

Lernfelddidaktik - Materialsammlung (Hagel, Hannelore + Hagel, Heinz)

Die folgenden Materialien sind subjektiv zusammengestellt, sie bieten u.E. einen guten und schnellen Überblick zur Einarbeitung in die Lernfelddidaktik. Es erfolgte eine Beschränkung auf Publikationen, die im Internet verfügbar sind (die Quellen wurden jeweils angegeben), weil hierdurch ein direkter Zugang ermöglicht wird. Einige Aufsätze wurden zur leichteren Lesbarkeit als Textdokument zusammengefasst, hierdurch spart sich der Interessierte das „Downloaden“ der Webseiten.

Materialienliste

1. Inno-Gruppe Lernfelder: Lernfelder an gewerblichen Schulen in Baden-Württemberg
2. Detlef Krammes : Lernfelddidaktik in beruflichen Schulen
3. Reinhard Bader: Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen
4. R. Bader / Bettina Schäfer: Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation
5. Reinhard Bader: Handlungsorientierung - akzeptiert und variiert
6. Reinhard Bader: Lernfelder
7. Hinweise auf weitere Literatur

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/index.html>

Auf diesen Seiten finden Sie aktuelle Informationen zu Lernfeldern und ihrer Umsetzung in Baden-Württemberg bei neuen gewerblichen Berufen

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/defin/index.html>

Lernfelder an gewerblichen Schulen in Baden-Württemberg, Inno-Gruppe Lernfelder

Handlungsfelder

sind zusammengehörende Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren. Eine Trennung der drei Dimensionen hat nur analytischen Charakter.

Lernfelder

sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch Inhaltsangaben ausgelegt.

Lernsituationen

konkretisieren die Lernfelder. Dies geschieht in Bildungsgangkonferenzen durch eine didaktische Reflexion der beruflichen sowie der lebensbedeutsamen Handlungssituationen.

Quelle: Die berufsbildende Schule (BbSch) 50 (998) 7-8

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/krammes1.doc>

Detlef Krammes: Lernfelddidaktik in beruflichen Schulen

1 Problemstellung

Die gegenwärtig stattfindenden gesellschaftlichen Entwicklungen haben erhebliche inhaltliche bzw. strukturelle Auswirkungen auf das duale kaufmännische Berufsbildungswesen. Die moderne Bildungsgesellschaft verlangt in einem zusammenwachsenden Europa von den Einzelnen neue Qualifikations- bzw. Kompetenzprofile. Der alleinige Erwerb von berufsspezifischen Kompetenzen reicht nicht mehr aus; der zukünftige und langfristige berufliche Erfolg hängt vor allem von der Adaptionsbereitschaft in Bezug auf die sich verändernden beruflichen Anforderungsstrukturen ab. „Die Megatrends Automatisierung und Enttaylorisierung machen deutlich, dass es in Zukunft immer mehr darum geht, die nicht automatisierbaren Qualifikationsleistungen der Menschen über Aus- und Weiterbildung bestmöglich zu fördern zu fördern.“¹ Die demographischen Veränderungen, die stärker individualisierten Wertmuster bei den Einzelnen, der enorme Internationalisierungsdruck, die hohe Zahl der

¹ Schmidt, Hermann: Zukunft der Arbeit – Qualifikation der Zukunft. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Hrsg. vom Deutschen Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Bildung. Heft 5/6–97, S. 5

verwertbaren technologischen Forschungsergebnisse, die steigenden Synergieeffekte aus dem Zusammenbringen der diversen Techniken bestimmen das relativ hohe Tempo bei den in der Gesellschaft stattfindenden dynamischen Wandlungsprozessen. Aber auch die von den Unternehmen nachgefragten verfahren zur systemischen Rationalisierung bewirken, dass sich in den Unternehmen gravierende betriebs- und arbeitsorganisatorische Veränderungen vollziehen, was insgesamt und speziell auch in der kaufmännischen Berufsausbildung zu einer Krise der Fachbildung bzw. zu einer Bildungs- und Wissenserrosion führt. Die relative Bedeutung des Fachlichen nimmt unübersehbar ab. Die Detail- und Spezialkenntnisse werden gegenwärtig und in der Zukunft verstärkt von Computern abgerufen. Dies hat zur Folge, dass die Menschen in der Zukunft immer mehr nur planerische, vorbereitende und korrigierende Funktionen übernehmen.

Die Megatrends und der Bedeutungsverlust des Fachlichen lassen in einer gewissen Weise eine Orientierungslosigkeit entstehen. Die ökonomische Welt verändert sich in einer historisch nie gekannten Rasanz, weshalb die Lösungen von gestern in der kaufmännischen Berufs- und Arbeitswelt bereits heute schon „problematisch“ für die Erst- und Weiterbildung sind. Deshalb beklagt auch Grundmann, dass dort, wo es keinen Bestand gibt auch keine Möglichkeit besteht, „das zu finden, was Jugendliche vor allem brauchen, nämlich Halt bzw. Orientierung, d.h. die Fähigkeit, Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erfahrungen einordnen, durchschauen und bewerten zu können.“² Von daher besitzt auch weiterhin der Satz seine Gültigkeit: „Ohne eine inhaltliche Orientierung wäre vernünftiges Handeln ... blind.“³ In einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Lernfelddidaktik innerhalb der kaufmännischen Berufsbildung stellen sich daher die folgenden Fragen:

- ▲ Welche Möglichkeiten bietet die Lernfelddidaktik, die bisherigen didaktischen und curricularen Widersprüche und die gegebene Orientierungslosigkeit zu überwinden?
- ▲ Verlangt nicht eine prozessorientierte Betriebswirtschaftslehre eines prozessorientierte Lernfelddidaktik?
- ▲ Kann die prozessorientierte Lernfelddidaktik das gewünschte integrative Denken in der kaufmännischen Berufsausbildung fördern?
- ▲ Leistet die Lernfelddidaktik einen Betrag zur Schulentwicklung und zu einer prozessorientierten schulischen Aufbau- und Ablauforganisation?

Aus diesen Fragestellungen ergeben sich berufsbildungspolitische Folgerungen und Forderungen, die von dem Berufsbildungssystem nachhaltige und deutliche Veränderungsprozesse verlangen.

2 Relevanz der Lernfelddidaktik für den modernen kaufmännischen Unterricht

2.1 Didaktische Hintergründe für die Einführung der Lernfelder

Die Anforderungen an das berufliche Wissen haben sich – im Rahmen der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse von einer Industrie- zu einer modernen Informations- bzw. Wissensgesellschaft – gravierend verändert. Es findet dabei eine hohe, quasi eskalierende Produktion von Wissen statt, deren Bestände nicht mehr nur als weitere Speicherleistung gesehen werden dürfen, weil dieses Wissen „zunehmend außerhalb der Individuen abgelegt und abgerufen werden“⁴ kann und sogar muss. Es ist heute fragwürdig geworden, berufliche Bildung nur als materielle Bildung zu verstehen.

Für Arnold und Schüßler gewinnen die reflexiven Wissensformen (nicht Know-how, sondern Know-how-to-know) immer mehr an Bedeutung, wozu sie Methodenwissen (Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation), Reflexionswissen (Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten) sowie Persönlichkeitswissen (Wissen zur Erkennung eigener Anteile an Deutungen in Interaktionen) Rechnen.⁵ In der beruflichen Bildung ist also ein Wissen gefragt, das sich in einer umfassenden Gestaltungskompetenz zeigt. Die Einführung der Lernfelder in der Berufsschule, die einen „Quantensprung“ bedeuten, ist der Versuch, eine Kompetenzvermittlung mit funktionalen als auch reflexiven Qualifikationen zu ermöglichen. Von daher besitzt die Lernfelddidaktik eine curriculare Dimension, die von vielen noch nicht ausreichend erfasst und gewürdigt wurde.

Hinter dieser Grundsatzentscheidung, die traditionellen Unterrichtsfächer durch die in den KMK-Rahmenlehrplänen ausgewiesenen Lernfelder zu ersetzen und diese anstelle der Fächer in den Zeugnissen zu betonen, steht ein deutlicher Paradigmentwechsel, der einen Übergang von dem linear und kleinschrittig angelegten Lernen in Fächern zu einem prozessorientierten Lernen in vernetzten Strukturen ermöglicht. Lernfelder eröffnen in gewisser Weise die Möglichkeiten, komplexes Lernen bereits in die kaufmännische Erstausbildung zum implementieren und vor allem dem Problem des trägen Wissens zu begegnen, wobei sie auf den Erwerb der Handlungskompetenz ausgerichtet sind. Es ist bei den Lernfeldern davon auszugehen, dass der Anteil des expositorisch ausgerichteten Unterrichts (der in aller Regel ein Lernen zu einem sog. Stoffwissen unterstützte) zurückgeht und verstärkt ein strukturelles Wissen entsteht, das darin besteht, „dass Konzepte und

² Grundmann, Hilmar: Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Entfaltung beruflicher Handlungsfähigkeit. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Didaktik allgemeine Fächer an beruflichen Schulen, Stuttgart 1997, S. 91.

³ Beck, Klaus: Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jahrgang, Heft 1/1982, S. 142 (S. 139–154)

⁴ Arnold, Rolf und Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998, S. 59.

⁵ Vgl. Ebenda, S. 60.

deren Zusammenhänge kognitiv repräsentiert sind.⁶ Lernfelder, die komplexe Lernarrangements zulassen und grundsätzlich stark handlungsorientiert sind, sollen nicht nur in der interaktiven Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Problemstellungen das strukturelle Wissen stärken, sondern insbesondere auch das operative Wissen fördern. Gerade das operative Wissen, „das in einer kognitiven Repräsentation der Schritte besteht, die erfolgreich ausgeführt werden müssen“⁷, hilft den Schülerinnen und Schülern, die komplexen Problemstellungen in den Lernfeldern zu lösen.

Dieser neue didaktische bzw. curriculare Ansatz provoziert natürlich wie jede andere Neuerung neue Probleme, er bringt aber auch die didaktische Diskussion und die in der Gegenwart benötigten Rahmenbedingungen ein Stück vorwärts. Durch die lernfeldorientierte Gestaltung der KMK-Rahmenlehrpläne soll sichergestellt werden, dass die berufliche Bildung in den Berufsschulen den veränderten Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem Rechnung trägt. Für die Einführung der Lernfelder spricht:

- ▲ Die Lernfelder basieren auf einem holistischen Ansatz, der sich in einem ganzheitlichen Verständnis von Handlungskompetenz konkretisiert.
- ▲ Es existiert eine Orientierung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen bzw. an den konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen.
- ▲ Der Berufsbezug und die Lernkooperation werden nachhaltig gefördert.
- ▲ Die geringe Halbwertszeit des Wissens wird didaktisch und curricular beachtet bzw. berücksichtigt.

Die Lernfelder sind thematische Einheiten, die sich an beruflichen Aufgabenstellung bzw. Handlungsfeldern und Handlungsabläufen orientieren. Sie stellen nicht nur die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in einen Erklärungszusammenhang der jeweiligen Fachwissenschaften, sondern ermöglichen es, gesellschaftliche und individuelle Handlungszusammenhänge angemessen zu reflektieren, die Fragen der Mitverantwortung und Mitgestaltung umfassend zu thematisieren und die ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragen in ganzheitlichen Lehr- und Lernprozessen zu erfassen und zu integrieren. Sie sind also didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder, die komplexe Aufgabenstellungen zusammenfassen. Ihre Relevanz ergibt sich u. a. aus den Fragestellungen:

- ▲ Welche Aufgabenstellungen sind für die jeweilige Berufsausübung typisch?
- ▲ Welche Qualifikations- und Kompetenzprofile sind für die Berufsausübung erforderlich?
- ▲ Welche Aspekte werden in der Berufstätigkeit in Zukunft im Vordergrund stehen?

Bei der curricularen Ausgestaltung bzw. bei der didaktischen Konkretisierung der Lernfelder stellen sich ferner noch die Fragen:

- ▲ Sind die Lehrzielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen abgefasst?
- ▲ Berücksichtigt die Lehrzielformulierung den Ausbildungsstand der Jugendlichen?
- ▲ Lassen Lehrzielformulierungen die Anspruchsebene und Komplexität der Lernfelder erkennen?
- ▲ Welche Lehrinhalte stehen für die Exemplarität in der kaufmännischen Berufsausbildung?

Das Konzept der Lernfelddidaktik führt nicht nur zu einem neuen Bildungs- bzw. Wissensverständnis und zu vermehrt selbst gesteuerten Lernprozessen bei den Edukanden, sondern auch zu einem Wandel in der organisationalen Struktur der beruflichen Bildungsinstitutionen. Trotzdem ist auch in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die modernen „Lehrpläne in aller Regel als Kompromisse zwischen Interessengruppen zu Stande (kommen)“⁸, worin sich insbesondere der Pluralismus in der Gesellschaft zeigt. Moderne Lehrpläne mit Lernfeldern sind daher keine Lösungen aus einem Guss (dies belegen beispielsweise die kritischen Äußerungen in der wirtschaftspädagogischen Praxis zu dem Rahmenlehrplan für Bankkaufleute), sondern immer ein zeitpunktbezogenes konsensuales Ergebnis.

