Vermittlungsformen aus (Pätzold 1998);
- zudem unterlagen die Berufe bereits damals einer sehr hohen Entwicklungsdynamik, die in immer kürzeren Zeitabständen, eine Überarbeitung der Lehrpläne erforderte, was auf Grund der hohen Detail- und Inhaltsdichte selbiger kaum zu bewältigen war (Riedl 2015).

Die Hinterfragung des auf Fachinhalte fokussierten Unterrichts in den beruflichen Schulen setzte allerdings schon in den 1980er Jahren ein. So wurde infolge mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen die berufsbezogene Ausbildung durch überfachliche Kompetenzen ergänzt, da diese für das Arbeitsleben und die beruflichen Anforderungen in einer sich wandelnden Arbeitswelt als notwendig erachtet wurden. Um diesen veränderten Voraussetzungen zu entsprechen, wurde das didaktische Konzept der Handlungsorientierung des Lernens und Lehrens für die berufliche Bildung entwickelt (vgl. Riedl 2015). Als Antwort auf die dynamischen Entwicklungen in der Berufswelt wird Handlungsorientierung „seither als bildungspolitische, curriculare und didaktische Modernisierungskategorie“ betrachtet (ebd., 128). Zudem sollte das „Theorie-Praxis-Transferproblem“ durch das handlungsorientierte Ausbildungskonzept entkräftet werden.

Die Änderungen zielten darauf ab, sich statt der Inhalte („input“) an Kompetenzen („output“) und am „Lernen durch Handeln“ zu orientieren. Dies hatte eine Ausrichtung an arbeitsweltbezogenen Produktions- und Geschäftsprozessen statt an den wissenschaftlichen Disziplinen

² Die Handreichung wurde seitdem mehrfach modifiziert (2000, 2007, 2011).

zur Folge, als auch eine geringere Detail- und Inhaltsdichte der Curricula, damit diese nicht zu schnell veralten und regionale Bezüge sicherstellen können (Schopf 2011).

Nach Auffassung der KMK wurde das Lernfeldkonzept nicht als eine „eigenständige Didaktik im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Theorie und Praxis beruflichen Lernens“ entwickelt (KMK 2011, 31). Vielmehr sollte das Konzept durch die ganzheitliche Perspektive des berufsbezogenen Unterrichts unter Einbezug von Arbeits- und Geschäftsprozessen das handlungsorientierte Lernen im berufsbezogenen Unterricht unterstützen (ebd.).

Konkret hatte dies zur Folge, dass mit dem direkten Bezug auf arbeitsweltbezogene Handlungssituationen, die an Fachwissenschaften orientierten Unterrichtsfächer als Ordnungssystem von Lehrplänen hinfällig wurden (Kremer/Sloane 1999) bzw. der Fächerbezug entstrukturiert wurde (Pätzold 2002). Die wissenschaftsbezogene Fächerstruktur wurde durch Lernfelder abgelöst, die im Zusammenspiel mit den übergeordneten Handlungsfeldern und den ausdifferenzierten Lernsituationen den Lernfeldansatz bildeten.³

Die Ausrichtung und die offene Gestaltung des Lernfeldkonzeptes hatte zur Folge, dass die curricularen Arbeiten, wie die Entwicklung von Lernsituationen und die Verschränkung von fachlichen und beruflichen Kontexten in (interdisziplinären) Arbeitsgruppen an den Berufsschulen selbst stattfanden (Sloane 2010). Die Konzeptionierung konnte dementsprechend nicht aus der Logik einer Unterrichtsstunde oder -sequenzen erfolgen, sondern unterlag der Planungsgrundlage von Bildungsgängen (Buschfeld 2003), was die eher individuell arbeitenden Lehrpersonen und die Schulen und die Entwicklung selbiger gleichermaßen herausforderte und weiterhin herausfordert.

3.2 Der Diskurs zum Lernfeldkonzept – Kontroversen um eine wenig erforschte Implementationspraxis an beruflichen Schulen

Die unterschiedlichsten Reaktionen in Wissenschaft und Praxis erstaunen nicht weiter, „ist doch Curriculumentwicklung und -revision ein kontroverses Geschäft“ (Schütte 2006, 215), zumal sich bis heute Unklarheiten und Diskrepanzen zwischen Art, Ausmaß und Qualität der Lernfeldumsetzung an den beruflichen Schulen zeigen. Zudem bestehen nur wenige empirische Studien zum Lernfeldkonzept und dessen Implementation (vgl. z. B. Backes-Haase/Bathelt 2016; Tramm/Kremer/Tenberg 2011). Einigkeit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung besteht wohl am ehesten dahingehend, dass durch die Handreichung der KMK eine breitangelegte Diskussion zu didaktischen und curricularen Fragestellungen in Wissenschaft und Praxis ausgelöst wurde. Die weiteren Beurteilungen differieren jedoch zwischen der Perspektive des Lernfeldansatzes als „entwicklungsfähiger Reformimpuls“ (Tramm 2011) und einer Einschätzung, dass damit der öffentliche Bildungsauftrag und die „Geschäftsgrundlage“ der Berufsschulen unterlaufen werde, die auf eine (als kritisch zu betrachtende) Modularisierung der Berufsbildung ziele (Huisinga/Lisop/Speier 1999, 10).

