

Lernfelder im ‚richtigen Leben‘ – Implementationsstrategie und Realität des Lernfeldkonzeptes

KURZFASSUNG: Seit mittlerweile 5 Jahren sind Kultusverwaltungen und Schulen mit der Aufgabe betraut, lernfeldstrukturierte Lehrpläne in schulische Praxis zu implementieren. In dieser Umsetzungsphase haben die Schulen wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen, die Aufschluss über Realisierungsformen, Friktionen mit bislang üblicher Schulorganisation und entsprechende Lösungsansätze liefern können. Dazu ist es allerdings notwendig, diese Erfahrungen nicht nur wahrzunehmen, sondern sie auch bewusst und systematisch in den weiteren Reformprozess mit zu integrieren. Neuere Erkenntnisse aus der Implementationsforschung liefern Hinweise, auf welche Weise die Rückmeldung der handelnden Akteure für den weiteren Verlauf politischer Reformen fruchtbar gemacht werden kann. Der erste Teil des Artikels stellt theoretische Ansätze zur Erklärung von Innovationshemmnissen an Schulen dar, der zweite Teil berichtet über Praxiserfahrungen aus dem Schulversuch ‚Lernfeldkonzeption an gewerblichen Schulen‘ in Baden-Württemberg.

Mit den lernfeldstrukturierten Lehrplänen für die berufliche Erstausbildung hat die Kultusministerkonferenz einen curricularen Reformprozess angestoßen, dessen Tragweite bislang nicht vollständig ausgelotet werden kann. Jede Reform, so könnte man formulieren, ist nur so gut wie ihre Umsetzung, und wie diese im Fall der Lernfelder verläuft, ist derzeit noch offen. Die Schulen scheinen – wenn man den Veröffentlichungen verschiedener Praktiker (z.B. Eich 1999; Embacher/Gravert 2000; Goldbach 1998; Günther 1998) glauben darf – jedenfalls nur in einigen Fällen zur rückhaltlosen Unterstützung des Konzeptes bereit zu sein. Welches sind nun die Gründe für diese Zurückhaltung und wie kann ihr begegnet werden? Wie lässt sich ein ‚Versickern‘ der Reformbemühungen und ihr sukzessiver Ersatz durch althergebrachte Strukturen und Routinen verhindern? Der Schlüssel für Probleme und Chancen des Lernfeldkonzeptes scheint in der Implementationsphase der Reform zu liegen – und diese soll in dem folgenden Beitrag genauer betrachtet werden.

1. Schulpraxis als Faktor der Curriculumentwicklung

Bei erster Annäherung an das Thema *Reformfähigkeit von Schulen* fällt ein Paradox unmittelbar ins Auge: Während die Reformdichte an Schulen in den letzten dreissig Jahren (von der Einführung der Mengenlehre und der vereinfachten Ausgangsschrift bis hin zu den unterschiedlichen Formen der Reformierten Oberstufe) allgemein als sehr hoch gilt, haftet den Lehrerinnen und Lehrern das Image einer ganz besonders innovationsresistenten Berufsgruppe an. In der öffentlichen Wahrnehmung¹ herrscht das Bild vor, Lehrkräfte wehrten sich quasi-automatisch gegen jede Veränderung und seien vor allem an der Beibehaltung einmal erarbeiteter Unterrichtskonzepte über möglichst lange Zeiträume hinweg interessiert.

Wie lässt sich dieser Widerspruch auflösen, wenn doch *jede* der zahlreichen (und häufig genug widersprüchlichen) Innovationen notwendig von Lehrerinnen

1 Und nicht nur in dieser: Auch Experten und Lehrkräfte selbst beteiligen sich an der allgemeinen Schelte mit heftigen Angriffen gegen die vermeintlich allzu rückständige Veränderungskultur von Schulen (vgl. z.B. Zech 1999).

und Lehrern umgesetzt worden sein muss?

Zwar sind die Erklärungen, die in Bezug auf *jede einzelne* der versuchten Reformen angeführt werden können, spezifisch und vielschichtig, doch tauchen bestimmte Muster immer wieder auf (vgl. DUBS mit Bezug auf LUNENBERG/ ORNSTEIN 1991; MILLER 1993: 166ff.; PHILIPP 2000: 14; RAUSCHER 1995: 16ff.; STARKEBAUM 1994):

Lehrkräfte an öffentlichen Schulen hätten häufig Angst vor neuen Situationen und blieben alten, ‚bewährten‘ Gewohnheiten verhaftet (*psychologische Barrieren*). Sie seien nur selten dazu bereit, die mit Neuerungen verbundenen Risiken auf sich zu nehmen (*Werte-Barrieren*). Lehrerinnen und Lehrer verbänden mit Reformen die Angst, persönliche Bedürfnisse würden gefährdet. Mehraufwand, der Verlust persönlicher Machtbereiche oder die Notwendigkeit, die eigene Kompetenz gezielt ausbauen zu müssen, würden als ausgesprochen bedrohlich empfunden (*Macht-Barrieren*). Als immer wiederkehrendes Argument zur Sicherung dieser Privilegien und einmal installierten Machtbereiche führten Lehrerinnen und Lehrer an, die sächliche und personelle Ausstattung der Schulen sei für die Umsetzung reformerischer Ansätze nicht ausreichen (*praktische Barrieren*).²

Solche Charakterisierungen der Lehrerschaft als mehrheitlich bequeme, an berechtigten Innovationsmaßnahmen uninteressierte, die eigenen Interessen recht rücksichtslos vertretende Berufsgruppe basieren, wie SCHULZE (1985: 8) ausweist, implizit auf personalistischen Erklärungsmustern. Sie gehen davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer eine ‚typische‘, mehr oder minder unveränderliche Persönlichkeitsstruktur besitzen, die Innovationen in Unterricht und Schulorganisation eher behindert.³

Neben den erheblichen methodischen Mängeln, die an den genannten Erklärungsansätzen zu monieren wären, scheint die Unterstellung, eine wie auch immer typische *Lehrerpersönlichkeit* sei die Ursache für Innovationshemmnisse an Schulen, von relativ geringem Erkenntniswert zu sein. Zum einen ist weitgehend ungeklärt, inwieweit die genannten Persönlichkeitsmerkmale (wenn sie sich denn schlüssig und durchgängig nachweisen ließen) tatsächlich unveränderlichen Charaktereigenschaften der Lehrerindividuen entsprechen bzw. ob sie nicht im Sinne eines Sozialtypus durch die antizipierten oder realen Erwartungen des Schulsystems erst hervorgebracht werden. Zum zweiten aber konzipieren persön-

2 Die Kollegenschelte führt da mitunter recht weit. So schreibt Philipp (2000: 14): „Ich kenne nicht wenige Kollegen, die in diesem Sinne als ‚erstarrte Systeme‘ zu kennzeichnen sind: Hier wird eigenes Nichthandeln mit Umfeldbedingungen, fehlenden internen Voraussetzungen und den in der Tat immer komplexer werdenden Aufgaben als Lehrer/-in begründet. Diese Opfermentalität kann dazu führen, daß vorhandene Handlungschancen überhaupt nicht mehr wahrgenommen werden.“ Starkebaum (1994) spricht gar von „Egokönigen und Egoköniginnen“, von „Tagungstouristen“ und „Entlastungskönigen“, die auf zumutbare Vorschläge oder Weisungen mit „Weinkrämpfen“ und „telefonischer Krankmeldung“ reagierten.

3 Als Begründung dafür ließe sich dann zum Beispiel anführen (zusammenfassend: Schulze 1985: 8f.), dass Lehrerinnen und Lehrer häufig aus Unterschichtsfamilien stammen, der Lehrberuf mithin als Aufsteigerberuf gelten könne. Aufsteigern wird jedoch eine starke Karriereorientierung und Anpassungsbereitschaft an herrschende Normen attestiert. Andere Untersuchungen unterstellen schon Lehramtstudierenden Charaktereigenschaften wie Dogmatismus, Rigidität, aber auch eine besondere soziale Einstellung, die sich ebenfalls ungünstig auf die Innovationsbereitschaft auswirke. Und schließlich wird auch die zunehmende Feminisierung des Lehrberufs als Ursache für die geringe Innovationsdichte im Unterricht angenommen (sic!).

lichkeitsbezogene Erklärungen Lehrerinnen und Lehrer als passive Empfänger vorgängig definierter Anordnungen, deren Ausführung sie dann nur mangelhaft bewältigen. Die Erklärungsbedürftigkeit des Phänomens ergibt sich unter dieser Prämisse aus der Fehlerhaftigkeit des Vollzugs und richtet damit den (durchaus vorwurfsvollen) Blick einseitig auf die Ausführung von Reformen, ohne mögliche Probleme der Maßnahmen selbst bzw. der Konfrontation der Vorgaben mit der Unterrichtsrealität weiter zu beachten. Dazu später mehr.

Ein weiterer Ansatz zur Erklärung von Innovationshemmnissen an Schulen nimmt die Wechselwirkung zwischen Umwelt und Person zum Ausgangspunkt. Lehrerinnen und Lehrer, so lautet die Annahme, sind in einer psycho-sozialen und organisatorischen Situation tätig, die ihre Möglichkeiten, Neuerungen konstruktiv und aktiv anzugehen, tendenziell beeinträchtigt. Die Belastungen im Alltag seien so ausgeprägt, die Anforderungen so komplex und so widersprüchlich (vgl. hierzu ausführlich: MÜNK 2001), dass für zusätzliche Experimente mit ungewissem Ausgang keine Spielräume mehr bliebe. Schon Studien aus den Siebziger Jahren belegen für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (HÄNSEL 1976; KOCH 1972), dass von den hohen Erwartungen an den Lehrerberuf und an das eigene berufliche Handeln, die Lehramtstudierende in der Regel noch hegen, im beruflichen Alltag des Referendariats kaum noch etwas übrig bleibt.

WULK (1988) listet in seiner – ebenfalls etwas älteren Studie – eine beeindruckende Zahl potenzieller Belastungsfaktoren auf: Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen sind, jedenfalls außerhalb der Schulferien, einer sehr hohen Arbeitsbelastung (über 48 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit) ausgesetzt. Wegen der relativ kurzen Anwesenheitszeit der Auszubildenden an der Berufsschule unterrichten Lehrkräfte dort weit über hundert Schülerinnen und Schüler in der Woche. Der Anteil an bürokratischen Tätigkeiten mit niedrigem fachlichen Anspruch und hohem zeitlichen Aufwand wird als sehr hoch beurteilt.

Eine Untersuchung von KARL BACHMANN (1999), die an die genannte Untersuchung anknüpft, arbeitet zusätzlich den Faktor *zunehmendes Delegieren der Erziehung an die Schulen* als bedeutsam heraus. Besonders jüngere Lehrkräfte fühlen sich offenbar durch *Anforderungen in den Pausen* und *Bewältigung von pädagogischen Situationen* außerordentlich belastet und weibliche Lehrkräfte haben besondere Schwierigkeiten mit *Gewalt und Aggression zwischen den Schüler/innen*.

Diese Probleme mit sozialen Situationen im Unterricht werden dadurch noch gravierender, dass Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen es mit besonders heterogenen Schülergruppen in ganz unterschiedlichen Schulformen (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsschule, Berufsfachschule, Berufliches Gymnasium, Fachschule), aber auch Organisationsformen (Blockunterricht, Teilzeitunterricht, Vollzeitunterricht, Abendschule) zu tun haben und dabei häufig wechselnde Inhalte unterrichten. Angesichts dieser verschiedenartigen und einschneidenden Probleme und Belastungssituationen mag es tatsächlich schwierig erscheinen, für zusätzliche Ideen und Reformvorschläge Begeisterung aufzubringen.

Erklärungen, die den schulischen Alltag und die sich in ihm realisierenden strukturellen Bedingungen und Zwänge für die als defizitär empfundene Innovationsbereitschaft der Lehrerschaft verantwortlich machen, ergreifen – so könnte aus den vorangegangenen Schilderungen herausgelesen werden – eher als die

personalistischen Ansätze Partei für die Lehrerinnen und Lehrer. Diese mögen ja durchaus reformwillig sein, so ließe sich paraphrasieren, doch die allzu widerspenstige Umwelt hindere sie daran, die Absicht auch in die Tat umzusetzen. Eine solche Auffassung impliziert jedoch trotz ihrer vordergründigen Parteinahme für die von harter Alltagswirklichkeit gebeutelte Lehrerschaft ebenso wie die personalistischen Ansätze eine gewisse Entmündigung der Lehrerinnen und Lehrer als aktiv handelnde Subjekte.