2.2 Integratives Denken als ein Ziel in der Lernfelddidaktik

Nach Schulze ist der Trend zur Partikularisierung und zur Spezialisierung, der gerade in der Arbeitswelt unter dem Stichwort „Taylorismus“ auf die Spitze getrieben wurde und schließlich zu einem Verlust der Gesamtperspektive beitrug, eine der gesellschaftlichen katastrophalen Entwicklungen.⁹ Für Grundmann leistet gerade „die Spezialisierung genau das nicht ...“, was sie zu leisten vorgibt, nämlich besser geeignet zu sein zur Überwindung der Desorientierung als allgemeines Wissen. Im Gegenteil: Genau genommen befördert sie eher

⁶ Niegemann, Helmut M. ua.: Lernen mit arbeitsanalogen Lernaufgaben zur Kostenrechnung: Beiträge zu Theoriebildung, Forschungsmethodik und Empirie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Hrsg. von Beck, Klaus und Dubs, Rolf. Beiheft 14, Stuttgart 1998, S. 82 (S. 80-99)

⁷ Ebenda. S. 83

⁸ Beck, Klaus: Gesellschaftlicher Pluralismus als pädagogisches Problem. Über die systematische Begrenztheit der Zielreflexion im Rahmen einer individualistischen Didaktik. In Pädagogische Rundschau. 40. Jahrgang, Sankt Augustin 1986, S. 298 (S. 291–309)

⁹ Vgl. Schulze, Gerhard: Gehen ohne Grund. Eine Skizze zur Kulturgeschichte des Denkens. In: Kuhlmann, Andreas (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. 4.–5. Tausend. Frankfurt Main 1995, S. 128 (S. 79–130)

die Orientierungslosigkeit.¹⁰ Er macht daher deutlich, „dass mit zunehmender Spezialisierung zwar die Kompetenz auf einem bestimmten - im kleiner werdenden – Gebiet steigt, gleichzeitig aber auch die Inkompetenz auf einem immer größer werdenden Gebiet wächst.“¹¹ Schulze geht davon aus, dass sich der Wert jedes Wissens nach dem Grad seiner Vernetzung mit anderem Wissen bemisst. Er fordert daher die Förderung von Fähigkeiten, die das Erlernen von Selbstorientierung unterstützt. Dazu markiert er sechs Zielgaben:

1. Ertragen kognitiver Unsicherheit
2. Elementare metasprachliche Kompetenz
3. Übung im wertbezogenen Argumentieren
4. Integratives Denken
5. Selbstdenken
6. Vertrauen.¹²

Gerade die moderne Lernfelddidaktik scheint die von Schulze formulierten Forderungen besser zu erfüllen, als dies bisherigen berufsbezogenen Fächer in der beruflichen Erstausbildung konnten (die historisch auf einer tayloristisch orientierten Denkweise basieren und sich weder aus einer konvergenztheoretischen Abbidddidaktik [gegenüber den Fachwissenschaften] begründen lassen, noch aus einer klar definierten divergenztheoretischen Vorgehensweise resultieren).

Berufsbildende Schulen haben bekanntlich den besonderen Auftrag, die Heranwachsenden auf die berufliche Welt der Erwachsenen vorzubereiten, d.h. die Jugendlichen, die durch ihre Ausbildungsverträge den ersten Schritt in das Beschäftigungssystem getan haben, zu einem selbstständigen, autonomen und verantwortungsbewussten Handeln zu führen. „Zurechtfinden können sie sich aber nur, wenn sie orientiert sind, genauer: wenn sie über das notwendige Orientierungswissen verfügen.“¹³ Dies gilt umso stärker, je mehr die Orientierungsprobleme in den modernen Gesellschaften zunehmen. Die Bedeutung des Orientierungswissens gewinnt auch deshalb immer mehr an Bedeutung, weil die Desorientierung sehr weit vorangeschritten ist. So stellt Bolz fest:

„Der Mensch des Humanismus irrt wie ein Fremder durch eine Welt, die von hoher Komplexität, extremer Beschleunigung und einer bis an die Grenze des Immateriellen vorangetriebenen Mikrologisierung geprägt ist. Das Funktionieren dynamischer Systeme, die Geschwindigkeit der Datenströme und die Geräte der Mikroelektronik stehen in keinem Verhältnis mehr zum humanistischen Maß des Menschen. Wir sind, nach Freuds genauem Wort, >Prothesengötter<, angeschlossen an Techniken, die man nicht versteht; umstellt von Objekten, die man nicht durchschaut.“¹⁴

Auch mit einem erworbenen Orientierungswissen lassen sich die von Bolz beschriebenen Probleme nur im Ansatz lösen. Für Grundmann ist daher nicht nur die Ausstattung mit Wissen wichtig, sondern die Vermittlung „der Fähigkeit, sich selbst zu orientieren. Und hier liegt dann auch das eigentliche Dilemma der (kaufmännischen bzw. berufsbildenden) Schulen, denn nach wie vor gilt für sie das Prinzip Stoff vor Kompetenz, und zwar aus bekannten Gründen, d. h. ist für sie der Zuwachs an Wissen wichtiger als der Zuwachs an Kompetenzen wie z. B. der Kompetenz, sich jederzeit neues Wissen selbstständig und kompetent anzueignen.“¹⁵ Mit dieser Selbstorientierung gilt es auch zu lernen, kognitive Unsicherheiten zu ertragen. Damit ist nach Schulze gemeint:

„Die Unfähigkeit, offene Fragen auszuhalten, Zweifel zuzulassen, sich den Vermutungscharakter seines Wissens einzugestehen, ungewohnte Perspektiven einzunehmen – kurz: die Angst vor kognitiver Unsicherheit –, ist eine der Wurzeln gegenwärtiger Muster der Desorientierung.“¹⁶

Mit dieser aktuellen Desorientierung entsteht eine Angst, deren Folgen noch nie so fatal waren. Schulze formuliert dazu:

„Das Wandlungstempo der Welt ist zu hoch geworden, als dass wir uns noch in ihr einrichten könnten. Panische Verdrängung von Unsicherheit ist das zentrale Persönlichkeitsdefizit unserer Zeit. Dieses Verhalten ist nicht neu, nur hat es unter den inzwischen gegebenen Umständen fatale Konsequenzen. Die Forderung, Unsicherheit zu ertragen, büsst unsere Natur gegen den Strich; sie verlangt uns ein hohes Maß an Selbstbearbeitung ab und setzt lange Lernprozesse voraus.“¹⁷

¹⁰ Grundmann, Hilmar: Zum Beitrag des Deutschunterrichts zur Förderung von Orientierungswissen und personalen Sinnerfahrungen. In: Berufsschule ohne Deutschunterricht noch Schule? Darmstadt 1998, S. 86 (S. 83–85).

¹¹ Ebenda, S. 86.

¹² Vgl. Schulze, Gerhard: Gehen ohne Grund, a. a. O., S. 128

¹³ Grundmann, Hilmar: Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen neuen Anforderungen und alten Einwänden. In: Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V. – Hochschule, Betrieb und Schule: Fachtagung Deutsch. Deutschunterricht und berufliche Handlungsfähigkeit. Theoretische Ansätze und praktische Beispiele. Neusäß 1997, S. 18 (S. 7–34).

¹⁴ Bolz, Norbert: Für eine posthumane Kultur. In: Kuhlmann, Andreas (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. a. a. O., S. 137 (S. 133–154)

¹⁵ Grundmann, Hilmar: Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen Anforderungen und alten Einwänden, a. a. O., S. 18

¹⁶ Schulze, Gerhard: Gehen ohne Grund, a. a. O., S. 127.

¹⁷ Ebenda, S. 127.

„Desorientierung“, so Schulze, „hat viel mit dem Mangel an Fähigkeit zu tun, eigene und fremde Argumentationsstrukturen zu erkennen und zu beurteilen.“¹⁸ Desorientierung geht einher mit einem Gehaltswandel des Wissens. Wissen, das quasi flüchtig geworden ist, lässt sich nicht mehr nur mit Speicherwissen gleichsetzen, da dieses in der modernen Wissensgesellschaft außerhalb der Individuen abgelegt und bei Bedarf abgerufen werden kann. Trotzdem gilt auch heute noch die These: „Ohne ein Wissen geht es nicht.“ Weshalb nach Beck festzuhalten ist,

1. „dass Denken ohne Wissen einen Griff ins Leere bedeutet,
2. dass Wissen ohne Denken einem verborgenen und unerschließbaren Reservoir gleicht und dass
3. ungewusste Information gar nicht nutzbar ist.

Mit anderen Worten: Die Grundkompetenz, gehaltvolle und effektive kognitive Leistungen erbringen zu können, besteht darin, über einer breiten und zuverlässigen Wissensbasis intelligente Operationen auszuführen; diese Wissensbasis besteht aus internalisierten Informationen.¹⁹

Diese internalisierten Informationen rekurren einerseits auf dem „gespeicherten Wissen“ und andererseits auf dem „reflexiven Wissen“, das in der Form von Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen besteht. Auf dieser Wissensbasis entwickelt sich schließlich ein integratives Denken.

Für Schulze ist gerade das integrative Denken „zunächst Angst erregend: Es erfordert den Mut zur Lückenhaftigkeit des Wissens, konfrontiert mit Komplexität und vertreibt die Menschen aus den vertrauten Umgebungen kleiner Denkprovinzen. Denken in großen Zusammenhängen bringt heterogen erscheinende Sachverhalte zusammen, holt weit in die Vergangenheit aus, wagt sich in die Zukunft, ist offen für andere Kulturen.“²⁰ Diese Denker können alle lernen, es ist nicht nur eine „Sache für Genies“²¹. In den pädagogischen Einrichtungen gilt es daher, systematisch die Fähigkeiten zum Selbstdenken zu schulen, die es ermöglichen, „sich eine eigene Meinung zu bilden, Denkroutinen zu durchbrechen und Neues zu wagen.“²² Für Grundmann wird die Fähigkeit, die zum Selbstdenken führt, dadurch bewirkt, dass z. B. die Bildung einer eigenen Meinung am ehesten dadurch gefördert werden kann, dass der Einzelne mit einer fremden Meinung konfrontiert und zur Reflexion über diese Meinung herausgefordert wird.²³

In der Berufsschule ist daher ein Unterricht zu fördern der einerseits die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit und die Kompetenz, selbstständig neues Wissen aus dem Berufs- bzw. Arbeitsbereich anzueignen, fördert. Dies setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler sich ein entsprechendes Repertoire an Lerntechniken aneignen können. Andererseits ist das in modernen Gesellschaft notwendige reflexive Wissen einzufordern, das den Einzelnen zu einer umfassenden Gestaltungskompetenz (statt Anpassungskompetenz) führt, was sich funktional in der Ich-, Fach- und Kooperationskompetenz und reflektiv in der biografischen-, Methoden- und Kritikkompetenz zeigt. Dieses gewünschte Kompetenzspektrum bzw. Professionsprofil, das sich auf die Person, Sache und Sozialität bezieht, entwickelt sich bei den Einzelnen vor allem durch ein selbst gesteuertes Lernen. Gerade das Konzept der Lernfelddidaktik eröffnet bzw. schafft dazu die notwendigen Möglichkeiten in einem prozessorientierten curricularen Rahmen.

2.3 Lernfelddidaktik im Kontext einer prozessorientierten Betriebswirtschafts- und Organisationslehre

Die Lernfelddidaktik erscheint in der kaufmännischen Berufsausbildung Vielen auch als der Versuch, den Anforderungen der prozessorientierten Betriebswirtschaftslehre didaktisch bzw. curricular gerecht zu werden. Von daher ist zu beachten, dass in der Betriebswirtschaftslehre der Begriff „Prozess“ gegenwärtig nicht nur Konjunktur hat, sondern er dazu beiträgt, die Betriebe nachhaltig zu verändern. In der Betriebswirtschaftslehre versteht man unter einem Prozess eine zusammenhängende Folge von Tätigkeiten, die einen Kundennutzen erzeugen. So hat gerade im Zusammenhang mit der Lean-Management-Diskussion die Prozessorientierung eine zentrale Bedeutung. Der Terminus „Prozess“ ist aber auch mit dem japanischen Begriff „Kaizen“, der eine ständige Kostensenkung durch kontinuierliche Prozessverbesserung fordert, verknüpft. Analoges gilt für die von Porter propagierten Wertschöpfungsketten (prozesse), die dazu beitragen, die Wettbewerbsvorteile zu generieren. Auch im Rechnungswesen hat sich eine zukunftsweisende Prozesskostenrechnung etabliert. Ferner rekurren die Repräsentanten des Konzeptes Business Reengineering auf die Unternehmensprozesse und die Vertreter des sog. Supply Chain Management verlangen eine konsequente Abstimmung der einzelnen Glieder der Wertschöpfungskette vom Lieferanten bis zum Nutzer.²⁴

Nach Beo und Göbel lässt sich der Begriff „Prozess“ prinzipiell mit den folgenden Gedankenverbindungen verknüpfen:

▲ „dynamisch, fließend“

¹⁸ Ebenda, S. 127

¹⁹ Beck, Klaus: Allgemeine ökonomische Grundkompetenzen – Befunde und Desiderate im Blick auf unsere moderne Wissensgesellschaft. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin-Heidelberg-New York 1998, S 82 (S. 79–94).

²⁰ Schulze, Gerhard: Gehen ohne Grund, a. a. O., S 128 f.

²¹ Ebenda, S. 129.

²² Ebenda, S. 129

²³ Grundmann, Hilmar: Zum Beitrag des Deutschunterrichts zur Förderung von Orientierungswissen und personalen Sinnerfahrungen, a. a. O., S 87.