³ An dieser Stelle kann nicht im Detail auf das Lernfeldkonzept eingegangen werden; dafür sei bspw. auf Bader 2000, Kremer & Sloane 1999, die Handreichung der KMK 2011, Lisop 1999 oder Sloane 2010 verwiesen.

Ein weiterer gewichtiger Kritikpunkt war auch die Feststellung, dass die „betroffenen“ Lehrpersonen nicht in den Reformprozess mit einbezogenen waren (vgl. Backes-Haase/Bathelt 2016). Das Lernfeldkonzept wurde „ohne eine hinreichende Vorbereitung für die damit verbundenen Aufgaben noch die Bereitstellung der dafür erforderlichen Ressourcen“ (Riedl 2015, 128) für die Schulen und Lehrkräfte eingeführt. Rückblickend scheint dies wohl auch gut 20 Jahre nach Einführung des Lernfeldkonzeptes nicht hinreichend gelungen. Vielmehr droht das Lernfeldkonzept, von wenigen Ausnahmen hinsichtlich einer nachhaltigen Umsetzung abgesehen, zu scheitern (Hubacek 2015). Mit Blick auf den Transfer von Bildungskonzepten lässt sich fragen, inwieweit diese Kritik in den internationalen Diskurs Eingang findet.

4 Rezeption und Umsetzungen in der Schweiz, Österreich und Südtirol

Wie sich dieser berufsbildungsspezifische Diskurs aber auch die Umsetzungen in der Schweiz, Österreich und Südtirol festgesetzt haben, soll in vergleichender Perspektive im Folgenden dargelegt werden. Dabei wird auf die Entwicklung der Berufsfelddidaktik in der Schweiz eingegangen (4.1), ehe in einem weiteren Kapitel der Stand des Berufs- und Lernfelddiskurses in Österreich und Südtirol (4.2) dargestellt und diskutiert werden soll. Die Schweiz, Österreich und Südtirol wurden deshalb als Vergleichsgrößen beigezogen, weil in Österreich und in den deutschsprachigen Regionen der Schweiz und des Südtirols das Berufskonzept in der Berufsbildung eine prägende Funktion hat. Beide Länder, als auch die autonome Region Bozen zeichnen sich außerdem durch ein ähnliches, nämlich dual geprägtes Berufsbildungssystem aus. Somit ist für den Vergleich von einer ähnlichen Struktur als auch von einer kulturellen Bedeutung des Berufes innerhalb der Gesellschaft auszugehen.

4.1 Schweiz: Neuere Versuche, die Berufs- und Lernfelddidaktik in der Forschung und in Bildungsinstitutionen zu etablieren

In der Schweiz sind die Bemühungen, eine berufsspezifische Didaktik (erneut) zu etablieren – vergleichsweise deutlicher wahrnehmbar als in Österreich. Als Begriff hat sich vorwiegend derjenige der „Berufsfelddidaktik“ durchgesetzt. Auch in der Schweiz war der Berufsfelddidaktik-Diskurs zunächst einmal vorwiegend auf Fragen des Curriculums ausgerichtet. Im 2003 erlassenen Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung⁴ (BBT 2003) wird als pädagogisch-didaktisches Konzept lediglich festgehalten, dass der Unterricht themen- und handlungsorientiert erfolgen soll, die Bereiche Sprache, Kommunikation und Gesellschaft umfasse, und nicht auf eine disziplinäre Fachlogik ausgerichtet sei. Konkreter sind die Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche, also für diejenigen, welche ausgebildet werden, um Lernende in Beruf und Betrieb anzuleiten. Als Kernelement der Rahmenlehrpläne, für Berufsbildende in Lehrbetrieben, Lehrwerkstätten, aber auch für Lehrpersonen in Allgemeinbildung, Berufskunde, Berufsmaturität und Höheren Fachschulen wird festgehalten, dass die Inhalte des Lehrfaches theoretisch zu durchdringen und „fachdidaktisch“ aufzubereiten seien (SBFI 2015, 11). Es geht jeweils darum, die Lern-

⁴ In der Schweiz wird die berufliche Erstausbildung, bzw. die „Berufslehre“, berufliche Grundbildung genannt. Jugendliche absolvieren eine meist drei- oder vierjährige Berufsausbildung.

inhalte mit den berufspädagogischen Handlungskompetenzen zu verbinden und der Individualität der Lernenden Rechnung tragend, diese (exemplarisch) umzusetzen.

Für die Ausgestaltung dieser Vorgaben sind die jeweiligen Ausbildungsstätten in der Schweiz autonom; sie bedürfen aber der Anerkennung durch den Bund. Nähere Angaben für berufsfelddidaktische Erfordernisse werden hierbei aber nicht benannt und geprüft. Es gab und gibt andererseits in den jeweiligen Bildungsstätten fachdidaktische Einflüsse, die sowohl in der Berufsbildungspraxis wie auch in den Ausbildungsstätten für Berufsbildungsverantwortliche einfließen. Im Besonderen werden Konzepte und Diskurse aus Deutschland zur Kenntnis genommen, mit dem Anspruch, sie den jeweiligen Rahmenbedingungen entsprechend zu adaptieren, bzw. in den Kontext der schweizerischen Bedingungen zu transferieren, die wiederum auch schulische Umsetzungsprojekte prägen. Konzeptionell sei es darum gegangen, den „Gap“ zwischen Berufsfachschule⁵ und Betrieb zu überbrücken (Interview D).

