Habilitationsvortrag

Thomas Vogel

Möglichkeiten und Probleme der Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung

Kurzfassung: Seit Ende der 90er Jahre wird die berufliche Erstausbildung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Lernfeldkonzepts durchgeführt. Der Beitrag[1] beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob und unter welchen Voraussetzungen man ökologische Problemstellungen in das an ganzheitlichen, beruflichen Aufgabenstellungen orientierte Lernkonzept integrieren kann. Auf der Grundlage einer vom Autor entwickelten Theorie einer naturgemäßen Berufsbildung sowie den theoretischen Grundannahmen der Feldtheorie von Kurt Lewin werden in dem Aufsatz Probleme und Handlungsempfehlungen für die Planung und Durchführung beruflicher, lernfeldorientierter Bildungsprozesse zur Überwindung der gesellschaftlichen Naturkrise entwickelt.

Abstract: Since the end of the 90s the vocational education and training in the Federal Republic of Germany is carried out by the learning field concept. The article deals with the question whether and under which conditions one can integrate environmental issues into the in holistic, professional tasks oriented learning concept. On the basis of a theory developed by the author of a natural vocational training and the theoretical assumptions of the field theory of Kurt Lewin, problems and action recommendations are developed in the article for the planning and realisation of professional, learning-field oriented educational processes for overcoming the ecological crisis.

1. Einleitung

Seit Ende der 90er Jahre werden Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz, die als Grundlage der schulischen Berufsausbildung dienen, nach dem Lernfeldkonzept entwickelt und eingeführt. Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne haben die bisherigen, relativ detailliert gefassten und überwiegend fachsystematisch ausgerichteten Lehrpläne abgelöst und sind inhaltlich vergleichsweise weit gefasst sowie handlungsorientiert. Zentrales didaktisches Kriterium für den beruflichen Unterricht sollen dieser Reform folgend nicht mehr einzelne Fächer sondern die Handlungssystematik beruflicher Aufgabenstellungen werden. „Mit der Idee der Lernfeldgestaltung sollte versucht werden, die linearisierte und parzellierte Struktur berufsschulischer Unterrichtspraxis durch mehr systemorientierte, an Handlungsabläufen orientierte Strukturen zu ersetzen.“[2] Lernfeldorientierung sollte als didaktische Grundlage insbesondere den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule bestimmen,

1 Vortrag gehalten am 23.2.2010 im Rahmen des Habilitationskolloquiums an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften.

2 Lipsmeier; Antonius; Pätzold, Günter (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart : Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte; H.15), S. 7.

auf Unterrichtsfächer als „Organisationsmittel der Lehrstoffstrukturierung“ sollte weitgehend verzichtet werden[3].

Vor der Reform wurden ökologische Fragestellungen überwiegend in den sogenannten allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule wie Politik, ggfs. auch Deutsch und Religion behandelt. Gegenstand des berufsbezogenen Unterrichts waren sie überwiegend dann, wenn bei der Ausführung von Arbeitsaufgaben der technische Umweltschutz bzw. rechtliche Bestimmungen (z.B. Umweltnormen) beachtet werden mussten oder in Ausbildungsberufen, die von ihrer Ausrichtung her mit technischem, meist nachsorgendem Umweltschutz (z.B. in der Abfallwirtschaft) befasst waren. Für die Entwicklung ökologischer Gestaltungskompetenz reichte diese Herangehensweise nicht aus, weil in einem fachsystematischen Kontext überwiegend sogenanntes „träges Wissen“ ohne Handlungsbezug vermittelt wird.

Nach der Einführung des Lernfeldkonzepts ergibt sich die Frage, ob hier sowohl von den lerntheoretischen Grundlagen als auch von den ordnungspolitische Vorgaben her bessere Voraussetzungen entstanden sind, ökologische Fragestellungen in die schulische Berufsausbildung zu integrieren. Im Zentrum dieses Beitrags werden deshalb die beiden Fragen stehen, welche Chancen die Lernfeldorientierung für die Integration ökologischer Fragestellungen bietet und welchen möglichen Problemen und Schwierigkeiten ein solches Vorhaben ausgesetzt ist. Grundlage für die Bewertung des Lernfeldkonzepts sind theoretische Grundannahmen und Zielsetzungen einer naturgemäßen Berufsbildung, die im Kontext zu soziologischen Überlegungen der Kritischen Theorie stehen[4]. Um die Fragen zu beantworten und zu bewerten, wird im folgenden Beitrag zunächst die Frage nach der Bedeutung ökologischer Fragestellungen im Kontext einer naturgemäßen Berufsbildung geklärt. Anschließend werden die theoretischen und ordnungspolitischen Grundlagen des Lernfeldkonzepts erläutert. Diese Ausführungen sollen einem gründlicheren Verständnis sowie der Beurteilung der sich anschließenden Darstellung und Diskussion der Möglichkeiten und Probleme einer Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept dienen. Am Ende des Beitrags werden Schlussfolgerungen gezogen und Regeln beziehungsweise Anlässe für eine im Sinne einer naturgemäßen Berufsbildung tragfähigen Integration solcher Fragestellungen in Berufsbildungsprozesse zur Diskussion gestellt.