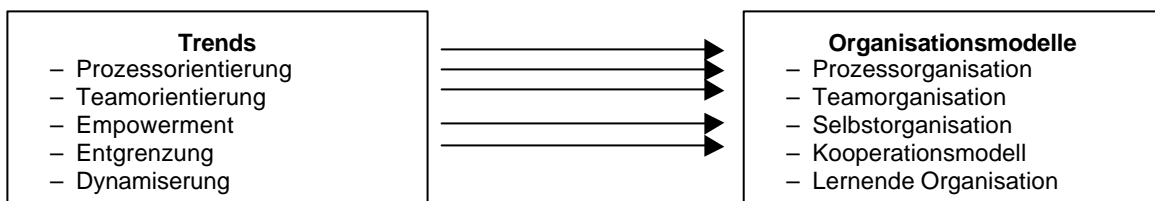
²⁴ Vgl. Beo, Franz Xaver und Göbel, Elisabeth: Organisation. Stuttgart 199, S. 349.

- ▲ ganzheitlich, integriert
- ▲ horizontal und
- ▲ kundenorientiert.²⁵

Ein Prozess, der sich auf einen Zeitraum mit einem zu definierenden Anfang und Ende bezieht, umfasst alle dynamischen Entwicklungen, die von etwas ausgehen und die einen anderen Zustand nach sich ziehen. Er enthält also ein Bündel von Aktivitäten, die in einer ganzheitlichen und einer integrierten Operationsfolge zu einem neuen und in aller Regel ex ante gewünschten Output führen. Für Gaitanides u. a. ist die intuitive Suche nach Prozessen „ein kreativer Vorgang“, wobei „eine Bereitschaft zur Loslösung von momentanen Gegebenheiten und Strukturen“ existieren muss, weil nur auf diese Weise „sich kreative Innovationen würdigen und Erfahrungen wirksam nutzen“²⁶ lassen. An der Abwicklung von Prozessen sind in aller Regel eine Vielzahl von Personen beteiligt, die von einem Prozessmanagement koordiniert werden müssen.

„Der Output des Prozesses soll dabei auf die **Lösung eines Kundenproblems** gerichtet sein bzw. für den Kunden ein Ergebnis von Wert erzeugen.“²⁷ Es gilt, Kundenzufriedenheit meist „sehr problematisch“, weil für sie ein ausschließlich kundenorientiertes Verhalten dem erzieherischen Interventionsbedarf in Form eines intentionalen und staatlich legitimierten pädagogischen Handelns, das an einem bestimmten Bildungsziel orientiert ist, in einer gewissen Weise zuwiderläuft. Die Wirtschaftspädagogen, die sich – auf Grund ihres wirtschaftswissenschaftlichen Studiums – mit dem Kundenbegriff eher anfreunden können, verknüpfen mit der kundenbezogenen Prozessorientierung die Frage: Welche Einzelaktivitäten, die tayloristisch bzw. arbeitsteilig zerschnitten wurden, lassen sich in einem System bzw. in einem didaktischen Konzept wieder integrieren? Neben der Prozessorientierung sind dabei auch die Trends Teamorientierung, Empowerment, Entgrenzung und Dynamisierung zu beachten.

Die Gruppenarbeit, die auf Grund der Teamorientierung entsteht, verkörpert heute nicht mehr nur eine humane, sondern vor allem ein effiziente Arbeitsform, weil mit ihr motivierende, stimulierende und kontrollierende Funktionen verbunden sind. Die Gruppenmitglieder sind dabei nicht nur sozial integriert bzw. verbunden, sondern entwickeln auch ein Wir-Gefühl, wobei sie sich gegenseitig ergänzen und anregen. Daneben erfolgt aber auch ein Empowerment, wodurch mehr Kompetenzen, Befugnisse und Wissen, d. h. auch mehr Macht, auf die Mitarbeiter übertragen werden. Im Rahmen dieser Entwicklung findet zusätzlich eine Entgrenzung statt, was bedeutet, dass die Grenzen der formalen sozialen Systeme zunehmend undeutlicher werden, wodurch sich Mitglieder von den Nichtmitgliedern immer schwerer unterscheiden lassen. Ferner kommt in der modernen Organisationstheorie und -lehre die Dynamisierung zum Ausdruck, die bewirkt, dass die Themen Entwicklung, Veränderung und Wandel der Organisation auch in den kaufmännischen Berufsschulen eine stärkere Beachtung finden müssen. Der Zusammenhang zwischen den aktuellen Trends und den neuen Organisationsmodellen lässt sich nach Bea und Göbel²⁸ wie folgt darstellen:



Diese Neuausrichtung in der betrieblichen Managementpraxis kann in einer gelebten Lernortkooperation, zu der die Institution „Berufsbildende Schule“ (als dem dualen Partner der Unternehmen in der Erstausbildung) verpflichtet ist, nicht total ausgeblendet werden. So gilt es, die in der Gesellschaft und in der Wirtschaft gegebenen Trends in Form von Prozessorientierung, Teamorientierung, Empowerment, Entgrenzung und Dynamisierung in den curricularen Diskussionen zu erfassen, was schließlich auch das Konzept der Lernfelddidaktik nachhaltig beeinflusst. Das Konzept der Lernfelddidaktik wirkt jedoch nicht nur auf die Lehr-Lern-Arrangements, sondern es verlangt auch eine neue organisationale Ausrichtung. Bildungseinrichtungen sind auf dieser Basis gehalten, von den neuen und modernen Organisationsmodellen zu lernen und ihre Aufbau- und Ablauforganisation neu zu strukturieren. Daneben sind die institutionellen Entgrenzungstendenzen durch die Lernortkooperation zu beachten, die dazu führen, dass sich die Bindungen zwischen den berufsbildenden Schulen und den Unternehmen in der Region verfestigen, was letztlich dazu führt, dass der Kompetenzerwerb der Berufsschüler und Berufsschülerinnen nicht mehr isoliert in einem dualen Teilsystem erfolgt. Das duale System ist zukünftig nicht mehr durch eine klare Grenzziehung der Lernorte gekennzeichnet, sondern es entsteht ein quasi grenzenloses System von institutionell verknüpften Arrangements, die für die Lernenden neue Anreiz- und Flexibilisierungsvorteile schaffen.

Die Entgrenzung unterstützt jedoch nicht nur Lernortkooperation, sie fördert vielmehr auch die Prozesse, die dazu beitragen, die berufsbildenden Schulen zu regionalen Innovationszentren zu entwickeln. Entgrenzung zeigt sich

²⁵ Ebenda, S. 349.

²⁶ Gaitanides, Michael u. a.: Prozessmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: Derselbe u. a. (Hrsg.): Prozessmanagement. Konzepte, Umsetzungen und Erfahrungen des Reengineering. München-Wien 1994, S. 6 f. (S. 1–19).

²⁷ Bea, Franz Xaver und Göbel, Elisabeth: Organisation., a. a. O., S. 350).

²⁸ Ebenda, S. 348.

aber auch in den Bildungsprozessen selbst. Prozesse des Kompetenzerwerbs können in der Zukunft nicht mehr nur von Einzelnen initiiert werden, sondern sind von den Organisationen kooperativ zu leisten (Organizational Learning), wobei dieser Kompetenzerwerb nicht mehr nur in dem institutionalisierten schulischen Kontext erfolgt, sondern auch an den jeweiligen Arbeitsplätzen, im Internet und in den diversen sinnvollen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten.²⁹ Der moderne Kompetenzerwerb erfolgt auch vielfach „autodidaktisch“, was dazu führt, die modernen Formen und Dimensionen des Lernens neu und anders zu sehen. Es sind also in einer wirtschafts- und berufspädagogischen Reflexion – neben der institutionellen Auffächerung (Lernen in verschiedenen Einrichtungen) – immer auch die normativen Entgrenzungen (Relativierung pädagogischer Prinzipien) und die didaktischen Entgrenzungen zu beachten, die insbesondere die vielfältigen Aneignungsmotive und Aneignungsformen beim Lernen in den Blick nehmen.³⁰

2.4 Bedeutung der Lernfelddidaktik im Kontext einer auf Qualitätsmanagement hin orientierten Schulentwicklung

Mit dem Lernfeldkonzept ergibt sich die Notwendigkeit einer intensiven Schulentwicklungsdiskussion im Bereich der berufsbildenden Schulen, wobei sich gerade die kaufmännischen Schulen auf Themen der Organisationstheorie bzw. -lehre stützen können, die im Grunde schon Unterrichtsgegenstände in vielen berufsbezogenen bzw. schulformbezogenen Lehrplänen sind. Trotzdem führt auch diese Schulentwicklungsdiskussion in den kaufmännischen Schulen zu drastischen organisationalen Konsequenzen bzw. Veränderungen, weil gerade auch die kaufmännischen Schulen – trotz ihrer betriebswirtschaftlichen Ausrichtung in den Lehr-Lern-Arrangements – sich in Bezug auf die traditionellen Organisationsmuster nicht nennenswert von den anderen Schultypen unterscheiden und bisher den gegebenen Unterrichtsgegenständen in Bezug auf Gestaltung der eigenen Organisation in aller Regel nicht authentisch waren bzw. sind.

So eröffnet das Konzept der Lernfelddidaktik durchaus die Möglichkeit, die kaufmännischen Schulen zu einer lernenden Organisation zu entwickeln. Im Rahmen dieser Prozesse findet eine Kollektivierung des individuellen Wissens statt. Die schulischen Organisationen müssen dazu Instrumente hervorbringen bzw. einsetzen, die eine Istanalyse zu dem in dem System vorhandenen Wissen ermöglichen. Das festgestellte vorhandene Wissen darf aber nach der Istanalyse nicht brachliegen, sondern es sollte sichergestellt sein, dass das in der Organisation vorrätige Wissen auch tatsächlich zur Anwendung kommt und zur Grundlage einer organisationalen Entwicklung wird. Zudem gilt es, die Lernprozesse permanent in Gang zu halten. Die Einzelnen müssen dazu erfahren, dass neues Lernen erwünscht ist und von der Organisation honoriert wird. Eine solche lernende Organisation verlangt daher Prozessorganisation, Selbstorganisation und systemübergreifende Kooperation. Gerade die Prozessorganisation begünstigt „durch das Denken in Zusammenhängen, die Rückführung der Spezialisierung und die Integration von Denken und Handeln“³¹ das organisationale Lernen. Aber auch durch die Teamorganisation wird das Lernen gefördert, „weil die Individuen in der Gruppe mehr kommunizieren, unterschiedliches Wissen austauschen und besser motiviert sind, ihr Wissen der Gruppe zur Verfügung zu stellen.“³² Eine Selbstorganisation erfordert, dass die Systemmitglieder über viele Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen. Es gilt, dieses systematisch zu fördern, weshalb flache Hierarchien erforderlich sind, weil gerade in den langen Wegen der traditionellen Organisationen mit vielen Instanzen viel Wissen verloren geht. Durch die systemübergreifende Kooperation besteht ferner die Möglichkeit, fremdes Know-how und andere mentale Modelle kennen zu lernen, was neue Perspektiven eröffnet und Betriebsblindheit verhindert.

Mit dem Konzept der Lernfelder scheint ein Curriculumansatz gefunden zu sein, der die Schulen zwingt, diese organisationalen Aspekte zu beachten. Die Auf- und Ablauforganisation in den berufsbildenden Schulen erhält dadurch ein anderes Aussehen. Insbesondere gelingt es mit dem Lernfeldkonzept, ein Qualitätsmanagement in den berufsbildenden Schulen zu entwickeln, weil es in einer neuen und nachhaltigen Art und Weise die Möglichkeiten schafft, die Prozess-, Mitarbeit- und „Kundenorientierung“ in der beruflichen Bildung umzusetzen. In der Lernorganisationsplanung entstehen dadurch zusätzliche Gestaltungsmöglichkeiten, was auch den Einfluss der Bildungsgangkonferenz in den berufsbildenden Schulen fördert und stärkt, weil diese über die strukturelle Umsetzung der Lernfelder in den drei Ausbildungsjahren entscheiden. Dieses curriculare Konzept unterstützt in vielfältiger Weise die Kooperation der Lernenden in allen pädagogischen Fragestellungen, wobei auch die berufsübergreifenden Fächer so an das Lernfeldkonzept anzubinden sind, dass sie einen stärkeren Berufsbezug erhalten. Daneben erfordert es insbesondere eine pädagogisch orientierte Planung der Zusatzqualifikationen für die Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist dabei, dass die Stundenpläne ausnahmslos nach Lernfeldern organisiert sind und nicht mehr ausschließlich in einem zentralen Planungsvorgang entstehen, sondern dezentral (also nach den Bedürfnissen der Lerngruppen und der Lehrerteams) entwickelt werden können. Dies setzt voraus, dass sich die Lehrenden in den einzelnen Teams, in den einzelnen Lernfeldern und in den einzelnen Lernsituationen stärker untereinander abstimmen müssen. Diese pädagogische Entgrenzung bezieht sich jedoch nicht nur auf die schulische Ebene, sondern verlangt auch eine neue Qualität in der Lernortkooperation, weil die betriebsspezifischen Erfahrungen in die Lernprozesse integriert werden müssen, d. h. in den Lernsituationen ist der Bezug zur betrieblichen Praxis deutlicher herauszustellen. Diese Kooperation setzt natürlich eine verbesserte Koordination zwischen den beiden Lernorten Schule und Betrieb voraus und bewirkt, dass vermehrt Besichtigungen, Erkundigungen bzw. Betriebspraktika bei den kooperierenden Betrieben durchgeführt werden.