Im Jahre 2001 wurde – auch mit Blick auf Deutschland – über die Entwicklung einer Berufsfelddidaktik debattiert. Die Probleme einer Etablierung und eines Ausbaus einer beruflichen Didaktik sollten trotz geringer Ressourcen und Erfahrungen mit Bezug auf die relative Unbeständigkeit vieler Berufe und den vorhandenen Überschneidungen zwischen den Berufen selbst angegangen werden (Häfeli/Wild-Näf/Elsässer 2001, 34). Konzeptionell ging es darum, eine Metatheorie von Berufsfelddidaktiken zu eruieren um hinsichtlich der Konstituierung von Berufsfeldern, welche mehrere Berufe einschließen, für die Gestaltung von Berufen aber auch für die Ausbildung von entsprechenden Lehrkräften zu etablieren. Der wissenschaftliche Anspruch zielte daher auf eine auch so benannte „vergleichende Berufsfelddidaktik“, die bereichsdidaktisch und interdisziplinär zu verorten sei (ebd., 2001). Bezug genommen wurden bereits in diesen Beiträgen insbesondere auf deutsche universitär verankerte Berufspädagogen, wie Jörg-Peter Pahl und Bernhard Bonz. Beide Autoren verweisen auch für Deutschland auf einen eher am Anfang stehende Entwicklung (Pahl 2012, 575) und fassen unter dem Begriff der Berufsfelddidaktik im weiteren Sinn neben Zielen und Lerninhalten durchaus auch Methoden, Medien und Lernorganisation (so Bonz 2009). Zu diesen Entwicklungen führt der interviewte Experte aus, dass eine gewisse Skepsis bezüglich Lernfeldern schon vorhanden gewesen sei. Auf der Ebene der Hochschulen, bzw. der Berufsschullehrpersonen, da sei man relativ frei, aber auf der Ebene der Berufsfachschulen, da hat man eben die Organisationen der Arbeitswelt⁶, Berufsverbände, die dann auch an den Curricula mitschreiben, das muss man dann eben auch berücksichtigen. Und das sind dann eben diese zwei Ebenen“ (Interview D).

Die in der Schweiz wohl auch im Zusammenhang mit der Ausarbeitung eines neuen 2004 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetzes stehenden Bemühungen wurden jedoch in den fol-

⁵ In der Schweiz werden die regulären Berufsschulen „Berufsfachschulen“ (BFS) genannt. Die Lernenden absolvieren hier den berufskundlichen- und allgemeinbildenden Unterricht (BKU und ABU). Der Besuch der Berufsfachschule ist Teil der beruflichen Grundbildung und obligatorisch.

⁶ Mit dem Begriff *Organisationen der Arbeitswelt* (Oda) werden in der Schweiz Berufsverbände, Sozialpartner und andere Organisationen und Anbieter der Berufsbildung zusammengefasst. Insbesondere Berufsverbände definieren oft die berufliche Bildung bezüglich Anforderungen und Curricula.

genden Jahren nur ansatzweise aufgegriffen. Als Perspektiven wurden damals genannt, dass es notwendig sei, das Wissen der Praktiker als Ausgangspunkt zu nehmen und Schulen sowie betriebliche Ausbildungsstätten systematisch an Forschungsvorhaben zu beteiligen (Häfeli et al. 2001, 35). Im größeren Maßstab ist hierbei in der Schweiz nicht sehr viel bewegt worden, da offenbar andere Prioritäten im Vordergrund standen, wie z. B. die Entwicklung von Bildungsverordnungen für einzelne Berufe. Dieser wenig entwickelten berufsspezifischen Didaktik-Debatte zum Trotz haben einige Schulen und Verbände im Verlaufe der Jahre berufsfelddidaktische Ansätze aus Deutschland aufgegriffen, sei es, dass sie ganze Modelle übernommen haben, oder aber mit entsprechenden Institutionen Kooperationen eingegangen sind. Die von der KMK in Deutschland 1996 entwickelte Perspektive nicht mehr schulfachbezogen, sondern lernfeldcurricular vorzugehen, findet sich seither auch im allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an Berufsschulen in der Schweiz, der ebenso auf Handlungsorientierung und Situationsbezug setzt (Schanz/Bonz 2009, 180).