Die dargestellten Konzepte, mit deren Hilfe Innovationsdefizite an Schulen erklärt werden sollten, weisen m.E. ein gemeinsames, entscheidendes Manko auf: Sie lassen die Möglichkeit außer Acht, dass eine solche Verschleppung, Verzögerung oder nur teilweise Umsetzung von Reformmaßnahmen auch sinnvoll und rational sein könnte. Sie richten das Augenmerk einseitig auf die unterstellten Defizite des Lehrerhandelns, ohne zu berücksichtigen, dass auch Reformvorgaben defizitär, dysfunktional oder schlicht nicht realisierbar sein könnten. Sie verlassen letztlich nicht den Standpunkt derer, die Lehrerinnen und Lehrer nur als mehr oder weniger funktionstüchtige Durchführende eines Reformprojektes, nicht aber als kompetente, aktiv Beteiligte wahrnehmen.

Lehrende sind Mittler zwischen den Forderungen des Lehrplans und dem konkreten Unterricht. Die Unterrichtssituation ist jedoch einmalig und bedarf daher der Abstimmung mit generalisierten Zielsetzungen durch die Lehrkräfte – d.h. auch: einer Kernaufgabe professioneller Arbeitstätigkeit überhaupt. Wenn Lehrende auf Änderungen in der Lehrplankonzeption mit „*pragmatischer Skepsis*“ (SACHER 1983: 331) reagieren, so geschieht das, so könnte angenommen werden, aus dem professionellen Bewusstsein heraus, dass es ihnen überlassen bleibt, die pädagogischen Innovationen auf ihre „*ökologische Passung*“ (ebda.) zu prüfen, d.h. festzustellen, inwieweit die Neuerungen auf die in der Schule vorhandenen Motive, Voraussetzungen und Bedingungen anwendbar sind. Und dass es ihre Aufgabe ist, politische Handlungsvorgaben situationsadäquat zu interpretieren und umzusetzen.

Lehrerinnen und Lehrer als „*unvollendete Professionelle*“ (ROLFF 1995: 128) orientieren ihr Tun nicht lediglich an der Ausführung bildungspolitisch vorgegebener Zielsetzungen, sondern richten sich nach autonomen, durch die eigene Situationseinschätzung und Kompetenz begründeten Handlungsnormen. Das ‚Technologiedefizit‘ pädagogischen Handelns macht strukturell einen professionellen, an der je spezifischen Situation und den je besonderen Voraussetzungen der ‚Klienten‘- Gruppe notwendig, die nur durch Professionalität und pädagogische Autonomie adäquat zu schließen sein kann. Vollständig planen oder kontrollieren lässt sich das, was Lehrerinnen und Lehrer in der Auseinandersetzung mit den ihnen anvertrauten Lernenden tun, nicht, so dass eigenständige Interpretationen und Auslegungen allgemeiner Zielvorgaben seit jeher konstitutiver Teil ihres Aufgabenbereiches sind. Könnten sich vorgeblich defizitäre Umsetzungspraktiken bestimmter Reformansätze nicht auch als rationale, der professionellen Autonomie der Lehrkräfte geschuldete Entscheidungen in einer je gegebenen Situation erweisen?

An dieser Stelle scheint es aufschlussreich, sich die Befunde der us-amerikanischen, ursprünglich organisationstheoretisch ausgerichteten Implementationsforschung zu vergegenwärtigen. Dysfunktionale Phänomene bei der Implementation reformerischer Ansätze in die Praxis sind ja nicht nur aus Schulen, sondern

vielfach aus staatlichen Bürokratien überhaupt bekannt. Die Ergebnisse von Untersuchungen, die sich mit solchen Umsetzungsschwierigkeiten beschäftigen, verweisen interessanterweise darauf, dass der defizitären und lückenhaften Umsetzung politischer Entscheidungen u.U. ein sehr viel höherer Grad an Rationalität zugebilligt werden muss, als zunächst angenommen.

Die frühe Implementationsforschung hatte noch unterstellt, politische Handlungsvorgaben seien klar und unmißverständlich bzw. die Konkretisierung der Maßgaben könne auf dem Wege logischer Deduktion bewerkstelligt werden. Aus heutiger Sicht muß diese Prämisse jedoch in Zweifel gezogen werden. Die Formulierung von Reforminhalten bleibt nicht von ungefähr häufig unscharf und vieldeutig (vgl. z. B. HALL et al. 1995: 112; ROHDEWOHL 1991: 29). Die mangelnde Definitionsschärfe spiegelt vielmehr Informationsdefizite und Prognoseunsicherheiten der reformformulierenden Instanzen, die Uneinigkeit der Beteiligten im demokratischen Willensbildungsprozeß über den Status des Problems selbst, seine Ursachen und die Wege zu seiner Lösung wider. Um überhaupt funktionsfähig zu sein, sind komplexe Organisationen auf die Interpretations- und Handlungsfähigkeit der in ihr tätigen Individuen angewiesen, die solche Lücken und Unschärfen im praktischen Vollzug der Reform an die Realität zurückbindet. Für einen Akteur ist es häufig hilfreich, sich auf eine verwässerte und mit widersprechenden Zielen angereicherte Formulierung zu verständigen, die zuweilen in heftigem Kontrast zu seinen ursprünglichen Absichtserklärungen steht (ROHDEWOHL 1991: 30). Auf diese Weise delegieren politische Instanzen die Auseinandersetzung über ein Vorhaben, über das sie sich *nicht einigen können* an untergeordnete Einheiten, um sich der gesellschaftlichen Auseinandersetzung bzw. der Bedrohung, die davon für die eigene Position ausgeht, zu entziehen (vgl. BRODKIN 1990: 110). Unter diesen Voraussetzungen handelt die Bürokratie rational, wenn sie ambivalente und widersprüchliche politische Vorgaben eigenmächtig interpretiert.

Aus einer solchen Perspektive heraus erhält der *Implementationsprozeß* eine neue Wertigkeit: Implementation gilt als produktive, die Reformidee auslegende und konkretisierende, die Realität gleichzeitig aber auch formende Phase des Reformprozesses und bewegt sich nun – wie KREMER und SLOANE (2001: 151) das formulieren – auf einem „*Kontinuum zwischen Kontext- und Konzeptanpassung*“. Die politische Analyse erkennt entsprechend die Kompetenz und Bedeutung der einzelnen Akteure stärker an und fordert, sie für die Politikgestaltung innerhalb komplexer und widersprüchlicher Handlungsfelder produktiv nutzbar zu machen.

Die Vorstellung, möglichst für jede Situation eine passende Regelung entwerfen zu wollen, wird von der Erkenntnis abgelöst, daß letztlich nur die professionelle Entscheidung der Akteure zu einer kompetenten Problembewältigung führen kann. Dieser Interpretations- und Handlungsspielraum dezentraler Entscheidungsträger muss allerdings von transparenten und verbindlichen Vorgaben gerahmt werden, um nicht Willkür und Einzelinteressen oder Handlungsunfähigkeit und Gleichgültigkeit zu begünstigen. Normen sollen daher im neuen bildungspolitischen Verständnis weder einfach erlassen, noch generell abgebaut, sondern vielmehr formalisiert, partizipativ umgestaltet und kontinuierlich evaluiert werden.

Angesichts der Komplexität der politischen Felder sowie des hohen Grades an Eigendynamik in gesellschaftlichen Subsystemen kann die Implementation nicht mehr lediglich als ‚Ausführung‘ oder ‚Umsetzung‘ konzipiert werden. Statt dessen ist sie als eine eigenständige, der Planung oder der Evaluation gleichwertige

Phase des politischen Prozesses zu verstehen, in der die Akteure ebenso rational handeln wie in jeder anderen Phase auch (vgl. HALL et al. 1995; PALUMBO et al. 1990: xii).

Unter dieser Voraussetzung lassen sich Politik und Verwaltung (bzw. auf das hier diskutierte Thema bezogen: Kultusverwaltung und Schule) nicht mehr als voneinander getrennte Instanzen konzeptualisieren. Sie stehen vielmehr in einem kontinuierlichen gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander.

„There are no precise performance standards in existence that specify exactly how an engineer, teacher, cop, parole officer, prosecutor, judge, public health nurse, social worker, and the many other street-level-bureaucrats should do their job. In sum, policy formulation occurs during implementation by bureaucrats developing routines and shortcuts for coping with their everyday jobs.“ (PALUMBO et al. 1990: 11)

Selbst einzelne Personen oder die Zielgruppe tragen maßgeblich zum Ge- oder Mißlingen von Reformen bei (PALUMBO et al. 1990: 5). Das Zusammenwirken dieser Akteure im Reformprozeß wird von den neuen Steuerungstheorien nicht mehr nur als potenziell reformbedrohend interpretiert. Es wächst vielmehr die Einsicht, daß kreative Interpretation und Operationalisierung der Reforminhalte ein unumgänglicher Teil des Prozesses sind.

Statt Neuerungen bloß anzuordnen und zu überwachen, hat man sich nun mit den ausführenden Instanzen und Akteuren produktiv auseinanderzusetzen. Es gilt, die Interessen, Vorschläge und Handlungsmotive der nachgeordneten Institutionen und Akteure nicht lediglich zu berücksichtigen, sondern sie systematisch in die prozeßorientierte Planung mit einzubeziehen. Planung und Ausführung sind nicht mehr als zeitlich aufeinander abfolgende Arbeitsschritte zu sehen, sondern als aufeinander bezogene zirkuläre Prozesse (*feedback-loops*) zu integrieren.

Die beschriebenen Implementationsansätzen schreiben – das sollte deutlich geworden sein – Probleme bei der Umsetzung vorgängig definierter Reformmaßnahmen nicht einseitig bestimmten Defiziten der Empfänger zu, sondern akzeptieren diese Probleme als Anlass für weitere Reflexion und Modifikation der Vorgaben.⁴ Die umsetzenden Akteure, die letztendlich für die Realisierung von Reformideen Sorge tragen, werden hier als ernstzunehmender Gesprächspartner wahrgenommen oder auch – wie eine Interpretation von BUSCHFELD (2000) im Kontext der Lernfelddiskussion nahelegt – als Abnehmer- und Kundschaft. Insofern nämlich die Lehrplankonstrukteure Lehrkräfte als Kundinnen und Kunden wahrzunehmen in der Lage sind, werden sie deren Zweifel, Probleme und Konflikte auch als bedeutsame Kontextbedingungen für die Implementation ihrer curricularen Ideen berücksichtigen.

Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen bilden freilich eine Kundengruppe mit spezifischen Merkmalen. BUSCHFELD charakterisiert sie als „*Zwangsabnehmer mit Gestaltungszwang*“, sind sie doch verbindlich und rechtskräftig an die Einhaltung der Vorgaben von Landeslehrplänen gebunden. Insofern handelt

4 Solche Forderungen nach einer stärkeren Gewichtung der Implementationsphase und einer gleichberechtigten Einbeziehung der Lehrerschaft in curriculare Innovationsprozesse sind nicht neu. Schon im Zusammenhang mit der nur marginalen Umsetzung der Curriculumrevision aus den Siebziger Jahren wurde mehrfach auf die Bedeutung der Umsetzungsphase und die Einbeziehung der Lehrkräfte in den Reformprozess verwiesen (Aregger 1974, 1983; Schulze 1985). Ohne eine explizite Teilhabe des ‚*client system*‘ (Schulze 1985: 111), d.h. der Lehrkräfte sei die ungenügende Durchsetzung curriculärer Reformvorhaben vorprogrammiert.

es sich um keine Produzenten-Kunden-Beziehungen, die freien Marktbedingungen folgen könnte. Andererseits jedoch werden Lehrpläne nicht als fertiges Endprodukt den Lehrkräften überantwortet, sondern beinhalten bestimmte Gestaltungsspielräume, die zur Interpretation und eigenen Auslegungen der Vorgaben zwingen.⁵ Lehrerinnen und Lehrer sind also in gewisser Weise ‚Kundinnen und Kunden‘ der Lehrplankommissionen, die zwar über den Ankauf des Produktes Lehrplan keine Entscheidung treffen können, wohl aber über seinen tatsächlichen Einsatz im Unterricht.

2. Erfahrungen aus der Praxis

Wenn ich also auf den folgenden Seiten Erfahrungen wiedergebe, die Schulen mit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den letzten drei Jahren gesammelt haben, so geschieht dies in der Absicht, Tatbestände zunächst möglichst ohne Wertung zu schildern. Weder sollen besonders ‚gute‘ (innovative, veränderungswillige) Schulen hervorgehoben, noch der Rückzug auf herkömmliche Strukturen als negativ abgewertet werden. In dieser Phase geht es m.E. zunächst einmal darum, wahrzunehmen, auf welche Weise Schulen die Lernfelder in Schulorganisation und Unterricht realisieren und wie sie mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen.