2. Ökologische Fragestellungen im Kontext naturgeämßer Berufsbildung

Den Terminus „Ökologie“ gibt es als wissenschaftlichen Begriff schon seit dem 19. Jahrhundert. Der Biologe Ernst Haeckel definierte ihn wie folgt: „Unter Ökologie verstehen wir die gesamte Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Außenwelt, wohin wir im weiteren Sinne alle ‚Existenzbedingungen‘ rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur …“[5] Der Begriff Ökologie stammt ursprünglich aus dem Griechischen (oikos – Haus, logos – Lehre) und bedeutet wörtlich übersetzt so etwas wie „Hauswirtschaftlehre“. Gemeint ist hiermit die Lehre vom Haushalt der Natur. Diese Lehre untersucht die

3 Ebda.

4 Diese Theorie wurde im Rahmen der Forschungsarbeiten und der Abfassung meiner Habilitationsschrift entwickelt, dessen Veröffentlichung unter dem Titel „Naturgemäße Berufsbildung – Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie“ in Vorbereitung ist.

5 Haeckel zit. nach Marquardt-Mau, B.; Mayer, I.; Mikelskis, H. (Hrsg.) (1993): Umwelt-Lexikon ökologisches Grundwissen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 316

Beziehungen der Lebewesen zueinander und zu ihrer Umwelt. Umfassend kann man Ökologie als Wissenschaft von den Beziehungen der Organismen untereinander und mit ihrer Umwelt bezeichnen. Auch der Mensch ist in diesem Sinne als Teil der Natur zu sehen und steht mit ihr insbesondere durch seine Arbeit in einer intensiven Stoffwechselbeziehung. Seit etwa 40 Jahren wird diese Stoffwechselbeziehung zwischen dem Menschen und der äußeren Natur sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht als kritisch angesehen.

Naturgemäße Berufsbildung soll ein Bewusstsein des doppelten Eingebundenseins des Menschen in die Natur fördern. Der Mensch ist einerseits mit seiner Produktivität in den Naturprozess eingebunden und andererseits ist die Natur Voraussetzung für die menschliche Produktivität. Ziel einer naturgemäßen Berufsbildung ist es, in diesem Bewusstsein die Menschen für den Erhalt der Reproduktionskraft der Natur zu qualifizieren. Natur soll hierbei auf der Grundlage ökologischer Erkenntnisse als bewusster Gestaltungsauftrag begriffen werden. Das Ergebnis dieses Gestaltungsauftrags kann und soll allerdings nicht normativ vorwegbestimmt, sondern muss in einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs unter Abwägung ökologischer Gesetzmäßigkeiten immer wieder neu entwickelt werden.

Insbesondere geht es also in der naturgemäßen Berufsbildung um das Problem, ob man die Definitions- und Gestaltungsmacht dessen, was Natur ist und sein soll und was folglich auch der Mensch ist und sein soll, alleine der Faktizität der gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Entwicklung unterordnen soll[6]. Die Kritische Theorie, deren zentraler Gegenstand die Aufhebung solcher Faktizität – man spricht dort meist von der „Naturwüchsigkeit der Verhältnisse“ – darstellt, weist darauf hin, dass gerade diese Fragestellung in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses zu stellen wäre und mithin auch zentraler Gegenstand pädagogischer Bemühungen sein sollte. Dabei ginge es letztlich um die Verteidigung und Rekonstruktion von Natur als haushälterischer, ökologischer Gestaltungsaufgabe. Die zentrale Frage in einer naturgemäßen Berufsbildung wäre dabei die nach dem gewollten leitenden Naturbegriff im gesellschaftlich-politischen und im lebensweltlichen Kontext unserer technischen Zivilisation. Es wäre in einem Diskurs, in den die Beteiligten einer naturgemäßen Berufsbildung eintreten, zu klären, welches Naturverständnis und welchen Standpunkt der Mensch in der fragwürdig gewordenen Gesamtnatur einnehmen soll.

3. Der theoretische und ordnungspolitische Rahmen des Lernfeldkonzepts

Den theoretischen Ausgangspunkt des Lernfeldkonzepts bildet die Feldtheorie des Sozialpsychologen Kurt Lewin. Dieser ging von der Prämisse aus, dass das Verhalten und die Entwicklung eines Menschen vom Zustand der Person selbst und der Umwelt abhängen. Die Person bewegt sich in einem sogenannten Lebensraum, in der Theorie Lewins einem physikalischen Kraftfeld vergleichbar. Lewin sagt: „ Die Psychologie muss den Lebensraum, der die Person und ihre Umwelt einschließt, als Feld betrachten.“[7] In diesem Lebensraum konstruiert die Person ein Bild von

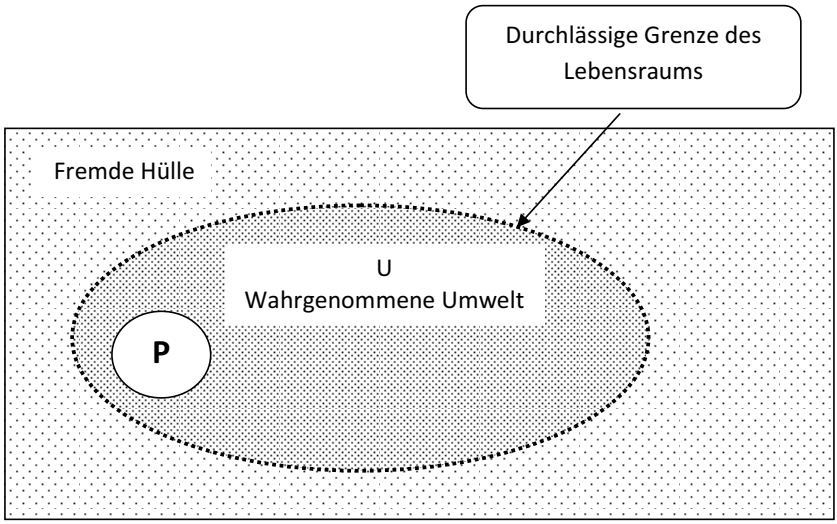
6 Schmidt, Jan C. (2000): Ethische Perspektiven einer politischen Naturphilosophie. In: Altner, G.; Böhme, G.; Ott, H. (Hrsg.): Natur erkennen und anerkennen – Über ethikrelevante Wissenszugänge zur Natur. Kusterdingen : SFG-Servicecenter Fachverlage (Die Graue Reihe 29), S. 79 f.