Neben solchen berufsfeldbezogenen Projekten haben sich aber auch bereichsspezifische Didaktiken aus Deutschland in der Schweiz bemerkbar gemacht. Auf der Ebene der Umsetzung in der Höheren Berufsbildung⁷ der Schweiz lassen sich im Bereich der Pflegeausbildung Anleihen mit Bezug zu einer lernfeldorientierten Didaktik finden. So werden in Form von Arbeitsfeldern zentrale berufliche Aufgaben beschrieben und kontextualisiert als auch Arbeitsprozesse daraus abgeleitet, die zur Umsetzung der Aufgaben relevant sind (Oda Santé/BGS 2016, 5). Ergänzend wurde der vom Institut für Technik und Bildung in Bremen, bzw. von Felix Rauner entwickelte KOMET-Ansatz (oder zu engl.: COMET – competence measuring and training), als wissenschaftlich fundierte Kompetenz- und Messmethode in die Ausbildung von Pflegekräften integriert (vgl. Rauner/Piening/Nele 2015). Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt – „KOMET Pflegeausbildung Schweiz“ wurde insgesamt an sechs Standorten Höherer Fachschulen (HF)⁸, in den Kantonen „Aargau, Basel, Bern, Luzern, Solothurn und Zürich“ mit dem Ziel einer längerfristigen Kompetenzentwicklung implementiert (Hofer 2014).

Ging es bei dieser ersten Rezeptionsphase auch darum, beruflichen Unterricht, angesichts einer Vielzahl an Berufen, die sich in einem stetigen Wandlungsprozess befinden, angemessen weiterzuentwickeln und curricular zu verankern, so steht in der jüngeren Zeit stärker die Lehrpersonenbildung im Fokus. Berufsfelddidaktik hat sich in der Schweiz nach einer längeren Ruhephase als „neuer“ Begriff und Zielvorgabe etabliert, weil auch andere Fachdidaktiken in den Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten wiederum ein Thema sind. Ein genereller Trend, Fachdidaktiken aufzuwerten, hat auch die Berufsbildung diesbezüglich „sensibilisiert“. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung neueren Datums beschränkt sich bislang vorwiegend auf die Tertiärstufe, das heißt auf die hochschulischen

⁷ Die höhere Berufsbildung umfasst in der Schweiz berufliche Bildungsangebote im nicht-hochschulischen Bereich auf Tertiärstufe. Berufliche Erfahrung wird in der Regel als zentrales Zulassungskriterium erwartet. Eine Maturität, bzw. ein Abitur, ist nicht erforderlich.

⁸ Die Höheren Fachschulen sind in der Schweiz dem Bereich der höheren Berufsbildung zugehörig und auf der Tertiärstufe verankert und können in Form eines Vollzeitstudiums oder auch berufsbegleitend absolviert werden.

Ausbildungsstätten für Berufsbildungsverantwortliche und Bereiche der Berufsbildung nach der beruflichen Grundbildung. Die höhere Berufsbildung fokussiert sich hierbei auf kompetenzorientierte Bildungsangebote (Rosen/Schubiger 2013, 7).

Auch im Bereich der Weiterbildung lassen sich Anleihen an den Lernfelddiskurs festhalten. Sandmeier, Gubler und Hanke (2018) haben ein Instrument zur Transfermessung und Evaluation betrieblicher Weiterbildungen entwickelt, das auf dem Konzept des Lernfelds basiert. Sie fragen nach dem Zusammenhang von „gestaltbaren Faktoren“ des „Lern- und Funktionsfeldes“ und dem kurz- und langfristigen Erfolg einer beruflichen Weiterbildung. Die Potentiale und Möglichkeiten nach einer absolvierten beruflichen Weiterbildung gelernte Inhalte auch innerhalb der alltäglichen, beruflichen Praxis, das heißt gemäß ihrer Terminologie im „Funktionsfeld“ zur Umsetzung und Anwendung bringen zu können, wird als essentielles Kriterium für einen langfristigen Erfolg festgehalten. Der kurzfristige Erfolg wiederum hänge mit dem Einsatz von digitalen Medien zusammen.

Seit 2017 haben „swissuniversities“, eine bildungspolitische Vereinigung aller Hochschulen in der Schweiz, Mittel und Ressourcen für ein Verbundprojekt gesprochen, das eine forschungsbezogene Vernetzung und Erarbeitung wissenschaftlicher Grundlagen für den Aufbau einer Berufsfelddidaktik in der Schweiz zum Ziel hat. Insofern soll in der Schweiz neben weiteren bereits geförderten Fachdidaktiken für gymnasiale Fächer auch die Berufsbildung hinsichtlich Vermittlung und Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens in den Lernorten Schule und Betrieb weiter aufgebaut werden. Dieser Vorstoß erfolgt erneut unter dem Begriff der Berufsfelddidaktik, die eine Vielzahl von Umsetzungsmöglichkeiten und Forschungsperspektiven, wie auch für die Lehrpersonenausbildung die Etablierung entsprechender Dozenturen an Hochschulen, insbesondere an Pädagogischen Hochschulen und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung zulässt.

Alles in allem hat sich der curricular disziplinübergreifende und handlungsorientiert ausgerichtete Ansatz des Lernfeldes – mit Ausnahme des Detailhandels und der kaufmännischen Berufsbildung – vorwiegend in der berufsschulischen Allgemeinbildung, bzw. im seit 1996 so definierten Fach „ABU“ (Allgemeinbildender Unterricht) etabliert. Auch in der zurzeit laufenden Reform „Allgemeinbildung 2030“ wird für die Berufsfachschulen der Anspruch erhoben ein berufsübergreifendes in einem eigenen Rahmenlehrplan für alle Berufe geregeltes auf betriebliche Lernsituationen und die Lebenswelt von Lernenden ausgerichtete Fach zu bestimmen (SVABU 2017). Dementsprechend sind auch die Empfehlungen für den neuen Rahmenlehrplan.