Für diese Aufgabe stehen mir Erfahrungsberichte über die Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne von beruflichen Schulen Baden-Württembergs an ihre Oberschulämter bzw. das Kultusministerium zur Verfügung. Dieses Bundesland hatte 1998 die direkte Übernahme der von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Rahmenlehrpläne mit Lernfeldstruktur für die gewerblichen Berufe erprobt. Anfangs wurden die Mechatroniker-Ausbildung und einige weitere Berufe (zum Beispiel aus dem IT-Bereich oder etwa Mediengestalter/ Mediengestalterin), im darauf folgenden Jahr auch die Bauberufe nach dem Lernfeldkonzept umgestaltet. Inzwischen werden 44 Berufe (Stand Juli 2001) nach Lernfeldern unterrichtet. Das Konstrukt eines Schulversuchs ermöglichte es dem Kultusministerium einerseits, auf möglicherweise problematische Entwicklungen flexibel reagieren zu können, da die Regelungen formal als reversibler Versuch ausgewiesen waren, andererseits erhielten die Schulbehörden auf diesem Weg relativ dichte Informationen über den Erfolg des Vorhabens. Die am Schulversuch teilnehmenden Schulen sind verpflichtet, einmal jährlich Erfahrungsberichte an die Oberschulämter (bzw. über diese an das Kultusministerium) zu verfassen und den Fortschritt zu schildern, den die Implementation der Lernfelder erreicht hat. Die Schulen sind gehalten, ihre Erfahrungsberichte an einem Raster aus Fragen zu orientieren, das die folgenden Punkte beinhaltet: Einsatz der Lehrkräfte, Teambildung und Zusammenarbeit der unterrichtenden Lehrkräfte; Stundenplanung, Schulorganisation; Integration des früheren Technologiepraktikums in den fachtheoretischen Bereich;

5 Bei den offen formulierten Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept wird dieser Zwang zur Interpretation und Konkretisierung der Lehrplanvorgaben besonders stark spürbar. Buschfeld (2000: 168) präzisiert leicht polemisierend: „Genauer könnte von einem Zwang der Gestaltungsfreiheit gesprochen werden, nach dem Motto: Du musst selber denken, was dein Dienstherr will, weil er mehr nicht sagen will.“

Einsatz von Unterrichtsformen und –methoden; Auswirkungen auf leistungsstärkere/ leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler; Umsetzung der Lehrpläne in konkrete Unterrichtssituationen, Schaffung und Sicherung fachlicher Grundlagen; Auswirkungen des Lernfeldkonzeptes auf die Lernortkooperation; Beurteilung des Lernfeldkonzeptes, Besonderheiten der Beschulung an der einjährigen gewerblichen Berufsfachschule.

Mir sind vom Kultusministerium Baden-Württemberg 133 dieser Erfahrungsberichte aus den Jahren 1998 bis 2001 zugänglich gemacht worden, die ich systematisch auswerten und analysieren konnte. Die Berichte bestanden jeweils aus 1 bis 20 Seiten und waren entweder von der Schulleitung oder aber von den unmittelbar am Lernfeldunterricht beteiligten Lehrkräften verfasst worden. Nun lässt sich mit einer gewissen Berechtigung einwenden, Berichte dieser Art spiegelten sehr viel weniger die Realität der Schulen als vielmehr das Bemühen, vorgeordneten Behörden in institutionenpolitischer Absicht Erfolge zu vermelden bzw. auch bestimmte Bedarfslagen zu verdeutlichen. Die Einschränkungen, die aus dieser strategisch geprägten Berichterstattung für die Aussagekraft der Berichte entstehen, können m.E. nach dennoch in Kauf genommen werden: Zum einen scheint es bei der überwiegenden Zahl der Berichte zwar offenkundig, dass bestimmte Realitäten in Formulierungen ‚verpackt‘ werden, die politisch opportun wirken, gleichwohl kann die Gefahr, dass absichtlich Unwahrheiten vermeldet werden, doch als relativ gering eingeschätzt werden. Zum anderen wird die möglicherweise tendenziöse Berichterstattung durch die relativ große Zahl der Texte einerseits sowie durch eine gar nicht geringe Zahl von Berichtenden, die im Gegenteil die Probleme sogar besonders pointiert und mit erheblichem persönlichen Engagement darstellen, kompensiert.

Bei der Analyse habe ich den Texten zunächst ein grobes Ordnungsschema unterlegt und die Aussagen nach bestimmten Stichworten zugeordnet. Im Laufe der Auswertung ließ sich dieses Ordnungsschema kontinuierlich weiter ausdifferenzieren und verdichten, so dass schließlich Thesen aus den Texten abgeleitet werden konnten.

Theoretisch begründet sich das hier beschriebene Vorgehen durch das Konzept der *grounded theory*, das in den 60er Jahren in den USA entwickelt wurde und heute eine Standardmethode in der textorientierten, interpretativen Sozialforschung darstellt. Diese Methode wird auch als ‚gegenstandsnahe Theoriebildung‘ bezeichnet (FLICK et al. 1991, S. 440ff.). Hierbei werden Texten Kategorien zugeordnet, die dann möglicherweise mit Hilfe übergreifender Begriffe noch weiter zusammengefasst und strukturiert werden. Anders formuliert, wird der Sinn von Texten mit Hilfe von Interpretationen erschlossen; und es wird versucht, diese durch Ergänzungen der Stichprobe, durch die Berücksichtigung von ‚Extremfällen‘ und durch Vergleiche zu generalisieren. Das für die Methode der *grounded theory* konstitutive Element, die Stichprobe nach Maßgabe der interpretativ gewonnenen Stichworte sukzessive noch auszudehnen, habe ich in meinem Vorgehen allerdings nicht berücksichtigt – insofern lehnt sich die Untersuchung an die Methode der *grounded theory* lediglich an, vollzieht sie aber nicht Schritt für Schritt (vgl. auch: MARTENS / CLEMENT / SCHRÖTER 2000).

Auch habe ich mich mit Interpretationen und theoretischen Abduktionen stark zurückgehalten. Die Intention der Untersuchung ist vielmehr die, die Erfahrungen der Schulen in der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in die Wahrnehmung zu

rücken, sie systematisch zu erfassen und aufzuarbeiten, so dass sie zum Ausgangspunkt weiterführender Diskussionen werden können. Meine ‚Lesart‘ der Berichte ist also eine bewusst zurückhaltende, die zunächst lediglich die dargestellten Erfahrungen verdichtet und referiert – in dem Bemühen, sie als wichtige Hinweise auf kritische, revisionsbedürftige Aspekte der aktuellen Curriculumreform sichtbar zu machen.

Angesichts der großen Heterogenität der Texte hinsichtlich Genauigkeit und Ausführlichkeit, mit der auf einzelne Punkte eingegangen wird sowie angesichts des qualitativ-hermeneutischen Vorgehens, bei dem Anregungen und Hinweise der Texte aufgenommen, nicht aber verifiziert wurden, lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung kaum quantitativ gewichten. Die Erfahrungsberichte können ein recht lebendiges, substanzielles und differenziertes Bild davon vermitteln, welche Chancen mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes verbunden sind, an welchen Stellen sie aber auch mit den bestehenden Rahmenbedingungen konfligiert und welche Risiken aus ihr erwachsen können. Doch stehen die im folgenden angeführten (anonymisierten und codierten) Zitate nur dann, wenn dies ausdrücklich vermerkt ist, für eine größere Zahl von Äußerungen. Meist wurden sie vielmehr danach ausgewählt, wie prägnant sie einen bestimmten Sachverhalt schildern bzw. welche Lösungen sie für bestimmte Problemlagen vorschlagen.

2.1. Akzeptanz

Die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Lernfeld-Konzept reicht von vollständiger Ablehnung bis zu einem hohen Grad an Akzeptanz. Skeptiker verweisen insbesondere auf die Diskrepanz zwischen den formal fixierten Lehrplänen und der schulischen Realität:

„muss jedoch auch bedacht werden, dass sich vieles auf dem Papier schöner anhört, als es dann in der Umsetzung und Realisierung machbar ist.“ (du/99)

„Es muß allen Beteiligten klar sein, daß der Schüler im Vordergrund steht, daß er gefördert werden muß und nicht auf der Schlachtbank einer Ausbildungsideologie geopfert werden darf.“ (aj/00)

Auch innerhalb der Kollegien sind die Meinungen gespalten, eine Situation, die – so klingt in den Kommentaren an – mitunter auch zu Konflikten innerhalb der Arbeitsteams führen kann.

Diejenigen Lehrkräfte, die die Lernfeldkonzeption als sinnvoll und positiv begrüßen, tun dies häufig mit Verweis auf die stärkere Praxisorientierung der Inhalte, aber auch auf die gewachsenen Spielräume für pädagogisches Handeln und methodische Innovationen.

„Die Lernfelder-Konzeption wurde sowohl von den Ausbildungsbetrieben als auch von den Auszubildenden überwiegend positiv aufgenommen, insbesondere weil ein hohes Maß an Praxisorientierung möglich wird.“ (xj/99)

„als positiv hervorzuheben sind: die verstärkte Anpassung der schulischen Ausbildung an die betriebliche Ausbildung und die Produktionsbedingungen.“ (bh/00)

„positiv ist der verstärkte Einsatz flexiblerer Unterrichtsmethoden“ (ea/98)

Vergleicht man die Erfahrungsberichte der unterschiedlichen Jahrgänge miteinander, so stellt man fest, dass die Vorbehalte in den letzten Berichten abgenommen haben. Offensichtlich haben sich anfängliche Zweifel an der Machbarkeit der Reformvorschläge zumindest an einigen Schulen inzwischen gelegt und die Vorteile sind inzwischen mehr zu Tage getreten.

„Die Lernfelder-Konzeption stößt nach anfänglichem Zögern und – wie bei jeder Neuerung – Ressentiments auf Zustimmung. Durch die große gestalterische Freiheit ist eine bessere stoffliche Abstimmung mit den Betrieben möglich sowie eine bessere didaktische Aufbereitung der Themen.“ (bg/00)

„Unsere Erfahrungen sind überwiegend positiv. Inzwischen sind die ersten Schwierigkeiten der Einführungsphase überwunden; die Schüler arbeiten weitgehend selbständig.“ (ck/00)

Was allerdings an den Schulen durchgängig Schwierigkeiten bereitet, ist der erhöhte Zeitaufwand für die Lehrkräfte, der mit der Einführung des Lernfeld-Konzeptes einhergeht. Keine Feststellung wird in den Berichten so häufig getroffen wie die, dass die Arbeitsbelastung mit dem Lernfelder-Konzept unverhältnismäßig stark angewachsen sei. In sehr vielen Berichten werden Äußerungen wie die folgenden laut:

„der außerunterrichtliche Arbeitsaufwand war enorm hoch und hat die betroffenen Kollegen über ihr Deputat hinaus stark belastet“ (29 Nennungen)

„Schulversuche sind nicht zum Nulltarif zu haben“ (gg/00)

Zwar wird immer wieder auch erwähnt, dass die Lehrkräfte die immaterielle Entschädigung der Mehrarbeit wie die gewachsene professionelle Autonomie und die aus der höheren Eigenständigkeit der Arbeit resultierende Befriedigung durchaus zu schätzen wissen.

„dass sie für die höhere Belastung entschädigt werden durch die Freiheit, die Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Betrieben eigenverantwortlicher gestalten und regionale, betriebliche und schulische Besonderheiten stärker berücksichtigen zu können“ (ga/00)

Doch insgesamt überwiegt – auch und gerade mit Blick auf die Zukunft – die Forderung nach einer Entschädigung für den zu leistenden Mehraufwand.

„Ganz dringend erforderlich ist deshalb ein Deputatsnachlaß, der einen Ausgleich für die sehr stark belasteten Kollegen bietet. Hier sollten Veränderungen bald greifen, da die Motivation der engagierten Lehrer bereits jetzt leidet und längerfristig sinkt.“ (xf/01)

„sollte ein Stundenpool für Zusammenarbeit, gemeinsamen Unterricht im Team etc. geschaffen werden“ (aj/00)

Ein wesentlicher Grund für die gestiegene Belastung ist darin zu sehen, dass lernfeldstrukturierter Unterricht sehr viel mehr Absprachen zwischen den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen erzwingt. Sowohl die Stoffverteilung, Unterrichtsplanung und Entwicklung von Lernsituationen als auch die Durchführung des Unterrichtes findet nun sehr häufig im Team statt. Insbesondere an Schulen, die den Stoff der Lernfelder nicht horizontal an Fächer rückbinden, sondern tatsächlich die Lernfelder sukzessive abarbeiten, erhöht sich der Aufwand an Absprachen und Koordination zwischen den Unterrichtenden immens.

Diese Form der Kooperation bei der Planung und Durchführung von Unterricht war an den Schulen bislang unüblich und fällt den Lehrkräften mitunter auch nicht ganz leicht.

„ein radikales Umdenken erforderlich“ (dh/99)

„Diese Kolleginnen und Kollegen müssen sich zusammenraufen, d.h. es gibt in dieser neuen Situation einige menschliche Probleme, aber auch organisatorisches Neuland“ (dj/99)

„alle Teams stellen eine unbefriedigende Zusammenarbeit fest, die auf ungenügende Übung und Organisation zurückgeführt wird“ (gw/00)

Die Schulleitungen antizipieren solche Vorbehalte und Schwierigkeiten häufig schon im Vorfeld und bemühen sich – jedenfalls im Moment noch – darum, schon bei der Teambildung auf möglichst große Übereinstimmung in der Gruppe zu achten.