7 Lewin, Kurt (1982): Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, hg. V. C.-F. Graumann. Bern/Stuttgart : Klett-Cotta /J. G. Cotta‘sche Buchhandlung Nachfolger, S. 377

sich selbst (Selbstbild) und von seiner Umwelt (Weltbild), die sich gegenseitig beeinflussen (siehe Abbildung „Feldtheorie nach Lewin"). Das Verhalten eines Menschen (V), so die Lewinsche Annahme in seiner berühmten Verhaltensgleichung, ist die Funktion der Person (P) und der Umwelt (U), wobei P und U wechselseitig abhängige Größen sind. „Mit anderen Worten, um das Verhalten zu verstehen oder vorherzusagen, müssen Person und Umwelt als eine Konstellation interdependenter Faktoren betrachtet werden."[8]

Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen eröffnet Lewins Feldtheorie den Blick für die Berücksichtigung lernbedeutender Tatsachen im Lebensraum des Menschen und auf die Verflechtung ihrer strukturellen und dynamischen Merkmale. Die substantielle Hauptthese der Lewinschen

Abbildung „Feldtheorie nach Lewin" (eigene Darstellung)



V= f(P,U)

P: Personenkonstrukt (Selbstbild)
U: Umweltkonstrukt (Weltbild)
Fremde Hülle: Tatsachen, die in die aktuellen psychischen Prozesse nicht einbezogen sind
V: Verhalten

Lerntheorie beschreibt Kutscha folgendermaßen: „Was und wie gelernt wird ist nicht nur und in erster Linie eine Funktion der erklärten Zielsetzung von Lehrern, Repräsentanten des Beschäftigungssystems oder anderen Erziehungspersonen, sondern abhängig vom Aufforderungscharakter des jeweiligen Lernfeldes, wie es vom Lernenden subjektiv wahrgenommen wird."[9] Es nützt also beispielsweise

8 Ebda., S. 376
9 Kutscha, Günter (1995): Lernfeld. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte

nichts, wenn die Lehrkraft idealistische ökologische oder andere moralische Vorstellungen im Unterricht vermittelt, der Lebens- und Lernraum aber aus subjektiver Sicht des Lernenden nicht den entsprechenden Aufforderungscharakter für solche Vorstellungen aufweist. Die Feldtheorie liefert, so ist aus theoretischer Sicht zusammenfassend festzuhalten, ein Analyse- und Gestaltungsinstrument, das beim Lebensraum der Lernenden ansetzt und daraus die Entwicklung sinnvoller didaktischer Konzepte ermöglicht.

Aus ordnungspolitischer Sicht wird die Frage der Integration ökologischer Probleme in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung grundsätzlich befürwortet. Die meisten der in den letzten Jahren verabschiedeten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne haben die Standardformulierung der KMK-Handreichungen übernommen, wonach das Ziel lernfeldorientierten Unterrichts eine Handlungskompetenz der Person sein soll[10]. Unter Handlungskompetenz wird die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen verstanden, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“[11]. Dabei solle die Berufsschule zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen[12]. Für die Gestaltung eines lernfeld- und handlungsorientierten Unterrichts schlagen die Handreichungen folgende, in diesem Kontext bedeutsame Orientierungspunkte vor:

- „Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.
- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.“[13]

Diese Formulierungen zeigen, dass die ordnungspolitischen Vorgaben sinnvoll mit den theoretischen Grundlagen des Lernfeldkonzepts abgestimmt sind und eine Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept unter Berücksichtigung des Lebensraum sowie subjektiver Sichtweisen der Lernenden nicht nur ermöglichen, sondern sogar ausdrücklich fordern.

4. Möglichkeiten und Probleme der Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept – diskutiert an praktischen Beispielen

Ein Grundproblem der Integration ökologischer Fragestellungen in unterrichtliche Prozesse bestand bisher immer darin, dass diese Probleme oft als ein einfacher

der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart; Dresden : Klett-Verlag für Wissen und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 3), S. 533