4.2 Berufsfelddidaktik im Kontext eines länder- und regionenspezifischen Diskurses an den Beispielen Österreich und Südtirol (Autonome Provinz Bozen)

Anders als in der Schweiz tritt eine Berufsfeld- oder Lernfelddidaktik in Österreich bis anhin nicht nennenswert in Erscheinung. Als Begriff taucht das Konzept der Berufsfelddidaktik gelegentlich auf. Viel eher wird in der Berufsschullehrpersonenbildung an den Pädagogischen Hochschulen, als auch an den berufsbildenden Schulen, auf einer Umsetzungsebene, stark von einer Fächersystematik ausgegangen, die einer berufsfeld- oder lernfeldorientierten Di-

daktik kaum Raum lässt bzw. ihr entgegensteht. Zudem sind generell auf Hochschulebene nur wenig ausgebaute Verankerungen entsprechender beruflicher Didaktiken, mit Ausnahme der Wirtschaftspädagogik, existent.

Besonderes Merkmal der österreichischen Berufsbildungslandschaft ist ein vergleichsweise⁹ hoher Anteil der vollzeitschulischen Berufsbildung (Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft 2016, 10; vgl. auch Dornmayr 2016, 2 f.). Diese Ausrichtung impliziert gewissermaßen eine ebenso starke Gegenstands- und Sachorientierung, bis hin zu inhaltsstrukturierten Elementen (vgl. z. B. Archan/Mayr 2006; CEDEFOP 2018). Berufsfelddidaktische Debatten und Konzepte bilden sich auf Ebene der Curriculumentwicklung weder innerhalb der Lehrerbildung im Hochschulbereich, noch auf einer curricularen Ebene, im Sinne der Unterrichtslehrpläne für die berufsbildenden Schulen ab. Auch Handlungsorientierung und Erfahrungsbezug sind im Unterricht wenig thematisiert (Schlögl 2019, 510). Das Festhalten an der fachbezogenen Ausrichtung wird vor allem auf große Beharrungstendenzen innerhalb der Bildungsadministration zurückgeführt. „Ich sehe es so, dass unsere Unterrichtsverwaltung, die für das berufsbildende Schulwesen zuständig ist, nicht von einer Fächersystematik abgehen will“ (Interview A). Weitere Gründe werden zum einem im vorherrschenden „Strukturkonservatismus“ (ebd.) gesehen und zum anderen wird die starke Ausrichtung an der Fächersystematik mit „Systemversäumnissen der letzten 20-30 Jahre“ (ebd.) erklärt.

An einzelnen Berufsfachschulstandorten werden dennoch Pilotprojekte im Bereich der Berufsfelddidaktik durchgeführt, mehrheitlich im Sinne eines „Bottom-Up-Prinzips“ (vgl. z. B. Ostendorf 2017 oder Slepcevic-Zach et al. 2013). Anders als in Südtirol werden keine klaren Empfehlungen ausgesprochen, sondern viel eher sind es einzelne engagierte Personen, die hier als „zentrale“ Antreiber auf Schulebene fungieren. Dementsprechend sind diese Initiativen an einzelnen Schulen angesiedelt und haben (noch) keinen bildungssystemrelevanten Einfluss, wie in den Experteninterviews bestätigt wird. „Also für die einzelnen Pilotprojekte, die es tatsächlich im Bereich der Berufsfelddidaktik gibt, waren es die einzelnen Standorte von Berufsschulen oder die Schulleitung oder das Leitungsteam dieser Schule, die das für sich als attraktiv und interessant eingestuft haben [...]. Die haben sich dann an Deutschland orientiert und hier solche Schulversuche einmal ausprobiert. Das kann aber bei Weitem noch nicht als ein fixes Systemelement bezeichnet werden“ (Interview A). So wurde beispielsweise an der Landesberufsschule Eisenstadt, ein kompetenzorientierter Unterricht „im Rahmen eines Lernfelds“ implementiert (Slepcevic-Zach et al. 2013).

Im lernortkooperationsorientierten Ansatz des Projekts „PEARL – PraktikantInnen erforschen ihr Arbeiten und Lernen“ (Ostendorf 2017) der Universität Innsbruck, lassen sich ebenfalls lernfeldorientierte Anleihen finden. Innerhalb dieses Projekts wurden das Betriebspraktikum, als Schnittstelle von Theorie und arbeitsweltbezogener Praxis und die durchlaufenen Lehr-

⁹ Der Vergleich bezieht sich wiederum auf die deutschsprachigen Nachbarländer – Deutschland und die Schweiz. Für detaillierte Angaben zu einer länderspezifischen Teilnahme an der vollzeitschulischen Berufsbildung und am dualen System sei an dieser Stelle auf den Expertenbericht des Institutes für Bildungsforschung der Wirtschaft (2016) – „Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz“ – verwiesen.

und Lernprozesse in den Fokus gerückt. Die Einteilung in spezifisch zu erforschende Lern- und Handlungsfelder im technischen, kaufmännischen und gastronomischen Bereich, orientierten sich dabei an den Grundlagen der Berufsfelddidaktik.