„Für die zukünftige Planung und den Lehrereinsatz ist es wichtig, geeignete Teams zu bilden, die aus möglichst jungen und engagierten Lehrern bestehen und bereit sind, auch Freizeit in ‚erheblichem‘ Umfang einzubringen.“ (dm/99)

„wurde versucht, engagierte, teamfähige Kollegen einzusetzen“ (be/99)

Die Größe des Teams scheint eine zentrale Rolle für das Gelingen der Kooperation zwischen Kolleginnen und Kollegen zu spielen. Große Teams führen zu organisatorischen Problemen und bergen die Gefahr, dass die inhaltliche Kontinuität innerhalb des Lernfeldes verloren geht.

Andererseits erweist sich aber auch das ‚Klassenlehrerprinzip‘, bei dem einer Lehrkraft der gesamte fachtheoretische Unterricht innerhalb einer bestimmten Zeitspanne in einer Klasse zugeteilt wird, als problematisch. Dieses Prinzip führt dazu, dass Lehrkräfte über sehr lange Strecken ununterbrochen in einer Klasse arbeiten, was sowohl für die Auszubildenden als auch für die Lehrerinnen und Lehrer ermüdend wirken kann. Zugleich wird in einigen Berichten angeführt, dass (z.B. Krankheits-) Vertretungen kaum sinnvoll durchzuführen sind, wenn der gesamte fachtheoretische Unterricht in einer Hand liegt. Als Konsequenz aus diesen Erfahrungen werden in vielen Schulen inzwischen Tandems aus zwei Lehrkräften gebildet, häufig in Kooperation mit einem weiteren Technischen Lehrer.

„Teams mit zwei Kollegen pro Klasse (+ Technischer Lehrer) sollten unbedingt angestrebt werden“ (ab/00; co/00; dh/99)

„Im Lernbereich Grundstufe unterrichten zwei wissenschaftliche und ein technischer Lehrer. Alle Lehrkräfte unterrichten im gleichen Lernfeld.“ (ae/99)

„In einem Lernfeld arbeiten zwei wissenschaftliche und zwei technische Lehrer zusammen“ (at/99)

„wünschenswert wäre es, die Anzahl der im Lernfeld unterrichtenden Lehrer auf 2 Lehrer pro Block zu beschränken“ (gu/99)

Auffällig ist insgesamt, dass Nennungen zu Problemen der Teambildung und der Kooperation im Team in den späteren Erfahrungsberichten seltener werden. Offenbar ist die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur Zusammenarbeit inzwischen gewachsen. Viele Berichte betonen explizit, die Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen sei inzwischen unproblematisch und produktiv.

Doch nicht nur persönliche Faktoren können die Kooperation der Lehrkräfte untereinander erschweren. Berichte aus den Berichtsjahren 2000/2001 betonen vor allem auch organisatorische Hemmnisse wie kaum koordinierbare Stundenpläne oder der Einsatz der Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen.

„Bei der Abstimmung über Fachabteilungen hinweg, wie bei den Mechatronikern, ergeben sich teilweise organisatorische Schwierigkeiten. Die notwendigen Absprachen werden von den Kolleginnen und Kollegen aber auch als belastend empfunden.“ (xe/01)

„Eine flexible Gestaltung der Stundentafel ist nach wie vor problematisch, da die entsprechende Lehrkraft für anderweitigen, regelmäßigen Unterricht blockiert wird.“ (ähnliche Nennungen in 9 Berichten)

Institutionalisierte Formen der Teamarbeit (etwa in Form regelmäßiger oder sogar anrechenbarer Teamzeiten) sind bislang nur in Ansätzen entwickelt worden. Regelmäßige Besprechungszeiten haben nur wenige Schulen unter großen Schwierigkeiten etabliert.

„Unsere Möglichkeiten für Teambesprechungen sind nicht ausreichend; im Stundenplan und im Deputat konnte keine gemeinsame Stunde dafür gefunden werden. Zur Zeit praktizieren wir eine Notlösung: An einem uns allen zugänglichen Ort werden detaillierte Lernzielbeschreibungen mit Stundenzuweisungen und Arbeitsblättern zur Einsicht und Kenntnis abgelegt.“ (gs/00)

„Die für die Abstimmung benötigte Zeit erschöpft sich leider zu oft auf die 5- bis 10-minütigen Pausen, die für eine gute Zusammenarbeit absolut nicht ausreichen.“

„Auch die eingerichtete wöchentliche Abteilungsstunde ist zwar grundsätzlich eine teamfördernde Einrichtung, aber bei Weitem nicht ausreichend.“ (gw/00)

In verschiedenen Berichten wird daher die Einrichtung fester Teamzeiten im Stundenplan als sinnvoll und notwendig bezeichnet. Eine andere Maßnahme zur Verminderung des Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrkräften besteht darin, die Zahl der Lehrkräfte, die in einer Klasse und in einem Lernfeld tätig sind, möglichst gering zu halten.

2.2. Stundentafel

Um Stundenpläne sinnvoll und ökonomisch erstellen zu können, orientieren sich Schulen in aller Regel an vorgängig definierten Prinzipien der Lehrerruteilung. Sie ordnen Lehrkräfte entweder

- bestimmten Fachgebieten (Fachexperten) oder
- Lernfeldern (Lernfeldexperten) zu.

Die Realisierung des ‚Lernfeldexperten-Modells‘, bei dem Lehrkräfte jeweils ein bestimmtes Lernfeld unterrichten, wird eine größere Übersichtlichkeit für die Schülerinnen und Schüler sowie eine stärkere Kohärenz mit dem eigentlichen Lernfeld-Konzept bescheinigt. Allerdings kommt es bei diesem Modell vereinzelt zu organisatorischen Abstimmungsproblemen und zwar insbesondere dann, wenn die Lehrkräfte auch in anderen, nicht lernfeld-strukturierten Bereichen unterrichten.

Nicht nur die Lehrer-, sondern auch die Stoffverteilung kann in den einzelnen Schulen nach Fächern oder nach Lernfeldern erfolgen, wobei beide Aspekte natürlich in einer gewissen Beziehung zueinander stehen, aber nicht voneinander abhängig sind. Mögliche Varianten sind im Einzelnen:

Stoffverteilung			
Lehrerzuteilung	nach Fächern		
	nach Fächern	Fachexperten unterrichten Lernfeldinhalte reorganisiert nach fachsystematischen Kriterien	Einsatz von Fachexperten im Lernfeld je nach inhaltlicher Notwendigkeit und Absprache
	nach Lernfeldern	Lernfeldexperten unterrichten Lernfelder ergänzt durch fachsystematisch strukturierte Module	Lernfeldexperten unterrichten Lernfelder

a) Die Variante, bei der am wenigsten verändert wird, lässt sowohl die Lehrerzuteilung als auch die Stoffverteilung in Fächern bestehen. Die Lernfeldinhalte werden dann lediglich rezipiert, reorganisiert und den Fächern Mathematik, Technologie, Technologiepraktikum etc. wieder zugeteilt. Der Aufbau des Unterrichts folgt der Fachsystematik und berücksichtigt allenfalls in besonderem Maße die im Lehrplan ausgewiesenen Inhalte. Die Lehrerzuteilung folgt dem Fachlehrerprinzip. Schulen, die sich für diese Form des Umgangs mit den neuen Lehrplänen entscheiden, haben häufig den Eindruck, die wesentlichen Prinzipien des Lernfeldkonzeptes ohnehin schon lange in ihre Arbeit integriert zu haben. Schulorganisatorische Probleme entstehen ihnen kaum.

„Die Aufteilung von Lehrplaninhalten auf den technologischen, mathematischen und zeichnerischen Bereich der Fachtheorie einerseits und auf den Bereich Baulabor andererseits ist problemlos. [...] in dieser Hinsicht bedeutet der neue Rahmenlehrplan keine wirkliche Neuerung, da die Abstimmung zwischen Fachtheorie und Technologiepraktikum immer schon obligatorisch war.“ (ad/99)

„werden die vier Lernfelder des fachtheoretischen Bereichs aus schulorganisatorischen wie aus stundenplantechnischen Gründen auf die Fächer Technologie, Technologiepraktikum und Betriebswirtschaftslehre abgebildet“ (ga/00)

„Die Lernfelder des ersten Ausbildungsjahres waren noch deutlich von der Fachsystematik geleitet. Insofern wird ein Teil des Unterrichts auch fachsystematisch durchgeführt.“ (dc/99)

Zwar ist den Schulen durchaus bewusst, dass sie mit dieser Organisationsform der Intention des Lernfeldkonzeptes nicht in idealer Weise entsprechen, doch nehmen sie dies mit Verweis auf bestimmte organisatorische und auch pädagogische Vorteile des herkömmlichen Prinzips in Kauf.

„auf diese Weise wird die gesamtheitliche Erfassung eines Themas nicht ganz nach der idealen Vorstellung erreicht, doch können geringe zeitliche Verschiebungen rasch aufgefangen und ausgeglichen werden. Andererseits darf der dadurch eintretende Wiederholungseffekt auch nicht unterschätzt werden“ (ag/99)

b) Eine zweite Variante der Unterrichtsorganisation besteht darin, den Lehrstoff nach Lernfeldern zu strukturieren bzw. die Schülerinnen und Schülern nach Lernfeldern zu unterrichten, die Lehrkräfte aber dennoch vor allem Inhalte aus ‚ihren Fächern‘ unterrichten zu lassen. Die Inhalte werden dann in einem kleinen Team der unterrichtenden Lehrkräfte reorganisiert und den einzelnen Fachgebieten zugewiesen.

„Wir haben dabei die Lernfelder nach thematischen Schwerpunkten gegliedert und für diese Schwerpunkte entsprechende Kollegen ausgewählt.“ (bg/00)

„die Inhalte werden entsprechend der fachlichen Zuständigkeit der Lehrer auf diese verteilt“ (ag/99)

„diese beiden Lehrer teilen sich die Lernfelder 1-5 der Grundstufe entsprechend der fachlichen Zuordnung auf.“ (bo/99)

Bei dieser Variante bietet sich eine parallele Unterrichtung von zwei bis drei Lernfeldern an, um organisatorische Probleme zu verringern.

„Im Lernfelder 7 versuchten die Lehrer, den Lernstoff in der Klasse kontinuierlich durchlaufen zu lassen. Dies erforderte eine große Abstimmungszeit und der Erfolg steht in keinem Verhältnis zum Aufwand. Selbst die große Flexibilität der Lehrer konnte diese enormen organisatorischen Probleme nicht ausgleichen.“ (gm/00)

c) Einige Schulen übernehmen nicht nur die Lernfeldstruktur der Stoffverteilung in ihren Stundenplan, sondern teilen auch die Lehrkräfte Lernfeldern und nicht mehr Fächern zu. Die Schaffung fachlicher Grundlagen ist in diesem Fall in den Lernfeldunterricht integriert.

„bei den wissenschaftlichen Lehrern/innen (7 Wochenstunden) wurde der Stundenplan so gestaltet, dass der/die erste Lehrer/in seine/ihre gesamten Wochenstunden im Lernbereich schon gehalten hat, wenn der/die zweite seiner/ihrer beginnt. Dadurch wird die Anzahl der Schnittstellen zwischen den Kollegen/innen möglichst klein gehalten“ (ah/99)

d) Das vierte Feld der oben dargestellten Matrix (Lehrerverteilung nach Lernfeldern, Stoffverteilung nach Fächern) wirkt zunächst einigermaßen konstruiert. Selbstverständlich erteilen Lehrkräfte, die nach Lernfeldern eingesetzt werden, auch lernfeldstrukturierten Unterricht. Zusätzlich bieten einige Schulen aber sog. Querschnittsfächer oder zeitlich vorgeschaltete Module zur Vermittlung fachsystematisch aufgebauten Grundlagen an, die auch in diesem Fall dem Lernfeldangebot als ein durchgängiges Fächerangebot unterlegen.

„1 Stunde Wahlpflicht wird in den fachlichen Teil integriert und dient der vertieften Bearbeitung mathematischer Problemstellungen. Ausgewiesen wird diese Stunde als ‚Stützunterricht Mathematik‘“. (bn/99)

„immer wieder längere Wiederholungen und Erklärungen notwendig, wodurch der eigentliche Zusammenhang und der Bezug zur fachlichen Problemstellung verloren geht. Um diesem entgegenzuwirken, haben wir uns in diesem Schuljahr entschlossen, parallel zu den Lernfeldern einen Teil des Fachunterrichts zur Wiederholung mathematischer Grundlagen zu verwenden.“ (ct/00)

2.3. Schulorganisation

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes die Stundenpläne deutlich an Komplexität gewonnen haben und ihre Erstellung aufwändiger und komplizierter geworden ist.