10 Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, S. 10

11 Ebda, S. 10

12 Ebda., S. 4

13 Ebda., S. 10

moralischer Imperativ vermittelt wurden. Wie wenig tragfähig solche Vorgehensweise ist, hatte Gerds in einem Unterrichtsversuch schon Ende der 80er Jahre gezeigt[14]. Dabei ging es darum, Auszubildende in Kraftfahrzeug-Mechaniker-Klassen für eine ökologisch-alternative Technik zu gewinnen. Hierzu plante und evaluierte er zwei Unterrichtsreihen zum Thema „Die Fahrzeugbremse – Tempo, Leistung und Stärke als dominierende Anforderungen bei der Entwicklung von Personenkraftwagen und deren gesellschaftlicher Hintergrund"[15]. Der Autor ging von der Grundannahme aus, dass „wenn im Fachunterricht unterschiedliche Varianten und Bauarten verbreiteter, verdrängter und nicht zur Durchsetzung gekommener technischer Systeme rational analysiert, verglichen und bewertet werden, so würde sich dabei ein umfassenderes Verständnis von Technik entwickeln, ihre historische Gewordenheit und Veränderbarkeit, ihre Prägung als Mittel und Resultat der Durchsetzung von Interessen würden deutlich und unterdrückte authentische Bedürfnisse artikuliert werden, diese schließlich würden einfließen in ‚vernünftige' Bewertungsmaßstäbe und Anforderungen an eine ökologisch und sozial verträglichere Technik"[16]. Gerds evaluierte die Unterrichtsergebnisse in einer schriftlichen Befragung, in einer Pro- und Contra-Diskussion sowie in einer Gruppendiskussion. „Dabei zeigte sich , dass keine Veränderung der auf Geschwindigkeit, Stärke und ‚Modernität' fixierten Maßstäbe der Lehrlinge festzustellen war"[17]. „Es war keineswegs gelungen, die von Anfang an beobachtbare Faszination und emotionale Bindung der Jugendlichen gerade an die von uns für höchst destruktiv erachtete Höchstgeschwindigkeitstechnik zu erschüttern. Gewünscht wurde eine nach ökologischen und sozialen Maßstäben verantwortbare Technik für die Gesellschaft im Allgemeinen, d.h. für die anderen, jedoch nicht für sich selbst."[18] Das Scheitern seines Unterrichtsversuchs erklärte Gerds mit Hilfe der psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. Danach seien rationale Diskurse angesichts der Attraktivität jener ‚präsentativen Symbolik', die das Erscheinungsbild moderner Personenkraftwagen bestimme, ohnmächtig. Nur durch analoge ästhetische Erfahrungen „sanfter" Technik, die historisch verschütteten Bedürfnissen und Wertvorstellungen entspräche, sei die vermeintliche und höchst ambivalente Attraktivität moderner technischer Standards zu relativieren und einem offenen Diskurs zugänglich zu machen. Der Unterrichtsversuch hat nicht nur verdeutlicht, wie wichtig im Hinblick auf eine Veränderung von Werthaltungen eine vorgängige ästhetische Berufsbildung wäre[19], sondern auch gezeigt, wie bedeutsam bei der Gestaltung von Unterrichtskonzepten zur ökologischen Bildung eine ganzheitlichere Erfassung des Lebensraums der Lernsubjekte ist, wie es die Lernfeldorientierung vorsieht.

Gerade angesichts der von Gerds festgestellten *Ohnmächtigkeit rationaler Diskurse* sollte das Lernfeldkonzept durch seine ganzheitliche Ausrichtung Abhil-

14 Der Unterrichtsversuch wird hier rezipiert nach Corsten, Michael / Wolfgang Lempert (1992): Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien, und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 42), S. 186 f.

15 Gerds zit. n. Corsten/Lempert, S. 186

16 Ebda.

17 Ebda.

18 Ebda.

19 Die zentrale Bedeutung ästhetischer Berufsbildung zur Lösung der gesellschaftlichen Naturkrise wird in der Theorie einer naturgemäßen Berufsbildung ausführlich begründet. (vgl. Vogel 2010, A.a.a.O.)

fe schaffen; denn von den lerntheoretischen Grundlagen her bietet es vielfältige Möglichkeiten einer am konkreten Erfahrungsraum der Lernenden anknüpfenden Integration ökologischer Lerninhalte. Schönbeck hat beispielsweise für die sechs Lernfelder in der Grundbildung des Berufsfelds Bautechnik exemplarisch ökologische Inhalte zusammengestellt. Es erschien ihm relativ leicht, solche ökologischen Bezüge herzustellen. Er sah allerdings die Gefahr, dass bei der berufsbezogenen Herangehensweise übergeordnete gesellschaftliche und ökologische Zusammenhänge aus dem Blick geraten und forderte deshalb eine „lernfeldübergreifende ökologische Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens“[20]. Das Ziel einer solchen lernfeldübergreifenden Ausrichtung an ökologischen Inhalten bestehe darin, „dass Auszubildende sich über die ökologische, gesellschaftliche und kultureller Bedeutung ihrer Tätigkeit und Verantwortung umfassend bewusst werden“[21]. Hierzu sei beispielsweise die Korrelation zwischen Bauwerken, Wohn-, Kultur- und Arbeitsstätten sowie den Verkehrssystemen aufzudecken oder auch einfache, langlebige und mit elementaren Techniken zu errichtende Bauwerke im Unterricht anzusprechen. Sicherlich ist den Auszubildenden die Einbindung des eigenen Lebensraums in einen größeren Kontext zu verdeutlichen. Es besteht aber zugleich die Gefahr – so eine Kritik an diesem Vorschlag - dass man sich in seinen Zielsetzungen und moralischen Vorstellungen zu weit vom wahrgenommenen Umfeld der Lernsubjekte entfernt[22] und dadurch geringere Lerneffekte erzielt.