Auf hochschulischer Ebene wird im Zusammenhang mit den Lern- und Studienmöglichkeiten für die einzelnen Berufsfelder wie Wirtschaft, Bau- und Baunebengewerbe teilweise ebenfalls Bezug genommen, wenn etwa an der Weiterbildungsuniversität Krems für die Gesundheits- und Pflegepädagogik auf die Fach- und Berufsfelddidaktik in diesem universitären Lehrgang hingewiesen wird (Donau-Universität-Krems 2017).

Auch wenn in Österreich die Termini Berufsfeld- oder auch Lernfelddidaktik kaum im Diskurs präsent sind, so kann doch festgestellt werden, dass berufliche Didaktik und Berufsfelddidaktik in einem weiteren Sinne durchaus Gegenstand von Forschung, Evaluation und Umsetzung sind. Dies liegt vorrangig an einzelnen regionalen Projekten, die sich auch am wissenschaftlich-berufspädagogischen Diskurs, wie er in den deutschsprachigen Nachbarländern gepflegt wird, orientieren.

In der autonomen Provinz Bozen hat sich bereits vor einigen Jahren ein Lernfeldunterricht, im Sinne eines Rezeptionsprozesses, nach deutschem Vorbild an den Fachberufsschulen durchgesetzt und etabliert (vgl. Tiroler Fachberufsschulen 2018), unterstützt durch eine Online-Lern- und Austauschplattform (vgl. Autonome Provinz Bozen 2017, o.A.). An den insgesamt 15 deutschsprachigen berufsbildenden Schulen in Südtirol wurde mehrheitlich ein Lernfeldunterricht implementiert. Federführend hinsichtlich dieser Einführung zeigte sich das Deutsche Bildungsressort, die für den deutschsprachigen Teil Südtirols zuständige Verwaltungseinheit für die berufspraktische Bildung mit seinem Vorschlag zum „Mehrjahresplan der Berufsbildung“ (Autonome Provinz Bozen 2018, 3f.). Wenngleich der Transferprozess des Lernfeldansatzes in den Südtiroler Raum somit gewissermaßen durch das Deutsche Bildungsressort ausgelöst wurde, sind es die Lehrpersonen vor Ort an den berufsbildenden Schulen, die im Sinne eines „Top-Down-Prinzips“ als handelnde und implementierende Akteure auf der Umsetzungsebene präsent sind. „Handlungsorientierter Unterricht steht in Südtirol definitiv im Vordergrund und somit auch die exemplarische Ausarbeitung von Lernfeldern, die eine hohe Kooperationsbereitschaft und intensive Absprache von Seiten der Lehrpersonen im Team fordert“ (Interview B).

Die berufsbildenden Schulen in Südtirol verfügen über eine hohe Entscheidungsautonomie. Die Implementierung des Lernfeldunterrichts kann nicht obligatorisch geltend gemacht werden, insofern sind die Lehrpersonen frei sich für eine Umsetzung an der jeweiligen berufsbildenden Schule zu entscheiden. Dementsprechend wird von Seiten der Bildungsadministration der Lernfeldunterricht „als ein bevorzugtes didaktisches Projekt postuliert“ (Interview B). Innerhalb der Realisierung eines so bezeichneten „bevorzugten didaktischen Projekts“ werden die Lehrpersonen vor Ort durch eine eigene Beratungseinheit, bestehend aus sogenannten „Lernfeldbegleitenden“, unterstützt (Autonome Provinz Bozen 2017, o.A.). Anknüpfend an die Implementierung des Lernfeldansatzes wurde 2012, auf Entwicklungsebene begleitet durch die Beratungseinheit, eine Online-Austauschplattform zum „Lernfeldunterricht in Süd-

tirol“ - „LUIŠ“ erstellt. Der Lernfeldansatz zeigt sich in Südtirol sozusagen in einer den situativen und regionalen Bedingungen adaptierten, gewissermaßen „neu“ gedachten Übersetzungsdimension (vgl. Arnold/Lipsmeier 2006). Insofern zeigen sich ähnlich wie in Österreich regionale Adaptierungen auf Schulebene, die aber aufgrund der kleinräumigen Strukturen in der Autonomen Provinz Bozen eher schon bildungssystemrelevante Elemente aufweisen.

5 Perspektiven und Schlussfolgerungen

Eine bilanzierende Übersicht mit Blick auf den Aufbau und die Entwicklung der Berufsfelddidaktik in den deutschsprachigen Nachbarländern unter Einschluss von Südtirol, zeigt, dass diese je nach Land und Region unterschiedlich verlaufen sind.

Hierbei spielt die im nationalen Rahmen erfolgte Übertragung von Konzepten und Modellen, aber auch von wissenschaftlichen Kontexten, inklusive Begriffen und wissenschaftlichen Herangehensweisen eine bedeutsame Rolle, wenn es um die jeweilige Spezifizierung geht, die von den Rahmenbedingungen, aber auch von den Akteuren vor Ort geprägt wird.