Hinzu kommt, dass die herkömmliche Stundentaktung sich mit handlungsorientierten Methoden schlecht verträgt. Die Schulen versuchen daher, möglichst lange Stundenblöcke zu ermöglichen und auch die Anwesenheit der Auszubildenden in der Schule zu blocken, um durchgängige, ununterbrochene Lernphasen herzustellen.

„Eine konsequente Umsetzung der Lernfelder bedingt nach unserer Meinung die Auflösung des ‚Studentaktes‘.“ (ce/00)

Die Wege, die Schulen gehen, um die Stundentaktung zu flexibilisieren oder gar aufzuheben, sind sehr unterschiedlich und reichen von der regelmäßigen Blockung der Stunden zu Doppelstunden bis zur Neuregelung der Gongzeiten.

„dass Einzelstunden von Kollegen im Stundenplan vermieden werden, damit zusammengehörige Lehrinhalte nicht so oft unterbrochen werden.“ (gza/00)

„Der Stundenplan wurde so gestaltet, daß die Technologiefächer en bloque gegeben werden können. Der Zusatzunterricht findet 14-tägig jeweils ganztägig statt, wobei immer nur ein Lehrer dem Schultag zugeordnet ist. Leider ließ sich nicht verwirklichen, daß die allgemeinbildenden Lehrer zuerst unterrichten und anschließend der Projektunterricht stattfindet – das würde eine offenere Gestaltung der Lernfelder zulassen (Betriebsbesichtigungen etc.)“ (eb/98)

„Block von vier Stunden“ (ah/99)

„Vorschlag zur Gongregelung: Beginn 1. Stunde, Beginn + Ende große Pause, Ende 5. Stunde, Ende 6. Stunde“ (aj/00)

„Stundenblöcke in unterschiedlicher Größe ermöglichen Wechsel der Unterrichtsform. Derzeit ist folgende Teilung möglich: 2x1h; 3x2h; 1x3h; 1x4h; 1x5h“ (aq/99)

„Wenn die Schulglocke läutet, sieht evt. der Stundenwechsel in Zukunft so aus: Nur die Lehrer packen zusammen und sprechen sich zwischen Tür und Angel mit dem Nachfolger ab. Die Schüler lassen sich durch das Klingelzeichen kaum stören. Das wäre so richtig.“ (cn/00)

„Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bekamen Halbtage, die sie dann selbständig ausfüllten, je nach Lernfeldfortschritt.“ (cu/00)

Die Diversität der Möglichkeiten dokumentiert den Willen der Schulen, organisatorische Rahmenbedingungen, wo möglich, den neuen Unterrichtsformen anzupassen. Doch dies gelingt nicht ohne Friktionen.

„je weniger einzelne Stunden vergeben werden können, umso schwieriger ist es, das wöchentliche Deputat des Kollegen genau auf 24 Stunden zu organisieren“ (aj/00)

„Eine flexible Gestaltung der Stundentafel ist nicht realisierbar, da sonst die entsprechende Lehrkraft für anderweitigen, regelmäßigen Unterricht blockiert wird.“ (bc/99)

Insbesondere die räumliche und zeitliche Koordination mit anderen, u.U. nicht in Lernfeld-Form unterrichteten Ausbildungsgängen erweist sich als ernst zu nehmendes Handicap für stundenplantechnische Veränderungen.

„wollten wir eine komplett freie Stundenplangestaltung, die sich nach dem Bedarf der Inhalte orientierte, schaffen. Auch dies lässt die Struktur der bestehenden Abteilungs- und Lehrerstundenpläne momentan nicht zu.“ (bg/00)

In Bezug auf die Anwesenheitszeiten der Auszubildenden in der Teilzeitberufsschule sind im Interesse ununterbrochener, intensiver und handlungsorientierter Lernphasen längere Beschulungsphasen z.B. in Form von Blockunterricht sinnvoll. Auch hier suchen die Schulen kreativ nach neuen Lösungen:

„Die schulische Abwicklung der dualen Klassen erfolgt mit einem wöchentlichen Stammtag (8-9 Stunden); die restlichen Stunden sollen in zwei aufeinanderfolgende Tage geblockt werden. An diesen Tagen sollen die Schüler/innen jeweils Inhalte eines Lernfeldes aus dem vorbereitenden fachtheoretischen Unterricht praktisch umsetzen, mit einem Produkt abschließen und so einer Auswertung zugänglich machen. [...] ergibt sich für die Lehrenden ein Stundenplan mit verdicktem und verdünnten Unterricht. Die Theorielehrer haben [...] phasenweise eine höhere Belastung, die in anderen Wochen ‚abgefeiert‘ wird.“ (de/99)

Eine andere Lösung, von der mehrere Schulen berichten, ist die Einführung so genannter Mini-Blöcke, d.h. einer Regelung bei der in einer Woche gar kein Berufsschulunterricht stattfindet, die Auszubildenden in der nächsten dafür aber an drei Tagen in die Schule gehen. Durch die dreitägige, nicht unterbrochene Anwesenheit in der Schule können projektartige Unterrichtsformen leichter eingesetzt werden. Auch die Betriebe begrüßen offenbar diese Form der Organisation.

„Die Erfahrungen an der Schule mit diesen ‚Mini-Blöcken‘ sind sehr positiv. Die Lernphasen sind länger und unserer Meinung nach der Umsetzung der Lernfeldstruktur zuträglich.“ (dc/00, ähnlich auch: ge/00, gc/00)

Aus den veränderten Lehr-/Lernformen des lernfeldstrukturierten Unterrichts ergeben sich zugleich neue Anforderungen an die räumliche und sächliche Ausstattung, die zum großen Teil von den Schulen nicht erfüllt werden können. Relativ viele Schulen beklagen z.B., die üblichen Klassenräume seien zu klein für Gruppenlernen.

Die gewachsene Bedeutung praxisnahen Unterrichts führt dazu, dass Praxisräume häufiger und flexibler genutzt werden müssten – ein Anspruch, der wegen fehlender Räume und Ausstattung nicht erfüllt werden kann.

„mehr denn je: Eine große Schwierigkeit im Umsetzen handlungsorientierten Unterrichts liegt in der Begrenztheit des Zugriffs auf Rechnerräume. Der Unterricht vollzieht sich nicht nach ablauflogischen Gesichtspunkten, sondern danach, welcher Rechneraum frei ist“ (bl/00)

„Der vorhandene Computersaal ist in der Regel voll ausgelastet, so daß kaum Möglichkeiten bestehen, den Saal nach Erfordernissen einer bestimmten Lernsituation zu nutzen.“ (cr/00)

Wünschenswert wären Multifunktionsräume, die je nach unterrichtlichen Erfordernissen als Theorie- oder Praxisraum genutzt werden könnten.

„Eine ideale Lösung wäre ein gemischter Klassenraum mit Rechnern im Außenring und Tischen im inneren Ring des Klassenraumes, so dass jederzeit ‚gewechselt‘ werden kann, was natürlich die Anforderungen an die Lehrbefähigung immens erhöht.“ (gw/00)

Doch außer diesem (in verschiedenen Berichten geäußertem Wunsch) haben die Schulen zum Teil auch konstruktiv selbst nach Lösungen gesucht:

„Die Lösung für uns ist, Schwerpunkte im TP-Bereich bei anderen Klassen in die blockfreie Zeit der Bauklasse zu legen und so das Platzproblem zu mindern.“ (cl/00)

„dass zum Ende eines jeden Lernfeldes eine Projektwoche in den Betrieben stattfindet, in der das geplante Projekt zur praktischen Durchführung kommt. In dieser Woche fällt der Unterricht aus und die Lehrer stehen nach Möglichkeit für Betreuungsaufgaben in den Betrieben zur Verfügung.“ (cz/00)

Ein in sehr vielen Berichten und zum Teil mit großer Vehemenz vorgetragenes Problem ist das des Klassenteilers. Unterrichtsformen, die Gruppenarbeit und Einzelarbeit stärker als bisher betonen, sind nach Ansicht vieler Lehrkräfte in den ‚normal‘-großen Klassen kaum möglich.

Eine Aufspaltung der Klassen, so berichten eine ganze Anzahl von Schulen, ist aus räumlichen wie auch aus personellen Gründen in der Regel nicht möglich. Nur einige wenige Schulen berichten von individuellen Problemlösungen:

„Die Klasse wird als Klappklasse geführt. Der Unterricht erfolgt in den allgemeinbildenden Fächern zusammen mit einer anderen Gruppe, in den Lernfelder erfolgt eine separate Beschulung.“ (df/99)

„die Schulleitung hat eine Teilung in 2 Zimmererklassen vorgenommen und somit den Klassenteiler unterschritten. Nur so ist Lernfeld- Gruppen- und Projektunterricht praktikabel“ (gg/00)

„Ich beschränkte diese Unterrichtsform überwiegend auf die Zeiten, wo nur eine Hälfte der Klasse da war.“ (cp/00)

2.4. Curriculare Umsetzung der Lernfelder in Lernsituationen

Die Umsetzung der Lernfelder-Rahmenlehrpläne in konkrete Stoffverteilungspläne und Unterrichtssituationen macht umfangreiche curriculare Arbeit in den Schulen notwendig. Die recht offen formulierten Lernfelder müssen präzisiert, auf konkrete Lernsituationen bezogen und in Unterrichtsplanung transformiert werden. Diesen Aufgaben stellt sich ein Großteil der Lehrkräfte zum ersten Mal. Die Lehrkräfte erkennen zwar die Chancen, die in der neuen pädagogischen Gestaltungsfreiheit liegen, reagieren auf die neuen Aufgaben aber dennoch häufig mit Verunsicherung.

„Sehr große Probleme bereitete zunächst die inhaltliche Festlegung der Vorgaben aus dem Rahmenlehrplan. [...] Es war zwar schnell klar, dass die aufgeführten, sehr groben Lehrziele größtenteils im Bereich der berufspraktischen Tätigkeit anzusiedeln sind. Was aber die konkreten Inhalte auf dem Weg zu diesen anspruchsvoll formulierten Zielen betrifft, wird dem einzelnen Lehrer vor Ort zu viel abverlangt. Die Unsicherheit ist sehr groß.“ (dt/99)

Die Umsetzung von Lernfelder in Lernsituationen ist ein ungewohnter und teilweise recht schwieriger Prozess.

„Sinnvolle, praxisrelevante Lernsituationen (Projekte) müssen gefunden und analysiert werden und deren Inhalte hinsichtlich der Vorgaben überprüft werden. Dann sind sinnvolle Lernsequenzen mit möglichst einheitlichen Zeitanteilen zu konzipieren, die

verschiedenen Kollegen zugeordnet werden. Schließlich muss die Summe der Lernsituationen alle Lernfeldinhalte abdecken. Die Lösung dieser komplexen Aufgabe kann nur schrittweise über einen längeren Zeitraum erfolgen.“ (bc/99)

„Wenn die Lehrer in dieser Phase allein gelassen werden, befürchte ich, dass aus dem gebotenen und beabsichtigten Freiraum ein Leerraum wird.“ (df/99)

Dennoch verwenden viele Schulen hohe Anstrengungen darauf, mit der neuen Herausforderung konstruktiv und sinnvoll umzugehen. Eine Schule liefert etwa einen ganzen Katalog an Qualitätskriterien für eine gelungene Umsetzung von Lernfeldern in Lernsituationen.

- „inhaltliche Vollständigkeit (im Vgl. zur Lernfelder-Beschreibung)
- hohe Affinität zu Anforderungen durch betriebliche Arbeit (Handlungsfeld)
- Einbindung des Technologiepraktikums in die Lernsituationen
- prozesssystematische Gliederung der Lernsituationen
- möglichst keine Aufteilung in elektrotechnische und metalltechnische Aufgabenstellungen
- möglichst Einbindung aller Lehrer des Teams
- hohe Transparenz für die Schüler bzgl. Aufbau und Struktur der Lernsituation
- Anregung handlungsorientierter Unterrichtsformen“

Wie auch schon die Probleme mit Räumen, Sachausstattung und Personalressourcen, so werden auch die Probleme bei der Curriculumentwicklung als Begründung dafür angeführt, dass der ursprünglichen Intention der Rahmenlehrpläne in der Umsetzung nur unvollständig entsprochen werden könne. Verschiedene Schulen formulieren einen Bedarf an zentral entwickelten Hilfestellungen, etwa in Form exemplarischer Situationen oder Projekte.

„Insbesondere sollten den Schulen bezahlbare und umsetzbare Projekte für den handlungsorientierten Unterricht vorgestellt und an die Hand gegeben werden.“ (bc/99)

2.5. Wissensvermittlung mit lernfeldstrukturierten Lehrplänen

Lernfeldstrukturierte Lernfelder ordnen die Inhalte beruflichen Lernens neu und setzen veränderte Schwerpunkte. Der fachsystematisch didaktisierte Wissensaufbau wird durch eine handlungslogisch begründete Aneinanderreihung berufstypischer Situationen ersetzt. In vielen Erfahrungsberichten äußern Lehrkräfte die Vermutung, die Systematik der Wissensvermittlung sei durch den lernfeldstrukturierten Unterricht bedroht.