Auch ein lernfeldorientierter Planungsentwurf von Ulrike Greb für das Lernfeld 12 der Berufsfachschule Gesundheit integriert ökologische Fragestellungen tendenziell lernfeldübergreifend. Dabei handelt es sich um eine Lernsituation, die in das Lernfeld mit dem Thema „Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen hinsichtlich ihrer Ernährung betreuen“ einführen soll[23]. Das Thema der Planungseinheit/Lernsituation lautet „Mensch frisst Fleisch – Fleisch frisst Menschen“ und soll insbesondere die „Zusammenhänge zwischen Fleischkonsum, Massentierhaltung, Waldsterben, Hunger in der ‚Dritten Welt‘ und Versteppung der Erde“ klären. Greb verfolgt dabei relativ hohe moralische Ansprüche. Unter anderem sollen die Lernenden die Bereitschaft entwickeln, ihre eigene Fleischernährung zu prüfen und sie ggfs. zugunsten einer vermehrt pflanzlichen Ernährung umzustellen. Beruflich begründet sie die Behandlung dieser Lernsituation unter Rückbezug der Kategorien von Klafki unter anderem mit dem Hinweis, dass die Beratung und Anleitung von KundInnen in allgemeinen Ernährungsfragen später zu den beruflichen Aufgaben in allen Gesundheitsberufen gehöre.

Das Scheitern des Unterrichtsversuchs von Gerds, sowie einen kritischen Aspekt der Herangehensweisen von Schönbeck und Greb kann man mit Hilfe der Lewinschen Fekdtheorie erklären. Alle drei Vorgehensweisen integrieren ökologische Probleme in ihre Lernsituationen eher auf einer lernfeld*übergreifenden* Ebene. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Herangehensweise geeignet ist, die Einstellungen und Verhal-

20 Schönbeck, Matthias (2005): Ökologisch Bauen – Plädoyer für eine lernfeldübergreifende ökologische Ausrichtung der beruflichen Grundbildung. In. Mitteilungsblatt BAG 01/2005, S. 8

21 Ebda.

22 Zur Veranschaulichung siehe die Abbildung zur Feldtheorie von Lewin.

23 Greb, Ulrike (2010): »Mensch frisst Fleisch – Fleisch frisst Menschen« Konsequenzen der Fleischernährung für den Menschen und die Umwelt«Skript zur Vorlesung Einführung in die Didaktik der beruflichen Bildung. Veröffentlicht unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/GInE/Literatur/PerspektivenschemaFleischernaehrung.pdf (Zugriff am 6.8.2010)

tensweisen der Jugendlichen tatsächlich zu verändern. Aus den (lern-)theoretischen Überlegungen heraus und den Ergebnissen der Forschung zur Moralentwicklung erscheint diese Hoffnung eher gering.

„Lernfeldübergreifend" im Sinne der Lewinschen Feldtheorie bedeutet, dass man sich didaktisch vermutlich eher in der sogenannten „Fremden Hülle" des Lernsubjekts bewegt[24]. Diese Fremde Hülle umfasst Tatsachen, die in die aktuellen psychischen Prozesse des Lernsubjekts nicht einbezogen werden. Zwar ist die Grenze des Lebensraums hin zur fremden Hülle durchlässig; dieser Außenbereich spielt aber im Augenblick für die Jugendlichen keine große Rolle und entsprechende Lernimpulse erzeugen, wie es sich im Unterrichtsversuch von Gerds gezeigt hat, kaum größere Effekte. Eine ökologische Ausrichtung der Lernsituation wäre deshalb entsprechend dem feldtheoretischen Grundgedanken eher sinnvoll, wenn die Lernenden selbst eine realistische Chance im beruflichen und/oder privaten Kontext entdecken, diese Zusammenhänge zu verändern. Dazu sollte aber von ihrer subjektiven Wahrnehmung ausgegangen werden.

Die Ergebnisse der Forschungen zur moralischen Entwicklung junger Menschen weisen ebenfalls darauf hin, dass man die Jugendlichen durch einen Lernfeldübergriff nicht überfordern sollte[25]. Damit nämlich die dargestellten didaktischen Überlegungen mit dem Ziel, den Lernenden die übergeordnete moralische Bedeutung des eigenen Verhalten zu vermitteln, überhaupt Lernwirkungen bei den jungen Menschen erzeugt, müssten diese im Hinblick auf ihre Moralentwicklung bereits entsprechend der Kohlbergschen Moralstufung[26] eine postkonventionelle Stufe erreicht haben; d.h. ihr Verhalten müsste sich moralisch bereits aus einem prinzipiengeleiteten Gewissen bzw. aus einer Verantwortlichkeit gegenüber dem Gesamtsystem heraus ergeben. Dass Auszubildende diese moralische Stufe eher selten erreicht haben, sich vorrangig im konventionellen und teilweise auch noch im vorkonventionellen Bereich ihrer Moralentwicklung bewegen, haben die Forschungen von Lempert gezeigt[27]. Lemperts Konsequenz aus seinen Forschungsergebnissen lautet: „Das Ziel einer ethischen Erziehung, die Jugendlichen eine moralische Urteilsfähigkeit vermitteln soll heißt nicht ‚Postkonventionalität sofort', sondern ‚moralische Entwicklung' (vgl. bes. Kohlberg/Mayer 1972). Denn zunächst müssen niedrigere Stufen erreicht und erreichte Niveaus konsolidiert werden, und das sind bei Jugendlichen eben erst einmal die konventionellen Stufen."[28] Spezifische Chancen schulischer Moralerziehung von Auszubildenden, die sich auch im Hinblick auf die Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept sicherlich sehr gut umsetzen ließen, sieht Lempert in der systematischen Behandlung berufstypischer moralischer Probleme[29].