²⁹ Vgl. Arnold, Rolf und Schüssler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen, a. a. O., S. 106.

³⁰ Vgl. Ebenda, S. 58.

³¹ Bea, Franz Xaver und Göbel, Elisabeth: Organisation, a. a. O., S. 372.

³² Ebenda, S. 372.

3 Moderne kaufmännische Berufsausbildung

In der modernen Bildungsgesellschaft kann sich der Einzelne immer weniger an überlieferten Stabilisierungsfaktoren (wie z. B. Institutionen, traditionelle Fächerstruktur oder fachliche Bildungsinhalte) orientieren. Die gesellschaftlichen und betrieblichen Entwicklungen fordern von den Einzelnen, dass sie sich im Umgang mit reflexivem Wissen auf die neuen Herausforderungen vorbereiten. Gerade die in modernen Gesellschaften gegebene „Konfrontation mit einer komplexen und dynamischen Unterwelt verlangt (immer stärker) einen verbesserten Umgang mit Komplexität zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen.“³³ Es sind also in den modernen Bildungsgesellschaften komplexe Problemlösefähigkeiten und Handlungskompetenzen gefragt, weshalb die Einzelnen eine umfassende Gestaltungskompetenz entwickeln müssen, die sie zum funktionalen und reflexiven Umgang mit der eigenen Person (Ich- und Biografiekompetenz), der Sache (Fach- und Methodenkompetenz) befähigt. Die Lehr- und Lern-Arrangements und die schulischen Lernsituationen und -umgebungen sind von daher so zu gestalten, aber auch die individuelle Urteilskompetenz, fördern.

Gerade die Lernfelddidaktik unterstützt in einer besonderen Weise diese Anliegen, weil sie implizit den Erwerb von tragem Wissen unterbinden möchte. Für Stark u. a. liegt ein wichtiger Grund für die Entstehung des tragen Wissens „in der wenig anwendungsbezogenen, abstrakten und künstlich systematisierten Wissensvermittlung im Unterricht, die der Komplexität des kaufmännischen Alltags kaum gerecht wird.“³⁴ Stark u. a. weisen darauf hin, dass in ihrer Berufsdomäne nur die erfolgreich sind, die

- ▲ „mit wiederkehrenden Anforderungen, die einen Großteil des Arbeitsalltags ausmachen, effizient“ umgehen können,
- ▲ „mit neuartigen Situationen kompetent umgehen können“ und
- ▲ ein fundiertes Sachwissen besitzen. Denn „ohne Kenntnis darüber, welche Größen in bestimmten Situationen relevant sind, wie sie miteinander verknüpft sind und welche Funktion sie haben, ist ein erfolgreiches Handeln möglich.“³⁵

Es gilt daher, im Berufsschulunterricht grundsätzlich solche Situationen zu schaffen, die es ermöglichen, berufliche Handlungsspielräume zu erkennen. Handlungsspielräume bestehen dort, wo man eigene Ideen gestaltend umsetzen kann.³⁶ Dies entspricht auch dem im positiven Sinne in aller Regel gegebenen Bedürfnis nach Kompetenzerleben, was sich in dem Bestreben der Einzelnen äußert, handlungsfähig zu sein. So möchten auch die Berufsschülerinnen und Berufsschüler „den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen können.“³⁷ Von daher ist „ihnen auch eine hinreichende Ambiguitätstoleranz zu vermitteln, die es ihnen erlaubt, jene Spannungen in ihr Selbstkonzept zu integrieren, die in und zwischen den niemals streng separierenden Lebensfeldern entstehen können.“³⁸ Dabei ist aber kritisch zu beachten, dass die Berufsschule für viele Berufsschülerinnen und Berufsschüler einen Lebensbereich darstellt, der von ihnen insgesamt als eher wenig stimulierend erfahren wird.

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaetze/bader1.doc>

Reinhard Bader: Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen

Mit den „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen ...“ aus dem Jahre 1996 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Lernfeld-Konzept eine didaktische Struktur der Lernziele und Lerninhalte vorgegeben, welche die angestrebte Handlungsorientierung des Unterrichts curricular unterstützen soll. Die zugrundeliegende Idee ist, bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements nicht von fachsystematischen Inhaltskatalogen auszugehen, sondern von beruflichen Handlungsfeldern und diese theoretisch aufzuklären. Hierbei sind Lernfelder nicht einfach in den Unterricht „abgebildete“ berufliche Handlungsfelder, sondern didaktisch-methodische Konstrukte, die durch Reflexion und Rekonstruktion beruflichen Handelns gewonnen werden. Lernfelder sind didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder.

Mittlerweile sind für eine ganze Reihe von Berufen Rahmenlehrpläne nach dem neuen Konzept konstruiert worden, sie haben – von den Ländern mehr oder weniger ergänzt oder umgestaltet – die Berufsschulen erreicht, und nun stellt sich in vielen Kollegien die Frage nach einer angemessenen „Umsetzung“. Zustimmung ist zu hören, aber auch Ratlosigkeit bis hin zu Unmut. Wo stecken die Probleme?

³³ Sembill, Detlef u.a.: Prozessanalysen selbstorganisierten Lernens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14, a. a. O., S. 57.

³⁴ Stark, Robin u. a.: Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Hrsg. von Beck, Klaus und Heid, Helmut. Beiheft 13. Stuttgart 1998, S. 23 (S. 23–36).

³⁵ Ebenda, S. 24.

³⁶ Beck, Klaus u. a.: Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14, a. a. O., S. 1996.

³⁷ Lewalter, Doris a. A.: Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14, a. a. O., S. 147–168).

³⁸ Beck, Klaus u. a.: Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – empirische Befunde und praktische Probleme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13, a. a. O., S. 205 (S. 187–206).

Lernfeldverständnis und Struktur der Rahmenlehrpläne

Zunächst einmal werden „Lernfelder“ teilweise mit den „Lerngebieten“ früherer Rahmenlehrpläne gleichgesetzt. Letztere aber waren überwiegend ähnlich wie Fächer oder Teile von Fächern aufgebaut, d. h. fachsystematisch und eben nicht handlungssystematisch. Wenn demnach eine Verwechslung nahe liegt, so ist dies ein erster Hinweis darauf, dass das so bezeichnete Lernfeld eigentlich keines im Verständnis der Konzeption der KMK ist.

Sehen wir uns neue Rahmenlehrpläne hinsichtlich der aufgeführten Lernfelder und deren inhaltlicher Anordnung und Konkretisierung genauer an, so zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen.

- Die entwickelten Lernfelder konkretisieren die zugrundeliegende Intention des Lernens an beruflichen Handlungen, d. h. sie entsprechen der Lernfeld-Konzeption im Großen und Ganzen.
- Die Reihe der Lernfelder enthält (z. B. einleitend und abschließend) auch solche, die Grundlagen- oder Überblickswissen zusammenfassen, also nicht unmittelbar auf Handlungsfelder bezogen sind. Offenbar haben die Lehrplanentwicklungskommissionen in diesen Fällen von einer Öffnungsklausel in der oben erwähnten Handreichung der KMK Gebrauch gemacht, die in Ausnahmen didaktisch zu begründende Zusammenfassungen fachsystematischer Inhaltsteile zu Lernfeldern zulässt.
- Mit dem Hinweis auf die erforderliche curriculare Abstimmung des ersten Jahres der Berufsschule mit dem Berufsgrundbildungsjahr ist der Rahmenlehrplan für dieses erste Jahr gleich dem für das BGJ fachsystematisch strukturiert, für das zweite und dritte Jahr folgen dann Lernfelder.
- Ein großer Teil oder die meisten der aufgeführten Lernfelder weisen eine inhaltliche Struktur auf, die so in Inhaltsverzeichnissen von Fachbüchern stehen könnte, d. h. sie sind keine Lernfelder im Verständnis der Lernfeld-Konzeption.
- Die entwickelten Lernfelder sind teils für ein bestimmtes Schul- bzw. Ausbildungsjahr vorgesehen, teils auch jahrgangsübergreifend ausgelegt.

Diese Variationsbreite ist insofern positiv zu werten, als sie ein pragmatisch-umsichtiges Experimentieren mit dem Lernfeld-Konzept ermöglicht. Gleichwohl sollte auf der Ebene der KMK darauf geachtet werden, dass nicht durch eine bloße Umetikettierung fachsystematischer Inhaltsbereiche zu „Lernfeldern“ das didaktische Leitkonzept vernebelt oder gar bewusst unterlaufen wird.

Lernfelder und Unterrichtsfächer

Als ein gravierendes Problem erweist sich auch der noch weitgehend ungeklärte Zusammenhang zwischen Lernfeldern und Unterrichtsfächern. Auf der Grundlage oder auch abseits der theoretischen Diskussionen um „Kasustik“ und „Systematik“ in der Didaktik haben die Schulen Unterrichtsfächer entwickelt, weisen über sie unterrichtete Inhalte aus und verwenden sie auch als Kriterien bei der Zuerkennung weiterführender Abschlüsse – und dies in den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich. Wie aber passen in dieses gewachsene und mehr oder weniger systematisierte Arrangement die neuen Lernfelder?. Hierzu sind in den Ländern teilweise auch innerhalb einzelner Länder voneinander abweichende Pläne oder bereits auch Verfahren zu beobachten.

- Die Lernfelder ersetzen dies bisherigen Fächer in der Unterrichtsplanung und auch auf dem Zeugnis.
- Die Lernfelder werden durch Fächer untersetzt, d. h. die primäre Strukturierung des Unterrichts erfolgt über Lernfelder, die Fächer erbringen ihre je spezifischen Beiträge zur inhaltlichen Konkretisierung der Lernfelder und werden auf dem Zeugnis ausgewiesen.
- Die Lernfelder werden eingeführten Unterrichtsfächern zugeordnet, d. h. die primäre Strukturierung des Unterrichts erfolgt über Fächer, die Lernfelder leisten die inhaltliche, handlungsorientierte Konkretisierung.
- Lernfelder, die jahrgangsübergreifend ausgelegt sind, werden zerlegt, um sie curricular und schulorganisatorisch leichter handhabbar zu machen.

Was von diesen Varianten unter didaktischen Aspekten zu halten ist, dürfte davon abhängen, welche Funktion dem Lernfeld-Konzept bei der „Durchsetzung“ von Handlungsorientierung des Unterrichts zugemessen wird bzw. ob deren Unterstützung durch curriculare Vorgaben auf der Ebene der Rahmenlehrpläne überhaupt als notwendig erachtet wird. Unstreitig ist, dass eine Systematisierung des im Unterricht Gelernten auf jeden Fall unabdingbar ist. Fächer vermögen diese zu leisten, doch werden sie wegen ihrer Anfälligkeit für Isolierung und Praxisferne kritisiert. Lernfelder sichern Zusammenschau und Praxisnähe, doch dürfte in ihnen die Systematisierung schwieriger ausfallen. Die Motivation gerade der Berufsschülerinnen und Berufsschüler, hierauf weisen vielfältige Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern hin, wird durch die Lernfelder erheblich gefördert.

Angesichts des sehr begrenzten Wissensstandes, über den die Didaktik in diesem schwierigen Feld verfügt, sollte unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen in den Ländern innovationsfreudig, aber behutsam experimentiert werden. Dogmatismus in Bezug auf die eine oder andere Position wäre jedenfalls ganz unangemessen.

Integration des berufsübergreifenden Lernbereichs

Die KMK-Rahmenlehrpläne erstrecken sich bekanntlich nur auf den berufsbezogenen Lernbereich der Berufsschule, nicht auf den berufsübergreifenden (allgemeinen). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob auch der berufsübergreifende Lernbereich in das Lernfeld-Konzept einbezogen werden sollte und gegebenenfalls wie. In den Ländern zeichnen sich unterschiedliche Wege ab.

- Die Fächer des berufsübergreifenden Lernbereichs bleiben vom Lernfeld-Konzept unberührt.
- Die Lernfelder werden von Kommissionen auf Landesebene um Inhalte des berufsübergreifenden Lernbereichs angereichert.
- Die Schulen erhalten den Auftrag, in Bildungsgangkonferenzen für die didaktisch-methodische Abstimmung zwischen den Lernfeldern und den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs zu sorgen.

Auch in diesem Feld der curricularen Planung gibt es keine „erprobten, sicher wirkenden Rezepte“. Unstreitig indessen ist das Ziel, den Beitrag auch der „allgemeinen“ Fächer für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zur Geltung zu bringen – und zwar nicht nur aus Respekt vor dem spezifischen Bildungsauftrag dieser Fächer, sondern um ihn mit der angestrebten Reichweite überhaupt verwirklichen zu können.

Unterrichtsplanung mit Lernfeldern

Wie Eingangs angemerkt, sind Lernfelder nicht einfach in den Unterricht „abgebildete“ Handlungsfelder, sondern sie werden von Lehrerinnen und Lehrern, d. h. von Professionellen für Unterricht, durch didaktisch-methodische Reflexion und Rekonstruktion beruflicher Handlungsfelder entwickelt. Diese entscheidende didaktisch-methodische Leistung ist auch bei Vorliegen „echter, treffender“ Lernfelder keineswegs entbehrlich, denn Unterrichtsplanung mit Lernfeldern ist an das Sich-bewusst-Machen des Zusammenhangs zwischen beruflichem Handlungsfeld und schulischem Lernfeld gebunden. Hinzu kommt die „Kleinarbeitung“ der jeweiligen Lernfelder zu „Lernsituationen“. Beides ist Bestandteil professioneller Unterrichtsplanung, als „didaktische Analyse“ wohl bekannt und demnach nicht neu. Doch erfordert das Lernfeld-Konzept bei der didaktischen Analyse neue Akzente und auch Ergänzungen. Hierzu soll der Aufsatz von Bettina Schäfer und mir in diesem Heft eine Handreichung anbieten. Für kritische Hinweise und Erfahrungsberichte wären wir dankbar.