„lassen sich die vielfältigen Fachinhalte der Handlungssituationen meist nicht in eine chronologisch folgerichtige fachsystematische Struktur einbetten. In der Folge ‚springt‘ man in Themenbereiche, ohne diese vorher systematisch entwickelt zu haben. Diese Vorgehensweise stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität und kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler.“ (bc/99)

„Für den Schüler wirkt sich der Wegfall der Gliederung nach Fächern und die Tatsache, dass er jetzt plötzlich drei oder vier Mathematik- oder Fachkundelehrer hat, meiner Beobachtung nach sehr verwirrend und erschwerend aus. Das richtige Einordnen von Arbeitsblättern in den Schülerordner gerät daher sehr oft zum Glücksspiel.“ (gq/00)

Andere, zahlenmäßig auffallend häufig vorgebrachte Befürchtungen lassen sich so interpretieren, als werde ein systematischer Aufbau fachlicher Fundamente

weniger durch die Lernfelder selbst als vielmehr durch die besondere Dynamik handlungsorientierter Unterrichtsmethoden erschwert. Das Resümee dieser Kritik lautet dann jedenfalls:

„Die Vermittlung von Kompetenzen erfolgt eindeutig auf Kosten der Stoffvermittlung; das Faktenwissen wird geringer, weniger Stoff wird gelernt. Die meisten Schüler der Stukkateur- und Fliesenlegerklassen sind mit dieser Unterrichtsform überfordert.“ (ac/00)

„Vermittlung fachlicher Grundlagen kommt in den neuen Lehrplänen zu kurz“ (ae/99, auch: af/99, ah/99, xf/01, dh/99, dk/99)

„Grundlagen, an denen es den Schülern immer schon gemangelt hat, für die der alte Lehrplan sehr wohl Zeit vorsah, setzt der neue lernfeldorientierte Lehrplan stillschweigend voraus“ (ad/99, ähnlich xe/01; xa/01, ap/99)

Insbesondere sehe der Lehrplan zu wenig Wiederholungs- und Übungsphasen vor.

„Die Lernfelder stehen vollkommen gleichberechtigt nebeneinander und bauen nicht oder nur im geringen Umfang aufeinander auf. Der einmal vermittelte Stoff wiederholt sich nicht mehr, er ist auch nur in geringem Maße innerhalb der späteren Felder aufgreifbar.“ (gza/00)

In einer sehr großen Zahl von Erfahrungsberichten wird über die Stofffülle der neuen Lehrpläne Klage geführt. Insbesondere die Kombination aus hohen fachlichen Anforderungen und der Erwartung, die Schulen sollten mit Hilfe von handlungsorientierten Methoden auch nicht-fachliche Kompetenzen fördern, sei im Schulalltag letztlich nicht zu bewältigen.

„alle diese fachlichen Anforderungen in 2 Unterrichtswochen, das vernetzende Denken der Schüler fördernd, projektorientiert umzusetzen und den Lernerfolg mittels mehrerer Leistungsnachweise abzu prüfen, scheint mir, wenn ich als bescheidener Praktiker vor meinen Schülern stehe, als fast unmöglich.“ (gq/99)

Freilich sind nicht nur die Schülerinnen und Schüler durch die lernfeldstrukturierten Lehrpläne mit einer hohen inhaltlichen Komplexität konfrontiert. Auch die Lehrkräfte stoßen an die Grenzen ihrer Fachkompetenz.

„Die Lernfelder sind über die Maßen umfassend und wenig präzise. Dieses Wissen kann so nicht von dem einzelnen Lehrer geleistet und im Unterricht angeboten werden. Man bedenke, dass die Veränderungen der ‚Spezialgebiete‘ des einzelnen bereits rasant sind.“ (cw/00)

„erfordert eine sehr hohe Fachkompetenz der einzelnen Lehrkräfte. Diese müssen sich spezialisieren und kommen aufgrund ihrer unabdingbaren Spezialisierung zum Einsatz“ (cx/00)

Verschiedene Erfahrungsberichte konstatieren Schwierigkeiten, die daraus entstehen, dass im Unterricht von Beginn an komplexe Sachverhalte thematisiert werden, zu deren Verständnis die Schülerinnen und Schüler jedoch über bestimmte Zusammenhangs- und Regelkenntnisse verfügen müssen.

„stoßen wir hier permanent an Grenzen, bedingt durch fehlende elementare Kenntnisse. Somit ist die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in wesentlichen Bereichen in Frage gestellt“ (gj/00)

„Derzeit versuchen wir, unsere Schüler auf eine große, eigenständig zu bewältigende fachliche Tour zu schicken, obwohl sie noch nicht ohne Stützrädchen ‚Bau-Fahrrad‘ fahren können.“ (gq/00)

Besonders schwer fällt offenbar der Verzicht auf das Fach Mathematik. Die Klagen über Defizite in diesem Bereich, die lernfeldorientierten Unterricht nicht nur erschweren, sondern geradezu unmöglich machen, tauchen in den Erfahrungsberichten immer wieder auf. Doch auch die fehlenden praktischen Erfahrungen im ersten Ausbildungsjahr, begrenzen die Möglichkeiten, im Lernfeldunterricht auf die Arbeitsrealität Bezug zu nehmen.

Zahlreiche Erfahrungsberichte fordern vor dem Hintergrund dieser Probleme, in der ersten Phase der Ausbildung die Lernfeldstrukturierung zurückzustellen und zunächst die wichtigsten fachlichen Grundlagen zu vermitteln.

„Uns erscheint es effizienter, erst ab der Mitte des zweiten Schuljahr den Unterrichtsstoff in Lernfelder zu vermitteln, wenn fachliches Grundwissen vorhanden ist.“ (cr/00)

„Im ersten Ausbildungsjahr sollte man schülerorientiert in pädagogisch angemessen dotierten Schritten Grundlagen vermitteln. Im zweiten und dritten Jahr könnte man die erworbenen Kenntnisse dann projektorientiert anwenden, umsetzen und vernetzen.“ (gq/00)

Andere Schulen schlagen unterschiedliche Verfahren vor (und haben diese zum Teil auch schon ausprobiert), um dem Problem fehlender Grundlagen Paroli zu bieten: Einige Schulen haben dem eigentlichen Lernfeldunterricht ein Lernfeld 0 (Grundlagen) vorgeschaltet,⁶ andere bevorzugen den Einschub von Grundlagenmodulen in die Lernfelder selbst. Manche Schulen haben auch den S/E-Unterricht ausgebaut und ihn als parallel zum Lernfeldunterricht durchlaufenden Grundlagenkurs konzipiert.

Allgemein moniert wird, dass das Potenzial der allgemeinbildenden Fächer für den Lernfeldunterricht im Grunde nicht zu nutzen sei. Formale und lehrplantechnische Hindernisse, aber auch schulpraktische Probleme verhindern bislang eine Integration der allgemeinbildenden Fächer in den Lernfeldunterricht.

„sinnvoll, wenn in naher Zukunft, das Fach Deutsch in die Lernfelder integriert würde. Dort könnten die Schüler die Dokumentation ihrer Projektarbeit erstellen. Außerdem könnten sie dort die Präsentation ihrer Arbeiten durchführen.“ (bh/00)

Angesichts dieser inhaltlichen Schwierigkeiten mit den Lernfeldern werden von einigen Schulen Abstriche an der ursprünglichen Konzeption der Lernfelder offen thematisiert.

„aufgrund der Stofffülle die im Lehrplan geforderten Methoden, die mehr Zeit beanspruchen, nur schwer umsetzbar.“ (de/99)

„Fachliche Grundlagen werden häufig noch lehrerzentriert vermittelt, da die Stofffülle zu groß, die Zeit zu knapp und die im Hinblick auf die Abschlussprüfung erforderliche Stofftiefe noch nicht sicher erkannt wird“ (bb/00)

6 Dieses Vorgehen war jedoch eher nicht erfolgreich und wurde auch nicht wiederholt. „Das Lernfeld 0 ‚Grundlagen‘ hat sich nicht bewährt, da die Defizite zu groß, die Übungszeiten zu kurz und die Pause zum nächsten Block zu lang waren.“ (am/99)

„Der ständige Zeitdruck ist auch für uns unbefriedigend und wir haben noch keine Möglichkeit gefunden für einen gangbaren Weg, um den verschiedenen Ansprüchen an Unterricht gerecht zu werden.“ (gs/00)

Ein Teil der genannten inhaltlichen Probleme wird allerdings im zeitlichen Verlauf der Ausbildung offenbar weniger wichtig. Mit spürbarer Erleichterung berichten einige Schulen etwa:

„In den Fachstufen sind die Klassenstärken kleiner, die Berufserfahrung der Schüler größer, so dass einer erfolgreichen Unterrichtung in Lernfeldern mit wechselnden Unterrichtsmethoden nichts mehr im Wege steht“ (gl/00)

„Mit dem Fortschreiten des Unterrichtsjahres werden Lernfelder unterrichtet, die mit der beruflichen Erfahrungswelt des Dachdeckers mehr zu tun haben. Es kann somit in diesen Lernfelder auf einer gewissen, wenn auch kleinen Berufserfahrung aufgebaut werden.“ (ao/99)

2.6. Methodische Innovationen im Lernfeld-Unterricht

In der überwiegenden Zahl der Schulberichte wird deutlich, dass die beteiligten Lehrkräfte die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula mit methodischen Innovationen verknüpfen, ja mitunter geradezu verwechseln. Lernfeldstrukturierter Unterricht wird dann gleichgesetzt mit handlungsorientierten, schüleraktiven Lehr-/Lernform oder auch mit Projektunterricht. Doch nicht alle Schulen nehmen diese Herausforderung an – bei einigen scheint sich durch die Einführung der lernfeld-strukturierten Lehrpläne nur relativ wenig verändert zu haben. In verschiedenen Berichten klingt an:

„Da die fachlichen Inhalte in der Grundstufe sehr umfangreich sind, die neuen Unterrichtsmethoden viel Zeit in Anspruch nehmen und die Schüler an solche Unterrichtsformen erst noch gewöhnt werden müssen, erfolgt der Unterricht momentan hauptsächlich in der bewährten traditionellen Form.“ (cza/00)

„Der Unterricht läuft zum größten Teil ‚klassisch‘ ab. Durch den enormen Zeitdruck sind ‚Experimente‘ kaum möglich.“ (be/99)

„ergaben sich durch die Lernfeldkonzeption keine gravierenden Änderungen im Unterricht.“ (bk/99)

Die Erfahrungen derjenigen Schulen, die sich den lernfeldstrukturierten Lehrplänen mit ‚neuen‘ Unterrichtsmethoden nähern, sind unterschiedlich: Einhellig wird von einer größeren Motivation der Auszubildenden berichtet und zwar sowohl als Antwort auf die methodischen Veränderungen als auch in Bezug auf die Auswahl der Lerninhalte.

„Die Gruppen- und Projektarbeit macht den Schülern Spaß und bringt Abwechslung in den Unterrichtsalltag“ (ba/00)

„intensivere Lernerfahrungen durch handlungsorientierten Unterricht“ (ae/99)

„dass die Schüler die Durchführung solcher Projekte besonders schätzen und viel Zeit, auch unterrichtsfreie Zeit, investieren.“ (gza/00)

„bisher unbeliebte Fächer werden nun nicht mehr als Belastung empfunden“ (bo/99)

„Schüler sind grundsätzlich an Lernfeldern interessiert“ (ab/00, auch: ah/99, cq/00, cu/00, dr/99).

Die Gruppenarbeit und insbesondere die damit verbundene Selbstständigkeit macht vielen, insbesondere leistungstärkeren Schülern offensichtlich Spaß. Zugleich wird die Relevanz bestimmter Unterrichtsstoffe den Schülerinnen und Schülern im Lernfeldunterricht deutlicher.

Orientierung der Inhalte an „erfahrbaren Problemstellungen und betrieblichen Handlungen wird von den Schülern positiv vermerkt“ (gc/00)

„Die Schüler erkennen, dass auch das Fachwissen in den Bereichen Mathematik und Zeichnen notwendig ist, um Probleme lösen zu können.“ (cq/00)

„Der Schüler versteht, warum ein bestimmter Stoff erlernt werden muss, wenn er ihn gleich anwenden kann.“ (gt/00)

Gleichwohl stellen die Erfahrungsberichte mehrheitlich fest, dass die ‚neuen‘ Unterrichtsformen sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nähmen und die Lernleistungen im Bereich des fachlichen Wissens zu wünschen übrig ließen.

„enorme Stofffülle bei gleichzeitig engem zeitlichen Rahmen ist einer Förderung fachlicher Tiefe nicht zuträglich“ (xa/01)

„Neigung zu Oberflächlichkeit, Detailwissen fehlt“ (af/99)

Positive Wirkungen lassen sich dagegen im Bereich der Personal- und der Sozialkompetenz feststellen.