In einer Lernsituation, die ich selbst mit angehenden Lehrerinnen und Lehrer entwickelt und erprobt habe, wurde ein moralisches Problem in Form einer ökolo-

24 Zur Veranschaulichung siehe die Abbildung zur Feldtheorie von Lewin

25 Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs – Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler : Schneider, S. 99

26 Kohlberg hat die moralische Entwicklung des Menschen in insgesamt sechs Stufen untergliedert.

27 Vgl. Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs – Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler : Schneider, S. 99

28 Ebda.

29 Ebda., 100 f.

gischen Fragestellung in eine berufstypische Situation eingebettet. Die Lernsituation beschreibt eine Berufsaufgabe – hier in Form eines Kundenauftrags –, die von den Lernenden zunächst berufsbezogen in allen für die Ausführung der Aufgabe relevanten Dimensionen geklärt werden soll. Zur Einbindung übergreifender Fragen wie solche nach möglichen ökologischen Auswirkungen einer Berufsaufgabe wurde eine Beratungssituation konstruiert und mit entsprechenden Aufträgen zur Reflexion des Problems sowie zur Vorbereitung auf eine auszuführende Handlung (in diesem Fall ein Kundengespräch als Rollenspiel) versehen.

Bei der Gestaltung der Lernsituation war man bemüht, die wahrgenommene Umwelt der Auszubildenden möglichst realistisch abzubilden. Trotzdem ergab sich bei der praktischen Umsetzung dieser Lernsituation ein weiteres, hier bedeutsames Problem. Die Auszubildenden stellten der Lehrkraft die Frage, ob man denn ernsthaft glaube, sie würden als Azubis je in eine solche Beratungssituation kommen; den Kundenkontakt pflege allein der Chef.[30] Dieser Hinweis der Auszubildenden verdeutlicht einen weiteren wichtigen Aspekt für die Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept. Wie schätzen die Auszubildenden selbst ihre jeweilige Situation ein und werden sie das Gelernte als für sich bedeutsam annehmen? Ein entscheidendes Problem für eine lernwirksame Gestaltung von Lernsituationen ist nicht nur eine realistische Repräsentation der Lebenswelt der Lernenden, sondern auch die Frage, wie die Person sich selbst im Lebensraum sieht, welches Selbstkonzept sie hat. Im Fall der konstruierten Beratungssituation sollte man sich nicht nur vorher die Frage stellen, ob die Auszubildenden in der betrieblichen Praxis mit solchen Beratungssituationen konfrontiert werden, sondern darüber hinaus auch Gedanken machen, wie die Auszubildenden die Situation subjektiv wahrnehmen. Welches Selbstbild haben Jugendliche von sich innerhalb ihres Lebensraums und wie beeinflusst dieses Selbstbild eine lernwirksame Übernahme von Inhalten? Wenn die didaktisch repräsentierte Lebenswelt das subjektiv wahrgenommene Weltbild nicht angemessen wiedergibt, wenn also - wie in diesem Fall - Auszubildende nur ausgesprochen selten in solche Beratungssituationen kommen oder sich solche Optionen auch kaum vorstellen können, dann verlieren auch ökologische Lerninhalte an Relevanz.

An diesem Beispiel wurde exemplarisch auch deutlich, dass die Feldtheorie den Blick für ein zentrales Problem der Integration ökologischer Fragestellungen in die Berufsbildung aufzeigt: Nämlich die Frage, wie das betriebliche Handlungsfeld der Auszubildenden strukturiert ist und wie es gegebenenfalls auf ökologische Kritik oder gar auf Versuche einer Umstrukturierung reagieren könnte.

Wie schwierig sich das betriebliche Umfeld im Hinblick auf ökologische Umstrukturierungen darstellt, haben Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Universität Oldenburg zum Thema „Handlungsformen und Handlungsmöglichkeiten von Mitarbeitern bei ökologischem Strukturwandel in den Klein- und Mittelbetrieben der chemischen und kunststoffverarbeitenden Industrie“ gezeigt[31]. „Ob betrieblicher Umweltschutz am Arbeitsplatz intensiviert und umgesetzt wird, bzw. welchen Stel-

30 In der konkreten Unterrichtssituation verwies die Lehrkraft auf die Zukunft und dass sich die S. einmal in die Lage versetzen mögen. Das wurde von den S. akzeptiert.