Für den Bereich der beruflichen Grundbildung zeigen die Beispiele der Berufsschulen aus der Schweiz, Südtirol und Österreich, dass die Umsetzung eines berufs- und lernfeldorientierten Unterrichts darauf angewiesen ist, dass die Lehrpersonen miteinbezogen werden und die Umsetzung auch als Schulentwicklungsprozess verstanden wird. So führen denn auch Tramm und Reetz (2010) mit Blick auf die Implementation des Lernfeldkonzepts in Deutschland aus, dass „die besondere Herausforderung des Lernfeldansatzes [darin] liegt, dass seine Wirksamkeit und damit das Ausmaß der Innovation über die Akzeptanz auf Seiten der Betroffenen entschieden werden. Akzeptanz aber wird nur zu erreichen sein, wenn die Lehrenden die Ziele dieser Innovation verstehen und mittragen und die darauf bezogene curricularen Begründungszusammenhänge konzeptuell durchdringen und aktiv ausgestalten“ (Tramm/Reetz 2010, 226).

Aus vergleichender Perspektive lässt sich festhalten, dass ein von oben eingesetztes Berufs- und Lernfeldkonzept an Grenzen stößt, bzw. aufgrund von mangelnder Akzeptanz an der Basis kaum nachhaltig umsetzbar ist. Hingegen ist auf der Ebene der lokalen Schulen bzw. der Regionen, wie die Beispiele aus Österreich und Südtirol zeigen, durchaus Potenzial vorhanden, den Bedürfnissen vor Ort entsprechend unter Einbezug der Lehrpersonen eine Berufsfelddidaktik nicht nur zu postulieren, sondern auch umzusetzen.

In der Schweiz wird hierbei neben dem allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen bis anhin eher der Weg über die hochschulischen Einrichtungen als Ausbildungsgefäße von Berufsschullehrpersonen gewählt, die eine wichtige Ressource für die Verstetigung der berufs- oder lernfeldbezogenen Entwicklungsperspektive bieten, indem sie einerseits die Begleitung und Evaluation von entsprechenden Reformen stützen sollen. Die Berufsfelddidaktik soll hierbei auch das duale System und insbesondere das Berufskonzept stabilisieren.

Die Berufsfelddidaktik in der Schweiz befindet sich alles in allem in einer Aufbauphase. Wichtige Akteure sind hierbei der hochschulische Verbund „swissuniversities“ und die Lehr-

erbildungsinstitutionen. Weniger sind die Entwicklungen in den Berufen und Betrieben selbst der Ausgangspunkt für Reformen als vielmehr die Bildungspolitik und die Ansprüche der Ausbildung der berufsfachschulischen Institutionen. Berufs- und Lernfelddidaktik legitimieren so gesehen weniger die beruflich-betriebliche Ausbildungspraxis als vielmehr die Bildungsinstitutionen.

Literatur

Archan, S./Mayr, T. (2006): Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung. CEDEFOP Panorama series; 124. Luxemburg.

Arnold, R./Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Autonome Provinz Bozen – Deutsches Bildungsressort (2017): Workshops zur Lernfelddidaktik. Handlungsorientierter und schülerzentrierter Unterricht. Fortbildungsangebote bei der Umsetzung der Lernfelddidaktik. Online:

http://e-learn.provinz.bz.it/goto.php?target=pg_13570_56134&client_id=copernicus (1.11.2018).

Autonome Provinz Bozen – Deutsches Bildungsressort (2018): Berufsbildung in Zahlen. Aus- und Weiterbildung in den deutschen Landesberufsschulen – Schuljahr 2016/17. Online: http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/berufsbildung/downloads/Berufsbildung_in_Zahlen_Nr_13_DEU.pdf (04.11.2018).

Backes-Haase, A./Bathelt, M. (2016): Lernfeld-Innovation. Eine Bilanz nach 20 Jahren mit Fokus auf das Verhältnis von Fach- und Handlungssystematik. In: W&E – Wirtschaft und Erziehung, 68, H. 4, 123-128.

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

Bader, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 7-8, 210-217.

BBT (2003): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht. Online:

https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf (01.05.2019).

Beek, H./Binstadt, P./Zöller, A. (2000): Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne – Anstoß zu einer intensiven Diskussion curricularer Arbeiten auf Bundes- und Landesebene. In: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 51-69.

Bonz, B. (2009): Didaktik und Methodik der Berufsbildung (Berufsbildung konkret). Baltmannsweiler.

Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (19.11.2018).

CEDEFOP (2018): Blickpunkt Berufsbildung Österreich. Online: http://www.cedefop.europa.eu/files/8127_de.pdf (10.11.2018)

Donau-Universität-Krems (2017): Studienhandbuch – Gesundheits- und Pflegepädagogik. Online: <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/pflegepaedagogik/07086/index.php> (10.11.2018).

Dornmayr, H. (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015. Ausgewählte Ergebnisse einer ibw-öibf-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFV). Wien.

Gonon, Ph. (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Form der Sekundarstufe II. Bern.

Häfeli, K./Wild-Näf, M./Elsässer, T. (2001): Berufsfelddidaktik: Zwischen Fachsystematik und Handlungsorientierung. Baltmannsweiler.

Hofer, D. (2014): Schweizer COMET-Projekt in der Pflegeausbildung. In: PANORAMA – Fachinformation für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt, Ausgabe 1. Online: http://www.panorama.ch/dyn/2935.aspx?id_article=382 (05.11.2018).