Die Entwicklung und Einführung des Lernfeld-Konzepts gehört wohl zu jenen Prozessen der Curriculumentwicklung, in denen theoretische Einsichten der Didaktik, Praxiserfahrungen der Schulen und der Unternehmen sowie bildungsplanerische und bildungspolitische Aspekte ein Knäuel bilden, dessen einzelne Verknüpfungen kaum noch durchschaubar sind, das aber dennoch halten kann – wie gut, das kann nur Erprobung erweisen. Guter Berufsschulunterricht war wohl immer schon „lernfeldorientiert“, auch wenn dies anders genannt wurde. Hieraus ist nicht zu folgern, dass es unnötig sei, diese Lernfeldorientierung unter den Bedingungen der Jetztzeit zu akzentuieren. Die neuen Rahmenlehrpläne mit der Haltung „didaktische Moden kommen, didaktische Moden gehen“ abzutun, dies hieße den Gestaltungsanspruch der professionellen Lehrerschaft in einem zentralen Bereich aufzugeben. Es geht nicht um eine „Revolutionierung“ des Unterrichts, sondern darum, die didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort durch die Eröffnung von Gestaltungsfreiräumen zur Entfaltung zu bringen.

Die berufsbildende Schule (BbSch) 50 (1998) 7–8

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/bader2.html>

R. Bader / Bettina Schäfer: Lernfelder gestalten - Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation

Im Mai 1996 verabschiedete die Kultusministerkonferenz die „Handreichungen für die Erarbeiten von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule...“. Im Verständnis der KMK-Konzeption werden Lernfelder als didaktisch reflektierte Handlungsfelder Gestaltungsgrundlage für Rahmenlehrpläne.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Ansatz zur Konkretisierung des reflexiven Zusammenhangs zwischen Handlungsfeldern und Lernfeldern sowie zur Untersetzung der Lernfelder durch Lernsituationen vorgestellt. Er soll als Handreichung dienen bei der praktischen Umsetzung des Lernfeld-Konzepts in der didaktischen und unterrichtsorganisatorischen Planung in Bildungsgangkonferenzen an den Schulen.

1. Leitfragen zur didaktischen Reflexion komplexer Handlungsfelder

1.1 Vorgehensweise

Sollen Lernfelder und Lernsituationen Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts in der Berufsschule sein, so müssen verschiedene Analysestufen berücksichtigt werden. Erst eine an didaktischen Grundsätzen orientierte Reflexion ermöglicht es, den Lernfeld-Ansatz als didaktisches Konzept zu begründen.

Zu Beginn stellt sich die Frage nach den zu wählenden Reflexionsstufen. Auf der Grundlage der in den KMK-Handreichungen verwendeten Begriffe und unter Berücksichtigung von Erfahrungen aus der Lehrplanarbeit werden hier in einem pragmatischen Ansatz drei Stufen gewählt: Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen. Der Übergang von einer Stufe zur nächsten (z. B. vom Handlungsfeld zum Lernfeld) stellt den zu berücksichtigenden Reflexionsvorgang dar. Die verschiedenen Betrachtungsrichtungen ergeben sich aus unterschiedlichen Fragestellungen, die sich aus den beschriebenen Anforderungen an Lernfelder und Lernsituationen unmittelbar entwickeln lassen (vgl. Abb.1).

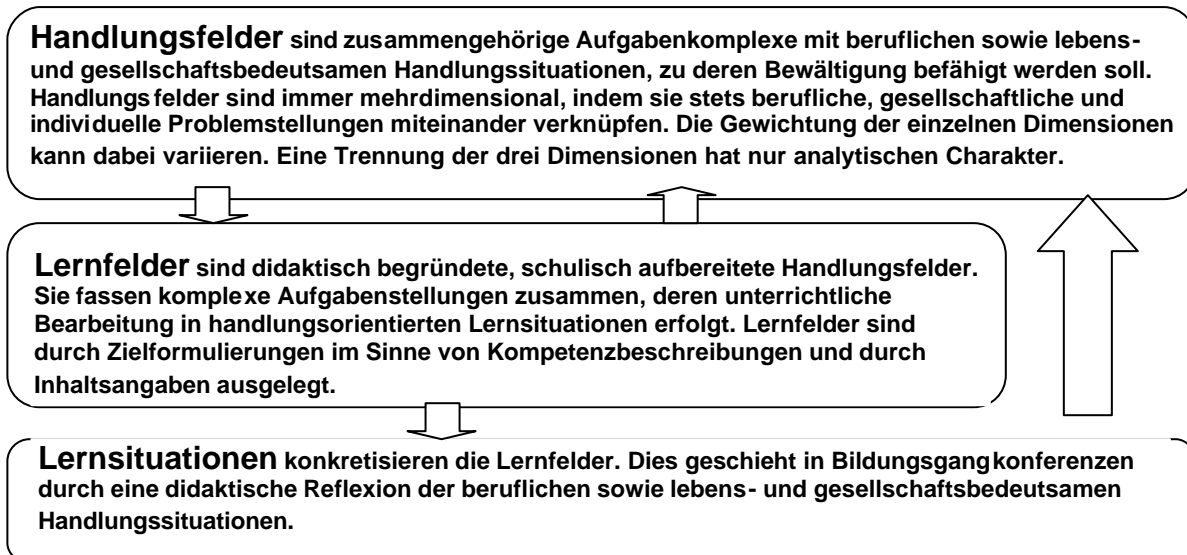


Abb. 1: Reflexionsstufen zur didaktischen Analyse

Im folgenden werden Leitfragen vorgestellt, die ein systematisches Erschließen bildungsrelevanter Lernfelder und Lernsituationen aus komplexen Handlungsfeldern erleichtern sollen. Diese Fragen werden in einem ebenfalls pragmatischen Suchprozess entwickelt. Als theoretische Grundlage dienen vor allem

- Kriterien der didaktischen Analyse, angereichert um neue Studien zur Bildungstheorie (vgl. Klafki 1975, 1996);
- Beschreibung von Unterrichtsprozessen in Anlehnung an die allgemeine Didaktik (vgl. Heimann; Otto; Schulz 1975);
- handlungstheoretische Ansätze (im Sinne einer vollständigen Handlung, vgl. Bader 1990) sowie
- Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung (im Sinne der Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz, vgl. Bader 1990).

1.2 Leitfragen

In welcher Weise können Handlungsfelder erschlossen werden?

Handlungsfelder verknüpfen berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander.

Hinweise auf berufliche Problemstellungen enthalten die Berufsbilder. Weiterhin geben Ausbildungsordnungen und die konkrete Ausbildungsrealität in den Betrieben Anhaltspunkte für berufliche Handlungsfelder. Gesellschaftliche Problemstellungen ergeben sich für die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen durch das Leben in bzw. die Auseinandersetzung mit sozialen Gruppen, wie z. B. Vereinen, Gewerkschaften, Parteien u. s. w. Individuelle Problemstellungen schließlich betreffen den privaten Bereich in der Familie und im Freundeskreis. Werden durch die getrennte Betrachtung Schwerpunkte sowohl für den berufsbezogenen als auch für den berufsübergreifenden Bereich deutlich, so soll in Lernfeldern im Sinne einer fächerintegrierenden Lernorganisation die Mehrdimensionalität von Handlungsfeldern berücksichtigt werden.

In welcher Weise können Handlungsfelder in didaktisch begründete Lernfelder transformiert werden?

Handlungsfelder mit komplexen beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsrelevanten Problemstellungen sind in großer Zahl zu finden. Erst eine didaktische Analyse sowohl der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung als auch der thematischen Struktur der Handlungsfelder (in Anlehnung an Kriterien Klafkis vgl. 1975, 1996) führt zu didaktisch begründeten Lernfeldern (vgl. Abb. 2).

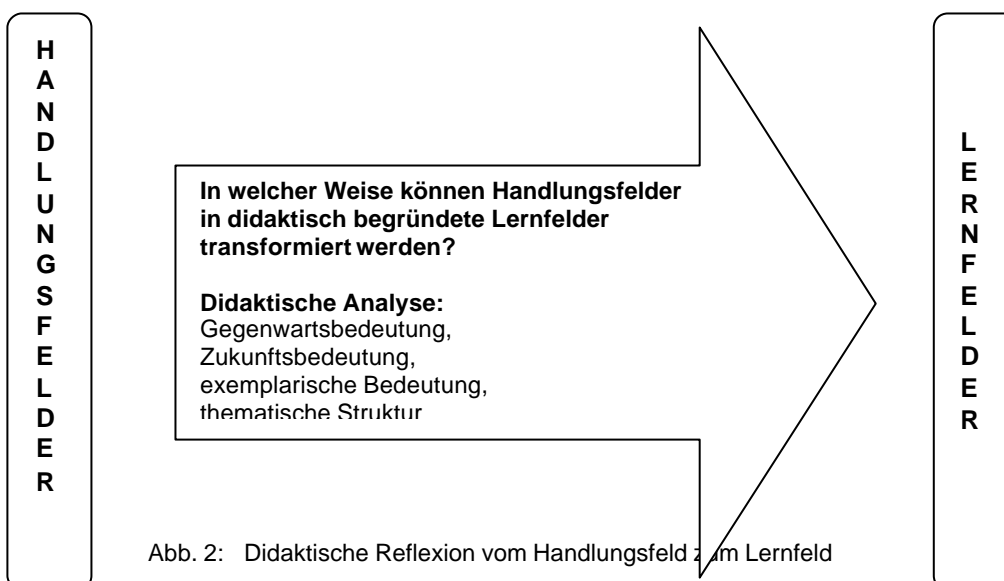


Abb. 2: Didaktische Reflexion vom Handlungsfeld zum Lernfeld

Gegenwartsbedeutung

1. Spiegeln die Lernfelder die Ausbildungssituation der Lernenden wider?
2. Wird das Spezifische des zu erlernenden Berufs durch die Auswahl der Lernfelder deutlich?
3. Können Alltagserfahrungen und Interessengebiete der Lernenden in die Lernfelder integriert werden?
4. Stellen die Lernfelder für die Lernenden relevante (berufliche) Bezüge her?
5. Bilden die Lernfelder in ihrer Gesamtheit den zu erlernenden Beruf ab?
6. Entspricht die Zuordnung der Lernfelder zu einzelnen Ausbildungs-/Schuljahren dem Ausbildungsstand der Lernenden?

Zukunftsbedeutung

1. Werden durch die Lernfelder erkennbare Innovationen berücksichtigt?
2. Welche Bedeutung werden die Lernfelder in Zukunft für den entsprechenden Beruf haben?
3. Welche Aspekte (dienstleistungsbezogen, fertigungstechnisch, wartungstechnisch) werden in der Berufstätigkeit des entsprechenden Ausbildungsberufs in Zukunft im Vordergrund stehen?

Exemplarische Bedeutung

Lässt sich in der Bearbeitung der Lernfelder Transferfähigkeit für weitere Lernfelder entwickeln?

Thematische Struktur

1. Unter welchen Aspekten/Ansätzen beruflichen Handelns (arbeitsteilig-prozessbezogen, produktbezogen) werden die Lernfelder formuliert?
2. Sind die Lernfelder aufeinander abgestimmt, d. h. in einer sinnvollen Reihenfolge zueinander angeordnet?

In welcher Weise befähigen Lernfelder zur Bewältigung komplexer Problemstellungen?

In welcher Weise lassen sich die Zielformulierungen konkretisieren?