31 Dückert, T.; Groth, T.; König, S. (1998): Handlungsformen und Handlungsmöglichkeiten von Mitarbeitern bei ökologischem Strukturwandel in den Klein- und Mittelbetrieben der chemischen kunststoffverarbeitenden Industrie. Ein Projekt der Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg

lenwert er in Konkurrenz zu den anderen Anforderungen hat, ist abhängig von den Sichtweisen der Akteure auf den Umweltschutz in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich. Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild:

- Die Geschäftsführer und Werkleiter sind nur dann Motoren des Umweltschutzes, wenn sie einen direkten ökonomischen Nutzen erkennen können.
- Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterist der Einfluß der ökologischen Veränderungen auf die Arbeitsroutinen von entscheidender Bedeutung.
- Die mittlere Ebene(Meister/Vorarbeiter/Abteilungsleiter) erweist sich als Blockadeebene, da sie in Veränderungen den geringsten Gewinn erkennt.
- Die Betriebsrätesehen den Umweltschutz nicht als eigenständiges Arbeitsfeld. Sie konzentrieren sich in ihrer Tätigkeit auf die klassischen Bereiche Personalbestandssicherung und Arbeitssicherheit. Der Umweltschutz findet v. a. dann Unterstützung, wenn zugleich die Arbeitssicherheit erhöht wird.
- Die freiwilligen Umweltschutzbeauftragtensind Motoren des Umweltschutzes, auch im Sinne der Mitarbeiterorientierung. Ihre geringen Machtbefugnisse und die Arbeitsüberlastung machen erfolgreiches Arbeiten nur dann möglich, wenn es ihnen gelingt, den Umweltschutz in allen Ebenen des Unternehmens zu verankern."[32]

Die Perspektive von Auszubildenden wird zwar leider in dem Forschungsprojekt nicht explizit erfasst. Es stellt sich angesichts der dargestellten Strukturen und normativen Haltungen aber die Frage, ob und wie Auszubildende, die in der betrieblichen Hierarchiestufe in der Regel im unteren Bereich angesiedelt sind, hier überhaupt ökologisches Wissen und Verhalten umsetzen können. Außerdem ist auch zu fragen, wie angesichts solcher betrieblicher Strukturen eine Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung sinnvoll und lernwirksam erfolgen könnte; denn die „Selbst-Wirksamkeits-Erwartung" der Auszubildenden, die nach Bandura[33] (1997) eine zentrale Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse ist, wird in diesem Kontext ausgesprochen gering sein. Sowohl deshalb und auch im Sinne feldtheoretischer Erkenntnisse erscheint die Klärung solcher Fragen besonders wichtig zu sein, die den Handlungsspielraum sowie Möglichkeiten zur Transformation des betrieblichen Umfelds reflektieren.

Ohne eine vorherige Abklärung und didaktische Berücksichtigung der realen betrieblichen Handlungsspielräume von Auszubildenden in ökologischen Fragen wäre ein berufspädagogisches Wirken wohl eher zum Scheitern verurteilt. Deshalb sollte am Anfang der Planung einer Lernsituation das Umfeld der Lernenden möglichst diskursiv mit den Lernenden selbst im Hinblick auf ihre wahrgenommenen Handlungsspielräume hin analysiert werden. Auf der Grundlage dieser individuellen Deutungsmuster von Ausbildungs- und Arbeitssituationen durch die Auszubildenden kann es gelingen, Lernsituationen so zu gestalten und ökologische Fragestellungen sinnvoll in berufliche Aufgabenstellungen zu integrieren, dass sie von den Lernenden angenommen und gegebenenfalls auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten in Verhalten umgesetzt werden können. Das könnte unter anderem durch betriebliche Erkundungsaufträge, Befragungen usw. durch die Auszubildenden mit anschließenden

32 Ergebnisse zit. n. dem Projektkennblatt der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, veröffentlicht unter: http://www.dbu.de/PDF-Files/A-10063.pdf (Zugriff am 4.9.2010)

33 Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman

Auswertungsgesprächen erfolgen. Eine weitere Möglichkeit, um insbesondere über die Widersprüchlichkeit der betrieblichen Verhältnisse aufzuklären, könnte – wie es von Lempert vorgeschlagen wird– durch fallweise Diskussionen hypothetischer und/oder realer moralischer Dilemmata des Ausbildungs- und Arbeitsbereichs der Lehrlinge“ gelingen[34], die sich ebenfalls gut in Lernsituationen einfügen ließen.

Man wird kaum bei jeder durchzuführenden Lernsituation alle ökologischen Aspekte des Stoffwechselprozesses zwischen Mensch/Arbeit und Natur thematisieren können. Man sollte aber möglichst im Verlauf der Ausbildung darauf achten, dass sich bei den Auszubildenden ein ganzheitliches Bild über die Zusammenhänge und Widersprüche bei der Umsetzung ökologischer Normen in betrieblichen Strukturen ergibt.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen – Anlässe zur Gestaltung von Lernsituationen mit ökologischer Perspektive

Im Hinblick auf eine lernwirksame Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung stehen zusammenfassend nicht allein und wohl nicht einmal vorrangig die ökologischen Krisenmomente wie Artensterben, Klimawandel usw. sowie die entsprechenden normativen Orientierungen im Vordergrund. Häufig kennen die Auszubildenden diese Problemlagen aus den Medien oder früheren Lernsequenzen an anderen Schulen bereits sehr gut. Wichtiger erscheint im Sinne feldtheoretischer Erkenntnisse bei der Integration ökologischer Probleme in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung die Klärung solcher Fragestellungen zu sein, die den Handlungsspielraum sowie Möglichkeiten zur ökologischen Transformation des betrieblichen Umfelds reflektieren.