„Die Hauptwirkung ist, zumindest kurzfristig, weniger im fachlichen Wissen und Können der Schüler feststellbar: Dagegen scheint es möglich, über die Form des Lernfeldunterrichts eine deutliche Verbesserung der Schülermotivation und des sozialen Verhaltens in der Klasse aufbauen zu können.“ (xe/01)

Insbesondere leistungstärkere Schülerinnen und Schüler scheinen durch die ‚neuen‘ Lehr-/Lernmethoden gefördert zu werden.

„Für leistungsstarke Schüler wirkt sich der Unterricht in Lernfelder positiv aus. Der projektbezogene Unterricht fördert das Vorstellungsvermögen und das Denken in Zusammenhängen. Der Gruppenunterricht stärkt die Sozialkompetenz. Selbstständigkeit und Kreativität werden gefördert. Führungsqualitäten können sich stärker herausbilden.“ (ah/99)

Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler dagegen profitieren weniger stark von handlungsorientierten Lehr-Lernmethoden in Gruppen. Eine große Zahl von Berichten verweist darauf, dass lernschwache Auszubildenden in Gruppen leichter „untertauchen“ könnten. Zwar sei es durch gezielte Gruppenbildung sowie durch eine besonders enge Begleitung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen möglich, einige Probleme aufzufangen. Auch könnten mitunter stärkere Auszubildende schwächere anleiten, und in manchen Fällen engagierten sich gerade introvertiertere Lernende in Arbeitsgruppen besonders stark. Doch die überwiegende Meinung ist dennoch, bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern sei der Einsatz von teamorientierten Lehr-/Lernformen sowie von Selbstlern-Phasen problematisch.

„bei selbständigen Arbeiten sind die schwachen Schüler z.T. überfordert und warten bis/daß bessere Mitschüler die Aufgaben bearbeiten“ (go/00)

„bei leistungsschwachen Schülern hingegen werden über den Umweg demotivierender Fehlversuche trotz hohen Zeitaufwandes nur bescheidene Ergebnisse erzielt“ (ad/99)

„dass man verstärkt auf leistungsschwache Schüler achten muss, da leistungsstarke Schüler sehr rasch die Projekte dominierend beeinflussen und die langsamen Schüler in eine Abseithaltung gedrängt werden.“ (gza/00)

„profitieren eher lernstarke, während lernschwache auf der Strecke bleiben“ (ak/99)

Das Problem liegt anscheinend vor allem in der fehlenden Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf selbstständigere Lernformen. Viele Berichte beklagen, die Auszubildenden brächten die dazu erforderlichen Erfahrungen aus den vorangegangenen Bildungsgängen nicht mit.

„Zu Beginn des Schuljahres wurden verschiedene Formen des selbstorganisierten Lernens durchgeführt. Diese Methoden stellten an die Schüler hohe Anforderungen, da sie weder solche Lernmethoden bisher praktiziert hatten, noch in der Lage waren, zielorientiert zu arbeiten, noch zu einer gewinnbringenden Kommunikation untereinander fähig sind.“ (eg/99)

„Viele Schüler haben in ihrer bisherigen Ausbildung keine Erfahrung in den neuen Lerntechniken sammeln können.“ (xk/99)

„fühlten sich nicht wie bei konventionellem Unterricht an der Hand genommen. Mit dieser Problematik hatten vor allem schwächere Schüler zu kämpfen.“ (gt/00)

„Gruppen-, Partner- und Projektarbeit sind die Schüler – aus anderen Schulen kommend – nicht gewohnt“ (aj/00)

In seltenen Fällen gehen diese Schwierigkeiten so weit, dass Gruppenarbeit von den Schülerinnen und Schülern offen abgelehnt wird bzw. die Gruppenbildung selbst schon zum Problem wird.

„ungewohnt, Gruppenbildung schwierig (Ausländer untereinander). Nach drei Wochen waren diese Anlaufschwierigkeiten nur teilweise beseitigt.“ (ac/00)

„Die Schüler sind oft nicht in der Lage, wichtige Informationen aus einem Text herauszufiltern. Überforderung und Frust machen sich daher bei offenen Aufträgen sehr schnell breit. Disziplinprobleme treten verstärkt auf.“ (bc/00)

„Jungs sind konkurrenzorientiert (nicht teamorientiert), ihr Lernverhalten und ihre Konzentration lassen zu wünschen übrig. Sie stören das Sozialklima, etwa durch negative Kommentare zu den Beiträgen anderer oder sie lassen sie nicht ausreden.“ (gn/00)

Auch ganzheitliche Prüfungsformen können bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern in Überforderung münden.

„Lernfeldklassenarbeiten über mehrere Stunden mit Projektaufgaben und Inhalten aus Technologie, Mathematik, Zeichnen und dem Baulabor überfordern schwache Schüler hoffnungslos“ (gi/00)

Sehr häufig wird auch festgestellt, handlungsorientierte Methoden seien sehr zeitaufwändig.

„ein Vielfaches an Zeitbedarf notwendig ist, mit der Folge, daß die Stoffvermittlung kürzer treten mußte und teilweise zu kurz kommt.“ (bl/00)

„Etwas unrealistisch muten uns die theoretischen Vorstellungen und Handreichungen der Umsetzungscommission bezüglich Zeitvorgaben unter Gruppen- und Partnerarbei-

ten an. Eine wie dort vorgesehene selbständige Informationsgewinnung trifft doch auf einfachste Schüler, die mit dieser ‚Freiheit‘ zu großzügig und zeitraubend umgehen.“(cl/00)

Setzt man diese Erfahrungen zu der oben beschriebenen Klage über die große Stofffülle in Beziehung, so kann die Konsequenz vieler Schulen nicht verwundern, handlungsorientierte Methoden nicht durchgängig, sondern lediglich als ein Element neben mehreren einzuführen.

„waren die Kollegen bestrebt, [...] möglichst jeden Themenbereich projektbezogen zu gestalten. Damit, so unsere Erfahrung, sind wir ein Stück über das Ziel hinausgefahren, weil die Schüler nicht nur mit dem eigenverantwortlichen Tun und Lernen ihre Probleme haben, sondern erst recht mit der Intensität, mit der sie plötzlich diesbezüglich konfrontiert waren [...] unsere Konsequenz besteht daraus, dass wir uns künftig auf weniger, aber gemeinsam durchgezogene Projekte beschränken.“ (bl/00)

„Bei dem Versuch, die neuen Unterrichtsformen und –methoden in der Grundstufe einzuführen, haben wir die Erfahrung gemacht, daß die angestrebten Lernziele nicht erreicht wurden. Dieses Manko kann nur durch ca. 60% Frontalunterricht ausgeglichen werden.“ (cr/00)

„wird der Projektumfang künftig geringer sein und die Unterrichtsführung anfangs etwas kleinteiliger geplant werden müssen.“ (gt/00)

Auch aus unterrichtsorganisatorischen Gründen gehen einige Schulen dazu über, projektförmigem Unterricht eine klar begrenzte Zeit einzuräumen, in der restlichen Zeit aber keine größeren Projekte zu verfolgen.

„Wir streben deshalb möglichst ein großes Projekt je Schuljahr an, an dem sich alles Schüler einer Klasse angemessen beteiligen können.“ (gza/00)

2.7. Leistungsbeurteilung

Die berichterstattenden Lehrkräfte formulieren teilweise sehr deutlich die Erwartung, dass die normative Kraft der Prüfungsbedingungen langfristig den ursprünglichen Leitgedanken des Lernfeldkonzeptes hintergehen werde und die zunächst intendierte curriculare Offenheit durch (antizipierte) Prüfungsvorgaben zurückgenommen wird.

„Inhaltlich erlauben manche Module nach Meinung der unterrichtenden Kollegen einen sehr großen Gestaltungsspielraum, was im Hinblick auf die gemeinsame Abschlußprüfung zu großer Unsicherheit führt.“ (ed/99)

„Der Lehrplan [...] ist zu vage. Natürlich ist klar, was damit beabsichtigt ist, die Wirklichkeit wird sich aber doch eher an der Prüfung orientieren.“ (bk/99)

„Auch lässt der Lehrplan zuviel Selbstinterpretation zu, was fehlt ist die Gewichtung der aufgeführten Lernfeld-Inhalte. [...] Das wäre nicht unser Probleme, wenn wir nicht am Ende auf die zentral gestellte Prüfung ‚hinzittern‘ müssten, da wir nie wissen, was uns erwartet. Mit einer Prüfung, die von uns selbst gestellt würde, hätten wir derartige Probleme nicht.“ (gw/00)

Insbesondere die Zurechnung von Gruppenleistungen auf einzelne Schüler wird von vielen Lehrkräften als schwierig und problematisch empfunden.

„Als sehr aufwendig gestaltet sich die Leistungsbeurteilung durch den Lehrer. Hier müsste sicher nochmals nachgedacht werden.“ (ck/00)

„Benotung sehr schwer und oft wohl auch ein wenig ungerecht, da die gesamte Gruppenleistung Bewertung findet“ (cv/00)

Auch über angemessene Verfahren zur Bewertung nicht-fachlicher Kompetenzen besteht noch breite Unklarheit. Insbesondere werden in den Berichten Befürchtungen laut, die Einbeziehung ‚weicher‘ Kompetenzen könne die Objektivität der Notenbildung beeinträchtigen.

„Vermengung einer relativ objektiven Leistungsbeurteilung mit der wohl recht subjektiv gefärbten Einschätzung nichtfachlicher Kompetenzen ist doch, vorsichtig formuliert, gewöhnungsbedürftig“ (ad/99)

„Beurteilung der Sozial- und der Individualkompetenz ist sehr unterschiedlich und uneinheitlich, da das Schülerverhalten auch vom Lehrer abhängt und die Kollegen unterschiedliche Maßstäbe anlegen“ (go/00)

„Die Bewertung der Schüler über Fachkompetenz hinaus (Sozialkompetenz usw.) ist wegen mangelnder Leistungsmessung und fehlendem Leistungsmaßstab fragwürdig.“ (gm/00)

Trotz dieser praktischen Schwierigkeiten folgt ein Teil der Lehrkräfte durchaus der Auffassung, auch nicht-fachliche Kompetenzen sollten in die Bewertung miteinbezogen werden.

„Die überfachlichen Lernziele, welche durch handlungsorientierte Unterrichtskonzepte geschult werden sollen, finden sich bisher in keiner Prüfungssituation wieder. Solange eine Prüfung auf Abfragen reinen Fachwissens ausgelegt ist, entspricht sie nicht den Zielsetzungen des Plans.“ (ec/99)

„Die Einbindung von Handlungskompetenzen, Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen ist jedoch positiv zu beurteilen.“ (cd/00)

An den Schulen werden unterschiedliche Wege beschritten, um zu einer umfassenderen Leistungsfeststellung zu kommen.

„Die abgegebenen Ordner werden bewertet. Außerdem werden in jedem Lernfelder Klassenarbeiten geschrieben. Weitere Noten werden für Präsentationen verteilt.“ (co/00)

„Bei Klassenarbeiten erhalten die Schüler projektbezogene Aufgaben, mit denen die fachtheoretischen und mathematischen Inhalte überprüft werden. Die Leistungen im Bereich des Fachzeichnens werden gesondert ermittelt.“ (cq/00)

„erfolgt im wesentlichen über Klassenarbeiten, bei denen die Schüler ihr Wissen an einem kleinen Objekt sowohl in fachlicher als auch in mathematischer und zeichnerischer Hinsicht anwenden müssen. Eine zusätzliche Beurteilung nicht ausschließlich fachlicher Lernziele versprechen wir uns von dem Schülerordner“ (ct/00)

„Eine sinnvolle Erweiterung wäre auch, der mündlichen Note eine stärkere Gewichtung zukommen zulassen. Methodische Arbeit implementiert die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen, die sich durch eine rein schriftliche Leistungsfeststellung nicht ausreichend evaluieren lassen.“ (gw/00)

Insgesamt wird in den Berichten sehr deutlich, wie sehr die dezentrale Curriculumarbeit an den Schulen, die durch die Lernfeldstruktur erwartet und teilweise ja

auch erzwungen wird, mit den zentralen Prüfungen kollidiert. Die Schwierigkeiten rühren zum Teil daher, dass die Anforderungen der Abschlussprüfung zum Berichtszeitpunkt noch weitgehend unklar waren. Sie entstehen aber auch aus einer grundsätzlichen Spannung zwischen der normativen Kraft einer zentralen Ergebnisüberprüfung und der relativ hohen Offenheit der curricularen Inhalte.