Sind Handlungsfelder in der beschriebenen Weise analysiert und als relevant für die Ausgestaltung von Lernfeldern identifiziert, so wird im Rückschluss überprüft, in welcher Weise die Lernfelder dazu beitragen, Handlungskompetenz zu entwickeln und zu fördern. An dieser Stelle erfolgt die Entscheidung über die Bildungsrelevanz eines jeden Lernfeldes. Dabei geht es in erster Linie um die Reflexion auf curriculärer Ebene (vgl. Abb. 3)

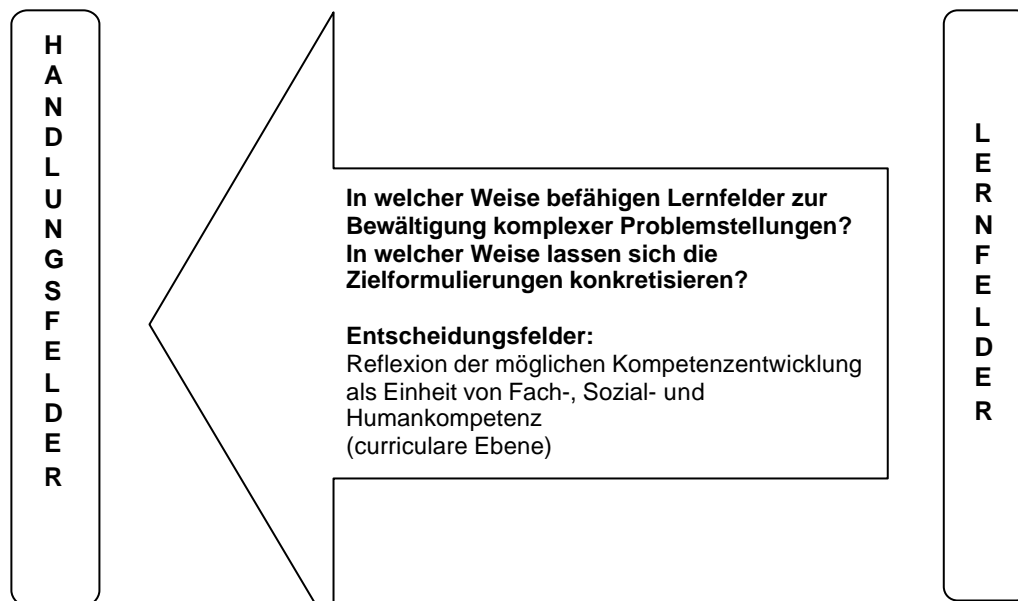


Abb. 3: Didaktische Reflexion vom Lernfeld zum Handlungsfeld

1. Leisten die Lernfelder einen Beitrag zur Bewältigung gegenwärtiger Lebenssituationen der Lernenden?
2. Bilden die Lernfelder eine vollständige in sich geschlossene (berufliche) Handlung ab?
3. Werden in den Lernfeldern neben fachlichen Zusammenhängen auch gesellschaftliche und individuelle Aspekte angesprochen?
4. Können die verschiedenen Dimensionen von Handlungskompetenz für das jeweilige Lernfeld spezifisch formuliert werden?

In welcher Weise können Lernfelder (im Sinne von Handlungsorientierung) durch Lernsituationen konkretisiert werden?

Lernsituationen sollen exemplarisch die Lernfelder repräsentieren. Da auf dieser Ebene konkrete Unterrichtseinheiten geplant werden, müssen unterrichtsorganisatorische Bedingungen analysiert werden. Die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit der Thematik unter Einbeziehung der schulischen Rahmenbedingungen (vorhandener Fachräume, einsetzbarer Medien u.s.w.) spielen eine entscheidende Rolle bei der Ausgestaltung der Lernsituationen. Die Lehr-Lern-Arrangements im Sinne einer vollständigen Handlung zu konkretisieren sein. Neben diesen unterrichtsorganisatorischen Einflussgrößen ergeben sich aufgrund der anthropologisch-psycho-

logischen Voraussetzungen der Lernenden und des sozial-kulturellen Umfeldes weitere Bedingungsfelder des Unterrichts (vgl. Heimann; Otto; Schulz 1975; vgl. Abb. 4).

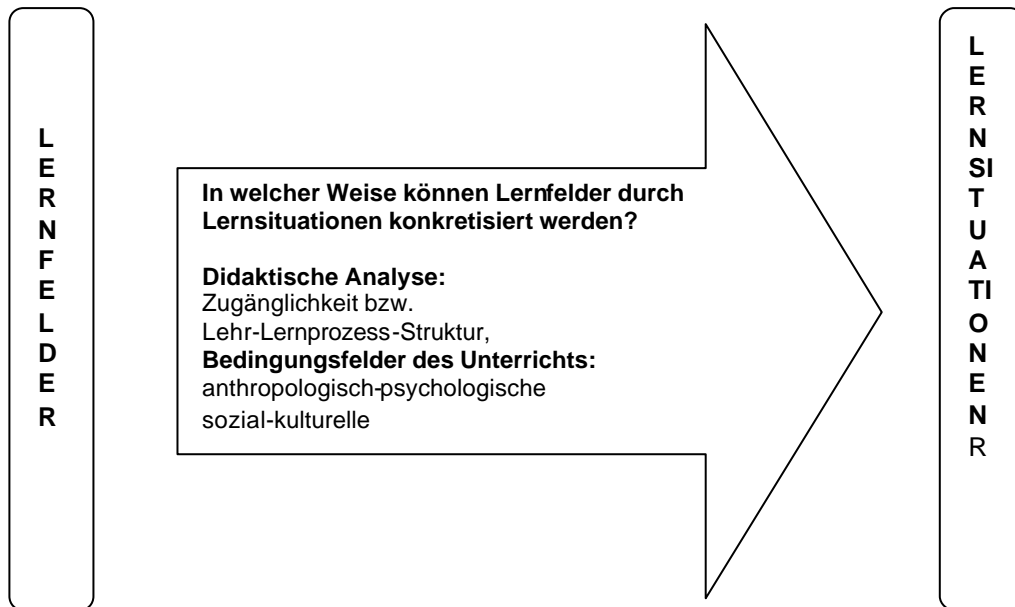


Abb. 4: Didaktische Reflexion vom Lernfeld zur Lernsituation

Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit

1. Welche technik- oder berufsspezifischen Methoden kommen in den gewählten Lernfeldern und Lernsituationen zum Tragen?
2. Sind Fachräume vorhanden, die in den Lernsituationen zur anschaulichen Vermittlung genutzt werden können?
3. Welche Medien und Unterrichtshilfsmittel stehen bei einzelnen Lernsituationen zur Verfügung?
- 4.

Lehr-Lern-Prozessstruktur, Interaktionsstruktur, Medium sozialer Lernprozesse

1. In welcher Weise sind die Lernsituationen innerhalb eines Lernfeldes aufeinander bezogen?
2. Stellen die einzelnen Lernsituationen vollständige Handlungen dar (Planen, Durchführen, Kontrollieren)?
3. Welchen Einfluss hat die Unterrichtsorganisation (Block- oder Teilzeitunterricht) auf die Zuordnung der Lernsituationen zueinander und deren zeitliche Abfolge?
4. In welcher Weise können soziale Lernprozesse in den Lernsituationen gefördert werden?

Anthropologische-psychologische Voraussetzungen

1. Besteht innerhalb der Lernsituationen die Möglichkeit, auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden einzugehen?
2. Können Interessen der Lernenden in die Lernsituationen integriert werden?
3. Sind unterschiedliche Zugangs- und Darstellungsformen zur Differenzierung innerhalb der Lernsituationen möglich?
4. Welche Voraussetzungen (fachlich, lernpsychologisch) müssen gegeben sein, um die jeweilige Problemstellung bewältigen zu können?
5. Sind diese Voraussetzungen durch die schon bearbeiteten Lernsituationen geschaffen worden?

Sozial-kulturelle Voraussetzungen

1. In welcher Weise können regionalspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden?
2. Sind die Lernsituationen offen für Veränderungen und Ergänzungen formuliert?
3. Welchen Einfluss hat die materielle Ausstattung der Schule auf die Gestaltung des Unterrichts in den Lernsituationen?

In welcher Weise tragen die Lernsituationen dazu bei, berufliche sowie Lebens- und gesellschaftsbedeutsame Problemstellungen zu bewältigen?

Der Schwerpunkt der Reflexion zur möglichen Kompetenzentwicklung vom Lernfeld zum Handlungsfeld liegt auf curricularer Ebene.

Auf der Ebene konkreter Lernsituationen muss nun analysiert werden, in welcher Weise und unter welchen Akzenten berufliche Handlungskompetenz durch die Unterrichtseinheit entwickelt werden kann.

Fragen der methodischen Gestaltung und Überprüfbarkeit von Lernprozessen stehen somit im Vordergrund (vgl. Abb. 5)

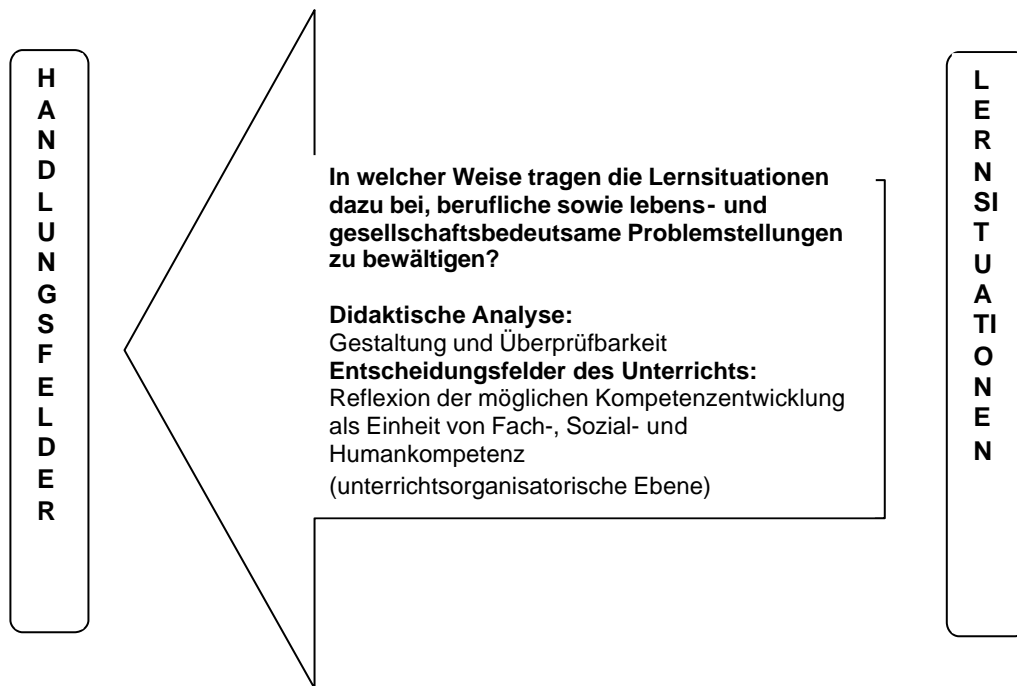


Abb. 5: Didaktische Reflexion von der Lernsituation zum Handlungsfeld

Methodische Gestaltung und Überprüfbarkeit

1. Welche Schwerpunkte der Kompetenzförderung können in den einzelnen Lernsituationen gesetzt werden?
2. Durch welche Unterrichtsmethoden können die verschiedenen Kompetenzdimensionen in den Lernsituationen gefördert werden?
3. In welcher Weise kann der Erfolg der Lernprozesse überprüft werden?
4. In welcher Weise können die Lernenden sich selbst überprüfen?

In welcher Weise können in Lernsituationen Handlungsstrukturen aufgebaut werden?

Hier nun schließt sich der Kreis: Werden Lernsituationen didaktisch konkretisiert, indem sie an beruflichen Problemstellungen orientiert sind und vollständige reflexive Handlungen (Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten) darstellen, so kann das Lernfeld-Konzept dazu beitragen, Jugendliche zu befähigen, berufliche sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsame Handlungssituationen zu gestalten.

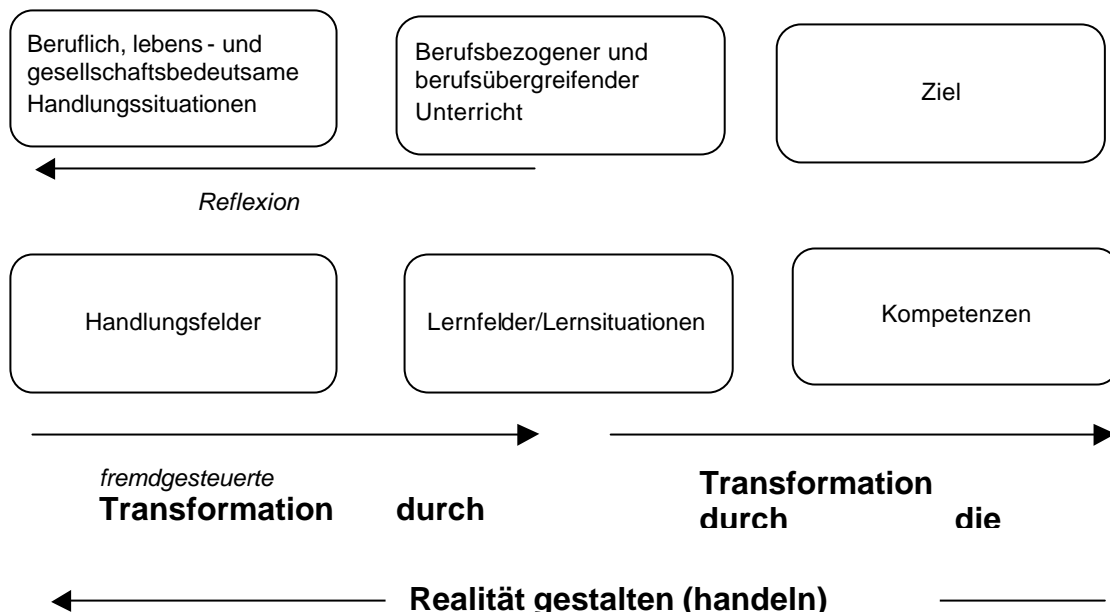


Abb. 6: Entwicklung von Handlungskompetenz durch Lernen in Lernfeldern

2. Chancen und Grenzen des Lernfeld-Konzepts

Würde das Lernfeld-Konzept als fächerübergreifendes Prinzip durchgängig in der Berufsschule umgesetzt, so hätte das weitreichende Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen. Im Einzelnen könnte es u. a. bedeuten:

1. Stundenpläne werden nach Lernfeldern und nicht nach Unterrichtsfächern organisiert.
2. Klassenarbeiten werden nicht in einem Unterrichtsfach geschrieben, sondern beziehen sich auf einzelne Lernfelder.
3. Zeugnisse weisen keine Unterrichtsfächer, sondern Lernfelder aus.
4. Lehrinhalte werden nicht mehr nach Strukturen vermittelt, die aus wissenschaftlichen Zusammenhängen abgeleitet werden; vielmehr müssen handlungssystematische Zusammenhänge geschaffen werden.
5. Lehrende müssen sich in den verschiedenen Lernfeldern und Lernsituationen untereinander abstimmen.
6. Sollen betriebspezifische Erfahrungen in den Lernprozess integriert werden, so muss die Lernortkooperation verstärkt werden.
7. Der Bezug zur betrieblichen Praxis muss in jeder Lernsituation vermittelbar sein.
8. Durch das Lernfeld-Konzept verschiebt sich das Fachlehrerprinzip; der einzelne Lehrer ist nicht mehr Experte für ein bestimmtes Fach, sondern deckt bestimmte Lernfelder in Kooperation mit anderen Lehrern ab.
9. Die berufsübergreifenden Fächer erhalten durch ihre Einbindung in das Lernfeld-Konzept stärkeren Berufsbezug, sind damit aber auch an die berufsbezogenen Lernfelder gebunden.
10. Fachliche Grundlagen und Phasen der Systematisierung des Wissens, die zuvor fachbezogen erfolgten, werden in Lernfelder integriert.

Der aufgeführte Anforderungskatalog zeigt, dass das Lernfeld-Konzept im Sinne ganzheitlicher Schul- und Lernorganisation gestaltet werden müsste. Die Grenzen der „Machbarkeit“ liegen dort, wo rechtliche Voraussetzungen nicht geschaffen werden oder auch schulische Rahmenbedingungen eine konsequente Umsetzung verhindern. Bisherige Erfahrungen mit dem Lernfeld-Konzept in der schulischen Praxis deuten außerdem an, dass Probleme in der konkreten Umsetzung schon dort beginnen, wo Lehrpläne, die noch herkömmlich nach Fächern oder fachsystematisch strukturierten Lerngebieten aufgebaut sind, nach Lernfeldern umstrukturiert werden sollen. Eine didaktische Reflexion, für die mit den oben entwickelten Leitfragen eine Handreichung angeboten wird, muss dann die Transformation solcher Lehrpläne absichern.

Das Lernfeld-Konzept wird mittlerweile mit wachsendem Interesse auch hinsichtlich seiner praktischen Umsetzbarkeit diskutiert (vgl. u. a. Bader 1998, Bader; Schäfer 1997, Middendorf 1997, Twardy; Buschfeld 1997). Den Unterricht in Lernfeldern und Lernsituationen zu gestalten ist ein sinnvoller Ansatz, um erfahrungsbezogenen und schüleraktivierenden Unterricht zu fördern. Unter welchen Bedingungen und in welchen Ausprägungen dies in der Praxis gelingen kann, dies wird sich erst aus Erfahrungen erweisen.

Literatur

- B a d e r, Reihard: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990.
- B a d e r, Reihard; S c h ä f e r, Bettina: Lernfelder für integrierte Lerngruppen. Probleme und Lösungsansätze bei der Fachklassenbildung für Berufe mit einer geringen Anzahl Auszubildender. In: Der berufliche Bildungsweg (1997) 5, S. 10 - 13.
- B a d e r, Reihard: Lernfelder. Erweiterter Handlungsraum für die didaktische Kompetenz der Lehrenden. In: die berufsbildende Schule 50 (1998) 3, S. 73-74.
- H e i m a n n, Paul; O t t o, Gunter; S c h u l e, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: 7.A., 1975.
- K l a f k i, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Basel:5., unveränd. A., 1996.
- K M K (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: 1996.
- M i d d e n d o r f, William: Erste Beachtung zur Umsetzung der Lernfeldorientierung in den Lehrplänen der Berufsschule am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997)5, S.521-531.
- T w a r d y, Martin; B u s c h f e l d, Detlef: Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: E u l e r, Dieter; S l o a n e, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler: 1997, S. 143-159.

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaezte/bader3.doc>

Reinhard Bader: Handlungsorientierung - akzeptiert und variiert

Die berufsbildende Schule (BbSch) 49 (1997) 4

"Handlungskompetenz" gilt heute unbestritten als Leitziel der Bildungsgänge in berufsbildenden Schulen, und auch in Veröffentlichungen zur betrieblichen Aus- und Weiterbildung wird der Kompetenzbegriff zunehmend als Zielkategorie übernommen. Mit dem Leitziel "Handlungskompetenz" korrespondiert in der Didaktik die Konzeption handlungsorientierter Ausbildung bzw. handlungsorientierten Unterrichts. Zugrunde liegt die Hypothese, daß Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern-Arrangements besonders gefördert werden kann, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren.

Worin diese Orientierung an Handlungen genauer bestehen soll, hierüber gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen, teilweise auch Begriffsunschärfen, und beides führt in der praktischen Didaktik zu vielfältigen Mißverständnissen, überzogenen Erwartungen an den Praxisbezug der Schule, bisweilen gar zu unreflektierten Aggressionen gegenüber dem Konzept der Handlungsorientierung überhaupt.

Eine ganze Reihe von Aufsätzen und Diskussionsbeiträgen in der BbSch, auch im vorliegenden Heft (Rubriken "Unterricht" und "Diskussion") spiegeln die Auseinandersetzungen der Kolleginnen und Kollegen in den berufsbildenden Schulen mit diesem Konzept wider und insbesondere auch ihre konstruktiven und kreativen Bemühungen darum, es praktikabel zu gestalten und mit Leben zu erfüllen.

Neue Impulse gehen derzeit von den "Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe" aus, welche die KMK am 9. Mai 1996 vereinbart hat. Sie bilden die Arbeitsgrundlage für die Kommissionen, die auf Bundesebene neue Rahmenlehrpläne entwickeln.

Die Handreichungen benennen "Handlungskompetenz" in den Dimensionen "Fachkompetenz, Humankompetenz (Personalkompetenz) und Sozialkompetenz" als Leitziel der Berufsschule (S. 15), sie empfehlen die didaktische Ausrichtung des Unterrichts an der „Handlungsorientierung“ und geben Orientierungspunkte für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts an (S. 17 f.).

Dieses grundlegende Konzept wird curricular gestützt durch die Ausdifferenzierung der anzustrebenden Handlungskompetenz und die Strukturierung der Lerninhalte in der Form von Lernfeldern". Die "Lernfelder sind durch Zielformulierungen beschriebene thematische Einheiten. Sie sollen sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren." (S. 22) Nach dem Lernfeld-Konzept werden Ziel- und Inhaltsfestlegungen relativ allgemein und offen gehalten, und hierdurch erhalten die Kollegien an den Schulen Freiräume, die sie in eigener Zuständigkeit ausgestalten sollen - eine sinnvolle Öffnung im Vertrauen auf die Kompetenz der Lehrerschaft.

Es ist absehbar, daß mit dem erweiterten didaktisch-methodischen Raum, der den Kollegien an den Schulen nunmehr eröffnet wird, die Diskussionen um die Realisierung von Handlungsorientierung im Unterricht neu entfacht werden. Hierbei könnte es hilfreich sein, sich zunächst darüber zu verständigen, was unter Handlungsorientierung genauer verstanden wird - und dies wird durchaus nicht einfach sein, denn das Problem ist komplex.

Soweit ich das Diskussionsfeld überblicke, lassen sich sieben Ausprägungen von Handlungsorientierung unterscheiden, die sich jeweils aus Verständnisvarianten, Konzepten oder auch Positionen ergeben. Ich beschreibe sie im folgenden und hoffe, damit zur Klärung, zur Begriffsdifferenzierung und insgesamt zur konstruktiven Verständigung und Weiterentwicklung beizutragen.

Ausprägungen von Handlungsorientierung

1. Handlungsorientierung der betrieblichen Ausbildung an "vollständigen Handlungen", die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren bzw. Bewerten beruflicher Arbeit einschließen. Hinsichtlich dieser noch recht allgemeinen Orientierung besteht sowohl in der ausbildenden Wirtschaft als auch in der Berufsschule weitgehend Konsens, doch fehlen in der Ausbildungspraxis vielerorts noch Entsprechungen durch geeignete Formen der Ausbildungs- und Arbeitsorganisation, die vollständige Handlungen tatsächlich auch zulassen. In diesem Verständnis dient Handlungsorientierung der Zielklärung beruflicher Bildung.

2. Handlungsorientierung des Schulunterrichts im Sinne des Lernens an Sachverhalten und Problemen, die eine Entsprechung im Erfahrungsraum der Lernenden haben oder absehbar erhalten werden. Nach diesem Verständnis wird Handlungsorientierung insbesondere auch für die allgemeinbildenden Schulen eingefordert und dient der Begründung von Lerninhalten etwa im Sinne von Klafkis didaktischer Analyse (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte).

3. Handlungsorientierung als psychologisch begründete Strukturierung aller Lernprozesse - meist auf der Basis von kognitionspsychologischen Theorien, von Handlungsregulationstheorien oder von pragmatischen Verbindungen beider Theoriestränge. Hiernach erfolgt Lernen grundsätzlich an Handlungen orientiert, wobei der Begriff Handlung auch gedankliche Konstruktionen umfaßt und Handlungsorientierung des Lernens sich auch auf das gedankliche Nachvollziehen von Handlungen anderer beschränken kann (Beispiel: Lernen aus Lehrbüchern, die politische Kontroversen um die Entstehung eines Gesetzes, Experimente in den Naturwissenschaften, wirtschaftsgeographische Zusammenhänge, Veränderungen von Gesellschaftsstrukturen oder historische Entwicklungen anschaulich und nachvollziehbar darstellen). Bei der Planung von Lernprozessen muß Handlungsorientierung in diesem psychologischen Verständnis unbedingt berücksichtigt werden, weil Lernen sonst erschwert, wenn nicht gar verhindert wird. Sie ist eine Art Artikulationsschema.

4. Handlungsorientierung als Gestaltung von Lernprozessen, in denen die Lernenden möglichst durch selbständiges Handeln lernen, mindestens jedoch durch aktives Tun, jedenfalls nicht allein durch gedankliches Nachvollziehen von Handlungen anderer. Handlungsorientierung in diesem Verständnis ist nicht nur in der Praxis der betrieblichen Ausbildung, sondern auch im Unterricht der Schule anzustreben und so weit wie möglich auszudehnen, weil hierdurch Anschaulichkeit, differenziertere Problemsicht, Motivation, intensivere Verknüpfung neuer Einsichten mit vorangegangenen Erfahrungen, längeranhaltendes Behalten des Gelernten gefördert werden (Beispiel: Lernen im Lernbüro, an Fallstudien, in Rollenspielen, an praktisch durchgeführten Experimenten oder am Projekt). Diese Handlungsorientierung als eine Art Unterrichtsprinzip in der Praxis zu

realisieren, dies wird je nach Lerninhalten, Medienausstattung und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie auch je nach Lehrerkompetenz mehr oder weniger schwierig sein. In vielen Schulen zeigen sich bereits ermutigende Ergebnisse. Besonders erfreulich ist die immer wieder geäußerte persönliche Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer, die sich zu dieser Unterrichtsgestaltung durchgerungen haben.

5. Handlungsorientierung als Lernen an konkreten Handlungen, deren Ergebnis nicht aufgrund gesicherter Erkenntnisse (zum Beispiel der Naturwissenschaften) feststeht, sondern offen ist. Dies trifft für alle Situationen zu, in denen Menschen mehr oder weniger weite Handlungsspielräume haben, die sie auf ihre Weise nutzen bzw. ausgestalten können. Handlungen sind dann Voraussetzungen für den Zugewinn an Erkenntnissen, die sich sowohl aus zweckrationalem als auch aus kommunikativem Handeln bzw. einer Synthese beider Handlungstypen ergeben können. Auf den jeweiligen Handlungsplan gewendet: Die Leistungsfähigkeit des Handlungsplans läßt sich erst durch tatsächliches Ausführen der geplanten Handlung beurteilen (Beispiele: Prüfung der Effizienz eines Bearbeitungsablaufs zur Regulierung von Versicherungsfällen; Beurteilung der Richtigkeit eines Schaltplans durch Aufbau und Überprüfung der Schaltung; Erprobung einer Lösungsstrategie bei der Fehlersuche durch Aufspüren und Beseitigen einer Störung; Beurteilung einer Argumentation durch deren Erprobung in einer Gruppendiskussion). Im Falle von Aufgabenstellungen bzw. Problemen, die prinzipiell offene Lösungen zulassen, kann das Lernpotential nur durch eine Handlungsorientierung in diesem Verständnis voll ausgeschöpft werden; bei der Beschränkung auf eine nur gedankliche, allgemeine Handlungsstrukturierung (im Verständnis nach Punkt 3), d. h. ohne eigenes konkretes Handeln, sind allenfalls Teileinsichten zu erwarten. Handlungsorientierung nach diesem Verständnis ist eine Erkenntnismethode.

6. Handlungsorientierung als Planung und Gestaltung von Lernprozessen mit dem Ziel der Fähigkeit, aus gewonnenen Erkenntnissen (im weitesten Sinne) gesellschaftliche Konsequenzen zu ziehen, d. h. der Einsicht die Tatfolgen zu lassen, um vorgefundene Situationen in Richtung auf als erstrebenswert erkannte Ziele mit den geplanten Methoden zu verändern. Dieses Verständnis von Handlungsorientierung dürfte in manchen Kreisen Argwohn hervorrufen. Aus einer verengten Sicht von Bildung könnte die Gefahr einer "Politisierung" der Bildungseinrichtungen gesehen werden (Beispiele: Beseitigen von Gefahrenstellen an Arbeitsplätzen; Verweisen auf Umweltschäden; Ändern von Ausbildungsplänen oder Schulordnungen; Hinweis der Öffentlichkeit auf gesellschaftliche Ungerechtigkeiten durch Schülerzeitungen, Pressemitteilungen, Flugblätter, Demonstrationen). Der in den Landesverfassungen begründete Bildungsauftrag der Schulen verpflichtet diese, den Prozeß zur Entwicklung von Mündigkeit, zur Persönlichkeitsentfaltung in sozialer Verantwortung, bestmöglich zu fördern. Deshalb ist in der Didaktik der Schulen auch diese Dimension von Handlungsorientierung unverzichtbar. Dies bedeutet nicht die Aufforderung der Schülerinnen und Schüler zu politischem Aktionismus, wohl aber das stetige Bestreben, zum Durchschauen und Verstehen von Sachverhalten und Zusammenhängen anzuleiten, Urteilsbildung und Werteentwicklung zu fördern sowie das verantwortungsbewußte Nachdenken über Handlungsalternativen und -möglichkeiten zu unterstützen.

7. Handlungsorientierung als Leitlinie der Curriculumentwicklung.

Die Auswahl und die Strukturierung von Unterrichtsinhalten erfolgt nicht primär durch Orientierung an Unterrichtsfächern, sondern durch Orientierung an Handlungsfeldern (Beispiel: Handlungsfeld "Reisen", und hieraus werden Unterrichtsinhalte aus Geographie, Deutsch, Englisch, Wirtschaftslehre und ggf. weiteren Fächern gewonnen, ohne primär die Fachsystematiken der genannten Fächer abzubilden; Beispiel: Handlungsfeld für Tischler "Herstellen von Möbeln", hieraus werden Lerninhalte der Fächer Werkstofftechnik, Maschinenteknik, Fertigungstechnik und ggf. weiterer begründet, ohne primär die Systematik der genannten Fächer abzubilden). Dieses Verständnis von Handlungsorientierung liegt dem erwähnten Lernfeld-Konzept der KMK zugrunde, nach dem zukünftig die Rahmenlehrpläne strukturiert werden.

© 1997 by W. Staatz / J. Mißfeldt - KBS Meldorf

Quelle: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/bader4.doc>

Reinhard Bader: Lernfelder

In der Berufsschuldidaktik wird im kommenden Jahr und über dieses hinaus das Lernfeld-Konzept, nach dem neue Rahmenlehrpläne der KMK strukturiert sind, eines der zentralen Themen sein. Aus den Schulen heraus wird Unruhe laut: Sorge, „von oben“ werde der Schule wieder einmal und ungefragt eine unverständliche Vorgabe über Unterricht „aufgedrückt“, aber auch großes Interesse „an einem Aufbruch zu neuen Ufern“ und zwischen diesen Polen die gelassene Erfahrung „didaktische Konzepte kommen, didaktische Konzepte gehen“. Es scheint so zu sein, dass die Schulen und weitgehend auch die Schulaufsicht mit den neuen Lehrplanstrukturen überrascht worden sind, übrigens auch die Wissenschaftler an den Universitäten, denn sie waren an der Konzeption der Lernfelder auch nicht beteiligt. Insofern ist bei der Entwicklung und Einführung des Lernfeld-Konzepts wohl leichtfertig unterstellt worden, dies sei so selbsterklärend und überzeugend, dass es zu seiner Akzeptanz und Einführung keiner begleitenden Hilfen bedürfe.

Hilfen indessen werden nun doch verstärkt angeboten: Ende vorigen Jahres ist in Nordrhein-Westfalen der Modellversuch MODI abgeschlossen worden. Gegenstand waren curriculare Probleme des Berufsschulunterrichts für „Splitterberufe“, und in diesem Kontext wurde die Gestaltung von Lernfeldern bereits

innerhalb herkömmlicher Lehrplanstrukturen bearbeitet. Im Rahmen des BLK-Förderschwerpunkts „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ ist in Bayern und Hessen mit partieller Beteiligung von Baden-Württemberg der Verbundmodellversuch NELE angelaufen, in dem die Konstruktion von Rahmenlehrplänen, die Konkretisierung von Lernfeldern in den Schulen sowie förderliche Organisationsstrukturen vor Ort untersucht und erprobt werden. Ein weiterer Verbundmodellversuch SELUBA der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt, in dem – in Kooperation mit NELE – u. a. Probleme der Qualitätssicherung des Lernfeld-Konzepts, Zusammenhänge mit den Berufsabschlussprüfungen, das Verhältnis von Lernfeldern zu den Fächern des berufsbezogenen Bereichs sowie Verbindungen der Lernfelder zu den berufsübergreifenden Fächern untersucht werden sollen, befindet sich im Begutachtungs- und Genehmigungsverfahren. Auf allen Ebenen der Lehrerfortbildung – länderübergreifend für Entwicklungsgruppen der Länder, schulbezogen für Kollegien bzw. Abteilungen – sind derzeit rege Aktivitäten zu beobachten.

Worum geht es eigentlich?

Bereits seit längerer Zeit deutete sich an, dass in den letzten und den folgenden Jahren eine Fülle von Berufsneuordnungen und Berufsneuentwicklungen anstehen würde. Deshalb wurde auf der Ebene der KMK nach einem Konzept für Rahmenlehrpläne gesucht, auf das sich alle Länder verständigen und nach dem dann Rahmenlehrpläne erarbeitet werden, die von den Ländern ohne, oder allenfalls mit marginalen Veränderungen als Landeslehrpläne übernommen werden. Hinzu kommt das Bestreben, die Handlungsorientierung des Berufsschulunterrichts bereits auch in den Lehrplänen dadurch anzuregen bzw. zu unterstützen, dass die Strukturierung der Lerninhalte an beruflichen Handlungsstrukturen ausgerichtet wird. Unter diesen Perspektiven entwickelte eine vom Unterausschuss Berufliche Bildung der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe die heute viel zitierten „Handreichungen ...“ für die Rahmenlehrausschüsse, nach denen in allen neuen Rahmenlehrplänen der Bildungsauftrag der Berufsschule beschrieben, das Verständnis von Handlungsorientierung des Unterrichts erläutert und die Strukturierung der Inhalte nach Lernfeldern vorgegeben werden.

Vielleicht lässt sich das, worum es bei dem neuen Lernfeld-Konzept eigentlich geht, noch etwas klarer beschreiben, wenn einige Missverständnisse angesprochen werden, die in den aktuellen Diskussionen immer wieder aufscheinen.

- Beim Lernfeld-Konzept handelt es sich nicht etwa um ein im theoretischen Raum entwickeltes Konstrukt, das nun in die Schule eingeführt werden soll. (Soweit bekannt, sind z. B. Hochschullehrer an der Entwicklung überhaupt nicht beteiligt gewesen.) Insofern gibt es auch keine „Theorie der Lernfelder“. Im Hintergrund steht vielmehr die von Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis immer wieder vorgetragene Skepsis, ob es den Schülerinnen und Schülern ohne weiteres gelingt, nach Fachsystematiken erlerntes Wissen auf die konkrete Berufsanforderung auch anzuwenden. Hinzu kommt die Beobachtung, dass Unterrichtsfächer dazu neigen, ein „inhaltliches Eigenleben“ zu führen und hierbei Stofffülle mit teilweise zweifelhaftem Berufsbezug zu erzeugen. Deshalb liegt es nahe, nach praxisgerechteren Inhaltsstrukturen als denen der herkömmlichen Unterrichtsfächer zu suchen. Gute Erfahrungen mit Fächern übergreifendem Unterricht mögen richtungsweisend gewesen sein. Jedenfalls stellt das Lernfeld-Konzept sich als ein pragmatischer Versuch dar, das Leitziel der Entwicklung von Handlungskompetenz durch Verstärkung des Berufsbezugs in den Strukturen der Lerninhalte zu unterstützen.
- Das Lernfeld-Konzept zielt nicht darauf, „Praxis in die Schule zu holen“, d. h. betriebliche Ausbildung und Berufsschule werden nicht „vermischt“. Lernfelder sind didaktisch reflektierte berufliche Handlungsfelder, d. h. Handlungsfelder werden nicht einfach in die Berufsschule übertragen, sondern erst durch Auswahl und didaktische Transformation zu Lernfeldern des Unterrichts. (Zur didaktischen Reflexion im Zusammenhang mit dem Lernfeld-Konzept s. den Aufsatz von Bader/Schäfer in BbSch (1998)7-8.) Vergleichbares gilt übrigens auch für den Unterricht in Schulfächern, denn auch diese sind nicht einfach Abbildungen von Wissenschaften, sondern entstehen in Reflexionsprozessen der Fachdidaktiker. Insofern ist die bisweilen geäußerte Befürchtung, Lernfelder könnten den Berufsschulunterricht zu einer „Praxislehre degradieren“, unbegründet.
- Dem Lernfeld-Konzept wird auch unterstellt, es verzichte auf eine Systematisierung des jeweils Gelernten. Dies kann nicht gemeint sein, denn das Verstehen von Zusammenhängen und die Fähigkeit zum Transfer setzen Systematisierung voraus. Diese aber kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, was u. a. die Dynamik in den Wissenschaftsdisziplinen zeigt.

Lernfelder und Fächer – Regelungen der Länder

Die Frage einer notwendigen Systematisierung der Lerninhalte durch Unterrichtsfächer ist einer der zentralen Punkte in den Kontroversen um das Lernfeld-Konzept. Die hierhin immer wieder anzutreffende Entgegensetzung von Fachsystematik und Handlungssystematik trifft den Kern des Systematisierungsproblems in Bezug auf die Schulfächer nur sehr bedingt: Auch die Inhalte von „Grundlagenfächern“ sind vielfach auf berufliche Anwendungen bezogen und „Anwendungsfächer“ folgen ohnehin beruflichen Handlungsstrukturen. Der eigentliche Kern des Problems, nämlich durch welche Art von Systematisierung die Entwicklung von Handlungskompetenz am wirkungsvollsten gelingt, ist wissenschaftlich noch weitgehend ungeklärt, und deshalb sind in der Didaktik an diesem Punkt Umsicht und Behutsamkeit geraten, aber auch Mut, neue Wege zu erkunden.

Vermutlich weil das Verhältnis von Lernfeldern zu herkömmlichen Unterrichtsfächern noch wenig analysiert und hinsichtlich der Organisation von Unterricht und auch des Einsatzes der Lehrenden schwierig zu sein scheint, verfahren die Bundesländer in dieser Frage recht unterschiedlich. Es zeichnen sich folgende Regelungen ab:

- Die Lernfelder werden in die Landeslehrpläne übernommen und ersetzen die Unterrichtsfächer. In einigen Ländern werden sie aus organisatorischen Gründen zu größeren Einheiten (mit unterschiedlichen Bezeichnungen) zusammengefasst. Baden-Württemberg (als Schulversuch in ausgewählten Berufen), Brandenburg, Bremen (in einigen neuen Berufen), Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen (einige Berufe), Sachsen-Anhalt (außer Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung), Thüringen.
- Die Lernfelder werden in die Landeslehrpläne übernommen, jedoch Fächern zugeordnet, d. h. Fächer bilden die übergreifende Struktur und werden durch die Lernfelder konkretisiert.

Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen (Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung), Saarland, Sachsen (einige Berufe), Sachsen-Anhalt (Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung).

- Die Lernfelder werden in die Landeslehrpläne übernommen, jedoch durch Fächer untersetzt, d. h. Lernfelder bilden die übergreifende Struktur und werden durch Fächer konkretisiert.

Nordrhein-Westfalen (außer Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung).

Die derzeit ausgetragenen Kontroversen um das Lernfeld-Konzept reichen von euphorischem, uneingeschränktem Einführungseifer bis hin zu Prognosen über den Niedergang der Berufsschule. Zweifellos ist beides unberechtigt, und vor Dogmatismus sei gewarnt. Wohl niemand kann bereits jetzt die didaktische Wirksamkeit und Qualität dieses neuen Konzepts empirisch begründet beurteilen. Wenn wir die gerade aus der Berufsschulpraxis immer wieder vorgetragene Kritik am „Fächerlernen“ ernst nehmen, dann aber ist es Aufgabe der Profession der Berufspädagoginnen und Berufspädagogen, nach neuen Wegen zu suchen und neue Wege auch zu erproben, auf denen die Schwächen dieser Art schulischen Lernens zumindest verringert, vielleicht gar beseitigt werden können. Insofern ist Kritik gefragt – konstruktive Kritik – aber eben auch kreative Gestaltungskraft.

Aus: Die berufsbildende Schule (BbSch) 51 (1999) 1

Hier befindet sich eine ausführliche Literaturliste zum download: <http://www.lernfelder.schule-bw.de/aufsaeetze/index.html>

Weitere Empfehlungen:

H.-Hugo Kremer / Peter F. E. Sloane: **Lernfelder implementieren - erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula**, siehe: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/seluba/publikationen/weitere-veroeffentlichungen/lernfelder_implementieren/html/haupttext.htm

Viel Spaß bei der Lektüre

Hannelore + Heinz Hagel
hanne@hagel-web.de, heinz@hagel-web.de