Zusammenfassend sollte man bei der Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept folgende Regeln beachten:

1. Im Hinblick auf die sogenannte „Fremde Hülle“[35]:
   - Ökologische Probleme dürfen nicht – auch nicht als vermeintlich realistische Lernsituation „verpackt“- als moralischer Imperativ vermittelt werden.
2. Im Hinblick auf die wahrgenommene Umwelt:
   - Was im Hinblick auf ökologische Ansprüche und Normvorstellungen nur in der Schule gelernt und nicht im Betrieb gelebt wird, wird von den Lernenden oft nicht genügend ernst genommen[36].
   - Reale Handlungen, alternative Handlungschancen und objektive Handlungsbedingungen im Hinblick auf ökologische Veränderungen im Betrieb sollten erkundet, geklärt, reflektiert und diskutiert werden.
   - Individuelle und kollektive Kontrollpotentiale sowie generelle Begründungs-, Rechtfertigungs- und Kritikformen ökologischer Entscheidungen im Betrieb sollten reflektiert werden.

34 Vgl. Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs – Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler : Schneider, S. 100 f.

35 Die Begriffe wurden in der „Abbildung zur Feldtheorie von Lewin“ veranschaulicht.

36 Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs – Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler : Schneider, S. 100

3. Im Hinblick auf das Selbstbild der Lernenden:
- Subjektive Deutungsmuster und Sinnzuschreibungen der Auszubildenden sowie ihre Beurteilungs-, Bewertungs- und Handlungstendenzen in Bezug auf ökologische Fragestellungen und strukturelle Zusammenhänge im Ausbildungsbetriebs sollten reflektiert werden

Letztendlich entscheidend ist bei aller Kenntnis der Strukturen, Deutungsmuster, Zusammenhänge und Widersprüche im Kontext ökologischer Fragestellungen, ob und wie man das Feld/den Betrieb im Sinne eigener normativer Vorstellungen beeinflussen bzw. Einfluss auf Umstrukturierungen nehmen kann. Der vielzitierte Gedanke von Adorno, dass es kein richtiges Leben im falschen gebe, muss sicherlich auch in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Die Absolutheit dieses Gedankens kann jedoch nicht Maßstab pädagogischen Handelns sein. Hier erscheint eine von Adorno selbst vorgenommene Relativierung seines Gedankens, die er einige Jahre später formulierte, besser geeignet: „Man sollte nun, soweit es nur irgend möglich ist, so leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen, gleichsam durch die Form der eigenen Existenz, mit all den unvermeidbaren Widersprüchen und Konflikten, die das nach sich zieht, versuchen, die Existenzform vorwegzunehmen, die die eigentlich richtige wäre."[37] Eine Integration ökologischer Fragestellungen in das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung sollte beide Gedanken berücksichtigen, um einerseits die Widersprüche in den Verhältnissen zu thematisieren und andererseits Perspektiven einer naturgemäßen Entwicklung aufzuzeigen.

Literatur

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Corsten, Michael / Wolfgang Lempert (1992): Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien, und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 42).

Deutsche Bundesstiftung Umwelt (2010): Projektkennblatt . Veröffentlicht unter: http://www.dbu.de/PDF-Files/A-10063.pdf (Zugriff am 4.9.2010).

Dückert, T.; Groth, T.; König, S. (1998): Handlungsformen und Handlungsmöglichkeiten von Mitarbeitern bei ökologischem Strukturwandel in den Klein- und Mittelbetrieben der chemischen kunststoffverarbeitenden Industrie. Ein Projekt der Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.

Greb, Ulrike (2010): »Mensch frisst Fleisch — Fleisch frisst Menschen« Konsequenzen der Fleischernährung für den Menschen und die Umwelt - Skript zur Vorlesung Einführung in die Didaktik der beruflichen Bildung." Veröffentlicht unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/GInE/Literatur/PerspektivenschemaFleischernaehrung.pdf (Zugriff am 6.8.2010).

Kutscha, Günter (1995): Lernfeld. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart; Dresden : Klett-Verlag für Wissen und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 3).

Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs – Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler : Schneider.

Lewin, Kurt (1982): Verhalten und Entwicklung als Funktion der Gesamtsituation. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 6, hg. V. C.-F. Graumann. Bern/Stuttgart : Klett-Cotta /J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

37 Adorno 1956/57 zit. n. Schmid, Wilhelm (2008): Ökologische Lebenskunst –Was jeder Einzelne für das Leben auf dem Planeten tun kann. Frankfurt/M. : Suhrkamp, S. 7

Lipsmeier; Antonius; Pätzold, Günter (Hrsg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart : Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte; H.15).
Marquardt-Mau, B.; Mayer, I.; Mikelskis, H. (Hrsg.) (1993): Umwelt-Lexikon ökologisches Grundwissen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Schmid, Wilhelm (2008): Ökologische Lebenskunst –Was jeder Einzelne für das Leben auf dem Planeten tun kann. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
Schmidt, Jan C. (2000): Ethische Perspektiven einer politischen Naturphilosophie. In: Altner, G.; Böhme, G.; Ott, H. (Hrsg.): Natur erkennen und anerkennen – Über ethikrelevante Wissenszugänge zur Natur. Kusterdingen : SFG-Servicecenter Fachverlage (Die Graue Reihe 29).
Schönbeck, Matthias (2005): Ökologisch Bauen – Plädoyer für eine lernfeldübergreifende ökologische Ausrichtung der beruflichen Grundbildung. In. Mitteilungsblatt BAG 01/2005.
Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
Vogel, Thomas (2010/2011): „Naturgemäße Berufsbildung – Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie“ (Veröffentlichung in Vorbereitung).

Anschrift des Autors: PD Dr. Thomas Vogel, Brüggkamp 1, 29587 Natendorf (vogel-natendorf@t-online.de)