Hubacek, G. (2015): Wie KOMET dazu beigetragen hat, das Lernfeldkonzept zu verstehen und um Unterricht umzusetzen. In: Fischer, M./Rauner, F./Zhao, Z. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Münster, 53-71.

Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (1999): Zur Einführung in diesen Band. In: Huisinga, L./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktionen und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 7-12.

Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft (2016): Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Ein vergleichender Expertenbericht. Wien.

KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberuf. Berlin.

KMK (2017): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberuf. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (11.11.2018).

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (1999): Lernfelder- Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“, 14, H. 26, 37-60.

- Lawn, M. (2018): Transfers and Implementations of a Swedish Manual Work Program: Sloyd an Entrepreneurial Power. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40, H. 1, 29-47.
- Lipsmeier, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München.
- Lisop, I. (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, L./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktionen und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 15-48.
- Ostendorf, A. (2017): Facetten und Bedeutung eines betrieblichen Praktikumsmonitoring – Einsichten aus dem Projekt PEARL. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 5. Online: http://www.bwpat.de/profil5/ostendorf_profil5.pdf (01.05.2019).
- Pahl, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld.
- Pätzold, G. (1998): Lernfelder und Kooperation. Düsseldorf.
- Pätzold, G. (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.
- Rauner, F./Piening, D./Nele, B. (2015): Abschlussbericht – Messen und Entwicklung von beruflicher Kompetenz in den Pflegeberufen der Schweiz. KOMET Pflegeausbildung Schweiz. Online: https://edudoc.ch/record/125405/files/17020_Moser_3.pdf (29.10.2018).
- Riedl, A. (2015): Unterricht im Lernfeldkonzept an beruflichen Schulen – aktuelle Herausforderungen und Realisierung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: Seifried, J./Bonz, B. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler, 127-148.
- Rosen, S./Schubiger, A. (2013): Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung. Ein generischer Ansatz zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken. Bern.
- Sandmeier, A./Gubler, M./Hanke, U. (2018): Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung – online, 1. Online: https://www.die-bonn.de/zfw/sandmeier_hanke_gubler.pdf (01.11.2018).
- SBFI (2015): Rahmenlehrpläne – Berufsbildungsbildungsverantwortliche. Online: <https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplaeneberufsbildungsverantwortliche.pdf.download.pdf/rahmenlehrplaeneberufsbildungsverantwortliche.pdf> (01.05.2019).
- Schanz, H./Bonz, B. (2006): Integration allgemeinbildender Fächer in den lernfeldorientierten Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. In: Bonz, B./Kochendörfer, J./Schanz, H. (Hrsg.): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Hohengehren.

Schlögl, P. (2019): Pragmatik, Mimesis und manifester Konservatismus. Verschleierter Widerstreit von „gelehrter Bildung“ und Berufsbildung in Österreich. In: Wilbers, K./ Hemkes, B./ BIBB (Hrsg.): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 494-514.

Schopf, M. (2011): Motive, Erwartungen und Bilanz aus „Vätersicht“. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 19*, hrsg. v. Kremer, H.-H./Tramm, T. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/schopf_ft19-ht2011.pdf (14.11.2018).

Schütte, F. (2006): Berufliche Fachdidaktik – Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Stuttgart.

Slepcevic-Zach, P./Wimmer, S./Fenz, J./Paechter, M. (2013): Evaluation eines kompetenz- und lernfeldorientierten Unterrichts an Berufsschulen – Unterschiede in den entwickelten Kompetenzen und Umsetzung. In: *wissensplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, o.A., 60-65.

Sloane, P. F. E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 205-220.

SVABU (2017): Eingabe ABU 2030 – ABU über die gesamte Dauer der beruflichen Grundbildung. Zug, 1-3.

Tiroler Fachberufsschulen (TFBS) (2017): Pädagogische Besonderheiten. Online: <https://www.hbi.tsn.at/content/pädagogische-besonderheiten> (01.11.2018).

Tramm, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-22. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/tramm/index.html> (19.11.2018).

Tramm, T./Kremer, H.-H./Tenberg, R. (2011): Editorial zur Ausgabe 20: Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/editorial_20.pdf (11.11.2018).

Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations-, und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 220-226.

Zitieren dieses Beitrages

Dernbach-Stolz, S./Freidorfer-Kabashi, L./Gonon, P. (2019): Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich und Südtirol. In *bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. Barabasch, A./Baumeler, C., 1-17. Online: https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz_etal_spezial16.pdf (18.11.2019).

Die AutorInnen



STEPHANIE DERNBACH-STOLZ

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Kantonsschulstrasse 3, CH – 8001 Zürich

stefanie.dernbach@alice.ch

<http://www.ife.uzh.ch>



LENA FREIDORFER-KABASHI

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Kantonsschulstrasse 3, CH – 8001 Zürich

lena.freidorfer@ife.uzh.ch

<http://www.ife.uzh.ch>



Prof. Dr. PHILIPP GONON

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Kantonsschulstrasse 3, CH – 8001 Zürich

gonon@ife.uzh.ch

<http://www.ife.uzh.ch>