„ob die zentral gestellte Abschlussprüfung mit einer exemplarischen Vorgehensweise kompatibel ist, ob die zentral formulierte Abschlussprüfung im Hinblick auf den lernfeldorientierten Lehrplan noch als zeitgemäß betrachtet werden kann?“ (ad/99)

„Durch die geringe inhaltliche Abgrenzung der Stoffinhalte erscheint eine bundeseinheitliche Prüfung als sehr schwierig. Denkbar wäre eine Trennung von allgemeinverbindlichem ‚Kernwissen‘ und verschiedenen Wahlpflichtbereichen als ‚Zusatzwissen‘.“ (be/99)

Einige Schulen schlagen als Ausweg aus dieser Situation die Festlegung von Mindestinhalten vor, die dann durch je schulspezifische Inhalte ergänzt werden könnten.

„Kernpunkt der Kritik ist wohl die Unsicherheit im Umgang mit der Abschlussprüfung. Es wird vorgeschlagen, sich auf Mindestinhalte festzulegen, die sich dann auch in der Prüfung niederschlagen.“ (xh/99)

„Ebenso dringend ist eine Festlegung auf Mindestinhalte, damit die Prüfung kalkulierbar wird.“ (dep/00)

3. Diskussionspunkte für eine Phase der Reformrevision und Optimierung

Die bildungspolitische Debatte um das Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung ist inzwischen recht umfangreich geworden (BACKES-HAASE 2001; BADER 1999 UND 2000; BADER/ SLOANE 2000; BEEK/ BINSTADT/ ZÖLLER 2000; BUSCHFELD 1999; BUSCHFELD/ TWARDY 1997; BLBS 1999; HUISINGA/ LISOP/ SPEIER 1999; KREMER 1999; KREMER/ SLOANE 1999; LIPSMEIER 2000; LIPSMEIER/ PÄTZOLD 2000; REINISCH 1999). Viele der in den Erfahrungsberichten des Schulversuchs *Lernfeldorientierung* des Landes Baden-Württemberg genannten Punkte sind hier bereits aufgegriffen worden. Gleichwohl ergeben sich aus der Durchsicht dieser Berichte m.E. eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für weiterführende Diskussionen, aber auch für Überlegungen dazu, auf welche Art das Lernfeldkonzept künftig ausdifferenziert und optimiert werden kann.

Im Einzelnen bieten z.B. die folgenden kritischen Momente Anlass zur kritischen Reflexion:

- Auf welche Weise lassen sich Lehrer- und Stoffverteilung im Schulalltag so organisieren, dass dem mit den Lernfeldern transportierte Anspruch an ganzheitlichen Unterricht ebenso Rechnung getragen werden kann wie den räumlichen und personellen Bedingungen des Schulalltags? Welche Stundentafelmodelle, welche Teamgrößen in welcher stundenplantechnischen Zusammensetzung, welche Aufgabenverteilungen sind gangbar?

Inwiefern kann den Schulen z.B. über die Ausarbeitung prototypischer Verteilungsmuster oder eine Veröffentlichung von best-practice-Vorschlägen geholfen werden? Welche räumlichen, schulorganisatorischen und personellen Bedingungen müssten für eine angemessene Umsetzung des Lernfeldkonzept-

tes hergestellt werden? Konstruktive und kreative Lösungen sind an dieser sicherlich ebenso gefragt wie Kompromisse auf beiden Seiten.

- Soll dezentrale Curriculumarbeit an den einzelnen Schulen langfristig erfolgreich sein, so sind dazu bestimmte zeitliche Freiräume, aber auch qualifikationsbezogene Voraussetzungen notwendig. Wenn nicht ‚durch die Hintertür‘ zentral formulierte Vorgaben (Prüfungsfragen, Unterrichtsmaterialien etc.) eine unangemessen hohe curriculare Definitionsmacht erhalten sollen, scheint es sinnvoll, Aufgaben und Umfang der Lehrplanarbeit an den Schulen genauer zu definieren und angemessen zu unterstützen.

Ob man der Forderung einiger Schulen nach Projektbeispielen und exemplarischen Lernsituationen nachkommen sollte, müsste – angesichts der Befürchtung, jedwede zentrale Vorgabe könne als Ersatz für eigenständige Entwicklungsarbeit einfach übernommen werden – sorgfältig geprüft werden. Notwendig erscheint jedoch auf jeden Fall eine Präzisierung der Erwartungen und der Entscheidungskompetenzen, die den Lehrerteams eingeräumt werden, sowie Hilfestellungen dazu, wie diesen Erwartungen entsprochen werden kann.

- Es müsste nach tragfähigen Konzepten dafür gesucht werden, wie fachliche Grundlagen bei den Schülerinnen und Schülern in angemessener Form gelegt und gesichert werden können. Die Frage, auf welche Weise systematisiertes Fachwissen innerhalb der Lernfelder aufgebaut werden kann, beschäftigt viele Lehrkräfte. Insbesondere für schwächere Lernende scheinen hier erhebliche Probleme zu entstehen. Auch hier wäre eine Experimentier- und Diskussionsphase zur Identifizierung erfolgreicher Lösungsversuche unter Umständen hilfreich.
- Ein weiterer kritischer Punkt in der Realität des Lernfeldunterrichts stellt zweifellos das Spannungsverhältnis zwischen dezentraler Lehrplanentwicklung und zentraler Prüfungsformulierung dar. Auch wenn für beide eine Fülle von Argumenten sprechen (von der Vielfalt flexibel auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes und die Profile der Schulen abgestimmter Lehr-/Lernangebote bis hin zur Schaffung von Transparenz und der Ermöglichung zwischenbetrieblicher Mobilität), so ergeben sich doch Spannungen aus der parallelen Verfolgung beider Ansätze, die m.E. nur durch ein hohes Maß an Transparenz sowie ein ausgewogenes Verhältnis von Offenheit und Standardisierung sowohl auf Seiten der Lehrpläne als auch auf Prüfungsseite ausgeglichen werden können. Von zentraler Bedeutung wird hier die Frage sein, welche Kompetenzen abgeprüft und sollen, und auf welche Weise diese Bewertung schon im Verlauf der Ausbildung zum Tragen kommt.

Die hier aufgeworfenen Fragen werden denjenigen, die tagtäglich mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes befasst sind, vertraut in den Ohren klingen. Tatsächlich sind sie weder überraschend noch besonders spektakulär. Sie bilden jedoch einen erheblichen Teil jenes ‚kleinen Alltags‘ der Reformen nachhaltig gelingen oder scheitern lässt. Als solche sollten sie ernstgenommen und bearbeitet werden – in einer nächsten Schleife eines Reformprozesses, der nicht nur auf dem Papier, sondern auch in der schulischen Realität Bestand haben soll.

Literatur

- Aregger, K. (1974): Lehrerzentrierte Curriculumreform, Bern/ Stuttgart
- Aregger, K. (1983): Innovationsmodelle in Curriculumprozessen, in: Hameyer, Uwe/ Frey, Karl/ Haft, Henning (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim/ Basel, S. 249-256
- Bachmann, K. (1999): Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen, Hohengehren
- Backes-Haase, A. (2001): ‚Unausgegrenzte‘ Lernfeldorientierung? – Versuch einer Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion, in: Wirtschaft und Erziehung (2001)5: 151-154
- Bader, R. (1999): Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation, in: Die berufsbildende Schule 51(1999)5: 177
- Bader, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern, in: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA, Markt Schwaben, S. 33-50
- Bader, R./ Sloane, P. (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA, Markt Schwaben
- Beek, H./ Binstadt, P./ Zöller, A. (2000): Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne – Anstoß zu einer intensiven Diskussion curricularer Arbeit auf Bundes- und Landesebene, in: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA, Markt Schwaben, S. 51-70
- Brodin, E. (1990): Implementation as Policy Politics, in: Palumbo, Dennis/ Calista, Donald (Hg.): Implementation and the Policy Process. Opening the Black Box, New York/ Westport/ London
- Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) Hauptvorstand (1999): Lernfeldkonzeption in der Berufsschule. Stellungnahme, in: Die berufsbildende Schule 51(1999)5: 178
- Buschfeld, D. (1999): Umgang mit Lernfeldern – Lernfelder umgehen, in: Kölner Zeitschrift für ‚Wirtschaft und Pädagogik‘, 14(1999)26: 3-24
- Buschfeld, D. (2000): Qualitätskriterien für lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Anschubser eines Nachzüglers, in: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE und SELUBA, Markt Schwaben, S. 167-180
- Buschfeld, D./ Twardy, M. (1997): Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern, in: Euler, Dieter/ Sloane, Peter (Hg.): Duales System im Umbruch, Pfaffenweiler, S. 143-159
- Eich, P. (1999): Gibt es wieder eine schweigende Mehrheit? Gedanken eines Praktikers zu Handlungsorientierung und Lernfeldunterricht, in: Wirtschaft und Erziehung wue (1999)4: 169-170
- Embacher, Erich/ Gravert, Helmut (2000): Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht. Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, in: Lipsmeier, Antonius/ Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stuttgart, S. 135-147
- Flick, U./ Kardorff, E. v./ Keupp, H./ Rosenstiel, L. v./ Wolff, S. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung, München
- Goldbach, Arnim (1998): Lerngebiete/ Lernfelder oder Unterrichtsfächer für die Berufsschule? Ein Positionspapier, in: Wirtschaft und Erziehung 50(1998)9: 300-305

- Günther, Klaus (1998): Lernfeldorientierte Lehrpläne – ein didaktischer Fortschritt?, in: *Wirtschaft und Erziehung* 50(1998)7-8: 250
- Hall, G./ Carter, D. (1995): Epilogue: Implementing Change in the 1990s: Paradigms, Practices and Possibilities, in: Carter, David/ O'Neill, Marnie (Hg.): *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*, London/ Washington D. C.
- Hänsel, D. (1976): *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Unterrichtspraxis*, Weinheim/ Basel
- Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid/ Speier, Hans-Dieter (1999): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*, Frankfurt am Main
- Koch, J. (1972): *Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den ersten beiden Phasen der Ausbildung*, Ulm
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. (1999): *Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula*, Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17, München
- Kremer, H.-H. (1999): *Implementation fächer- und lernortübergreifender Ausbildungskonzepte im Alltag dualer Ausbildung. Konzepte und Erfahrungen*, Markt Schwaben
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. (1999): *Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula*, Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17, München
- Lipsmeier, A. (2000): Berufsschule in Abhängigkeit oder Autonomie? Lernortkooperation und Lernfeldorientierung als potenzielle Stabilisierungsfaktoren für das duale System, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96(2000)1: 12-29
- Lipsmeier, A./ Pätzold, G. (2000): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*, Beiheft 15 zur *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Stuttgart
- Martens, B./ Clement, U./ Schröter, D. (voraussichtlich 2001): *Virtualität und Wirklichkeit. Zum Problem synchroner Kommunikation in einem Online-Seminar* (Veröffentlichung geplant für 2001)
- Miller, R. (1993): *Schul-Labyrinth: Gedanken-Gänge, Anstöße, Aus-Wege. Hilfen im Umgang mit Veränderungen*, Weinheim/ Basel
- Münk, D.(2001): *Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit*, Bielefeld
- Palumbo, D./ Calista, D. (1990): *Opening the Black Box: Implementation and the Policy Process*, in: dies. (Hg.): *Implementation and the Policy Process. Opening the Black Box*, New York/ Westport/ London
- Philipp, E. (2000): *Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden*, 3. Auflage, Weinheim/ Basel
- Rauscher, H. (1995): *Innovationen – eine Aufgabe für die Schulleitung. Schulleiter Handbuch* 75, Braunschweig
- Reinisch, Holger (1999): *Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule?* in: *Wirtschaft und Erziehung* 51(1999)12: 411-420
- Rohdewohld, R. (1991): *Öffentliche Unternehmen in Entwicklungsländern: Schwachstellen und Ansatzpunkte zur Reform*, in: Eichhorn, P. (Hg.): *Öffentliche Unternehmen in Entwicklungsländern*, Beiheft 13 der *Zeitschrift für Öffentliche und Gemeinwirtschaftliche Unternehmen*, Baden-Baden
- Rolff, H.-G. (1995): *Wandel durch Selbstorganisation: theoretische und praktische Hinweise für eine bessere Schule*, 2. Aufl., München
- Sacher, W. (1983): *Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Lehrpläne*, in: Hameyer, Uwe/ Frey, K./ Haft, H. (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim und Basel, S. 325-334
- Schulze, F. (1985): *Innovation in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen von Reformen im Unterricht*, München

- Starkebaum, K.: Ausschnitte aus dem Schulalltag – vom Umgang mit Egokönigen und Egoköniginnen, in: Schul-Management (1994)5: 10-17
- Wulk, J. (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen, Frankfurt am Main
- Zech, R. (1999): Schulentwicklung zwischen pädagogischem Anspruch und organisatorischer Verhinderungspraxis. Zur Paradoxie innerer Schulreform in einer institutionalisierten Reformschule, in: Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme, Weinheim, S. 69-84

Anschrift der Autorin: Dr. Ute Clement, Kaiserstr. 12, 76131 Karlsruhe (Universität Karlsruhe (TH), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik)