

HANNS-PETER BRUCHHÄUSER

Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität¹

1. Didaktische Grundsachverhalte

Der didaktische Grundsachverhalt, in dessen Rahmen auch das Lernfeldkonzept zu sehen ist, liegt im Verschulungsvorgang. Immer dann, wenn die Tradierung von Kulturgütern auf die nachwachsende Generation nicht mehr hinreichend im Mitvollzug des allgemeinen Lebenszusammenhanges geleistet werden kann, wird die Ausgliederung solcher Lernvorgänge aus diesem Lebenszusammenhang erforderlich und deren Organisation an einem besonderen Lernort, eben der Schule. Verschulung ist dabei nicht bloß ein organisatorischer Vorgang; sie bedarf der Verständigung über die Ziele und Inhalte des Unterrichts und deren Festlegung in den Unterrichtsgrundlagen, den Lehrplänen, also der *Makrodidaktik*. Die Umsetzung dieser Grundlagen durch die Planung, Durchführung und Kontrolle von Unterricht vollzieht diese Intention und bildet den Gegenstand der *Mikrodidaktik*. Die Bestimmung des Lernergebnisses liegt in dessen Rückbezug auf den allgemeinen Lebenszusammenhang, aus dem das didaktische Anliegen erwachsen war: Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir! Die Reflexion dieses Lernergebnisses im Spannungsfeld der Funktionalität des Lebenszusammenhanges und der Personalität, des Eigenanspruches auf Individualität des Lernenden also, ist Gegenstand von Bildungstheorie.

Der Gegenstand der folgenden Ausführungen befindet sich im Bereich der Makrodidaktik, genauer: der Organisation und Formulierung von Lehrplänen. Drei mögliche Leitvorstellungen kennen wir hierbei: Das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip. Die ausschließliche Vorstellung von Persönlichkeitsbildung, das Persönlichkeitsprinzip als alleiniges Konstitutionskonzept also, mithin die bloße Personalität, scheidet hierbei aus, weil in der berufsbezogenen Didaktik die Eingliederung des Lernenden in seine arbeitsteiligen Lebensverhältnisse, also die Funktionalität, konstitutiv für diese Didaktik überhaupt erscheint; gleichwohl ist der Anspruch von Persönlichkeitsbildung im erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis geborgen. Für das Anliegen einer berufsbezogenen Lehrplankonstruktion verbleiben mithin das Wissenschafts- und das Situationsprinzip.

2. Wissenschaftsprinzip

Das Wissenschaftsprinzip wird regelmäßig mit den Postulaten des Deutschen Bildungsrates begründet, das Lernen in allen Stufen und Formen sei an den Ansprüchen von Wissenschaft zu orientieren; indessen lassen sich seine Merkmale bereits früher im Didaktikverständnis der Wirtschaftspädagogik ausmachen: Es geht dabei um die Übernahme fachwissenschaftlicher Strukturprinzipien in die Lehrplankonstitution. Durch solche linearisierten und sequenzierten Bezugnahmen wird die fachwissenschaftliche Struktur in einer Unterrichtsfächerung abgebildet, diese findet sich in einem strukturierten und kumulierbaren Wissensfundus der Schüler wieder. Die Vorzüge einer solchen Lehrplankonstitution bestehen in einem objizierten Wahrheitsanspruch aus dem Wissenschaftsbezug, einem inhaltlichen Vollstän-

1 Vortrag im Europäischen Bildungswerk für Beruf und Gesellschaft gGmbH, Magdeburg, am 17. März 2009, anlässlich der Eröffnung der Privaten Berufsschule Metall.

digkeitsanspruch, einer begründeten und nachvollziehbaren Lehrplanstruktur, einer kumulierbaren Kenntnisstrukturierung, der Eindeutigkeit von Unterrichtsgegenstand und –erfolg sowie der Kongruenz mit den Professionalisierungsmustern der Lehrenden sowie einem fächerorientierten Prüfungswesen. Problematisch erscheint hingegen u.a. die notwendig vorhandene Abstraktion der Fachwissenschaft, die in der Distanz zur Lebenssituation steht und die Frage der inhaltlichen Faßlichkeit des Unterrichtsgegenstandes stellt, auch das abweichende Erkenntnisinteresse der Bezugswissenschaft gegenüber dem pädagogischen Anliegen, die zunehmende Differenzierung und Akzentuierung der Bezugswissenschaften, die eine eindeutige didaktische Bezugnahme erschweren. Hinzu tritt der Unterschied zwischen der gefächerten Lehrplankonstitution und der situativen Realität des Lebenszusammenhanges, auf den der Lernende vorbereitet werden soll: Dieser Unterschied erwächst im Verschulungsvorgang aus dem Anliegen einer Lernkonstitution, die sich ja gerade vom Lebenszusammenhang unterscheiden soll, dessen Untauglichkeit in der Tradierung das didaktische Anliegen entbunden hatte; die Konsequenz besteht indessen in unterrichtlichen Motivationsproblemen, aber auch in der Transferproblematik der gefächert erworbenen Kenntnisse bei ihrer Anwendung in realen Lebens- und Berufssituationen, was treffend mit der Charakterisierung als „träges Wissen“ umschrieben wird. Eine Anzahl dieser Probleme des Wissenschaftsprinzips kann dabei auf der mikrodidaktischen Ebene kompensiert werden: eine Reduzierung der Komplexität der Unterrichtsinhalte durch die „Didaktische Reduktion“ bzw. „Pädagogische Transformation“, zudem eine situative Methodik und damit Lebensnähe der gefächerten Inhalte durch die Anwendung der „didaktischen Prinzipien“, auch des Konzentrationsgedankens; gleichwohl erscheint das Wissenschaftsprinzip im gegenwärtigen didaktischen Diskurs als obsolet.

3. Situationsprinzip

Statt dessen haben wir seit geraumer Zeit in der Makrodidaktik eine Hinwendung zum Situationsprinzip. Maßgebend hierfür sind Änderungen in der betrieblichen Arbeitskultur,² in deren Konsequenz ganzheitliche Lern- und Arbeitsformen diskutiert werden, auch die Entwicklung von Beruflichkeit, also die seit Jahrzehnten zu beobachtende Beschleunigung des Wandels der Berufe,³ was die Frage der Didaktisierbarkeit der sich rasch ändernden Berufsinhalte stellt, ferner kognitionspsychologische Forschungsergebnisse, die den engen Zusammenhang der Entwicklung des Denkens mit dem Handeln hervorheben⁴ und die Forderung nach der Handlungsorientierung des Unterrichts stützen, zudem der Konstruktivismus, der aus verschiedenen Quellen her⁵ die selbstreferentielle Eigenart des individuellen Erkenntnisprozesses und eine nur bedingte Zugänglichkeit der Gehirntätigkeit durch Außeneinflüsse betont mit der Folge, daß einem selbstgeplanten, -organisierten und -kontrollierten Lernen der Vorzug vor instruktiven Lehrtechniken gegeben wird. Alle diese Ansätze konvergieren in konzeptionellen Bemühungen zur Praktizierung situativ orientierten, handlungsorientierten Lernens in der Berufserziehung, damit einem Didaktikkonzept, das nicht mehr von den Lerninhalten, sondern von der Person des Lernenden und seinem individuellen Lernvorgang ausgeht. An die Stelle des Anspruches objektiver Rationalität von Inhalten und inhaltlicher Strukturen beim Wissenschaftsprinzip ist die Vorstellung subjektiver Rationalität des Lern-

2 Vgl. Kern, Horst/Schumann, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München 1984.

3 Vgl. Lipsmeier, Antonius: Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 94(1998),4, S. 481–495.

4 Vgl. Aebli, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. 2 Bde. Stuttgart 1980/81.

5 Vgl. Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik. 45(1999),5, S. 629–647.

vorganges getreten, sinnfällig in der Betonung des Kompetenzbegriffes als didaktischer Zielkategorie; die materiale Didaktikvorstellung ist durch eine formale ersetzt worden.

4. Anspruch und Probleme des Lernfeldkonzeptes

In diesem Kontext ist auch das Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz zu sehen, das seit gut zehn Jahren an den beruflichen Schulen umgesetzt wird.⁶ Dabei werden die traditionellen Fächerstrukturen der Berufsschule weitgehend aufgelöst, statt dessen findet sich der Anspruch, aus dem beruflichen Handlungsfeld heraus makrodidaktisch Lernfelder zu konstituieren, die dann mikrodidaktisch in der Konstruktion von Lernsituationen unterrichtlich handhabbar gemacht und umgesetzt werden sollen. Wie konsequent das Prinzip der Situations- und Handlungsorientierung dabei realisiert werden soll, mag daraus ersehen werden, daß bei der Auswahl der Lerninhalte eine fachsystematische Vollständigkeit ausdrücklich *nicht* mehr erreicht werden muß: Der Deutsche Bildungsrat hatte 1969 in seiner „Lehrlingsempfehlung“ die Vollständigkeit der Ausbildung noch als erstes Qualitätskriterium der Berufsausbildung benannt.⁷ Die Wissenschaftssystematik soll nunmehr im Lernfeldkonzept durch eine „Handlungssystematik“ ersetzt werden. Die Intentionen einer solchen Konstruktionsratio von Lehrplänen liegen im wesentlichen in der Vermeidung „trägen Wissens“ durch die Nähe von Unterrichts- und Berufsrealität, der Befähigung zum Handeln in komplexen und sich wandelnden Berufssituationen, der Kongruenz der Lernkonstitution mit kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Erkenntnissen sowie der motivationsstiftenden Erfahrung selbstgesteuerten Lernens.

Diesem Anspruch stehen indessen erhebliche Probleme in den Grundlagen und den Konsequenzen dieses Konzeptes entgegen:

- Das Situationsprinzip konterkariert das Systematisierungsanliegen des Verschulungsvorganges und dessen bildungstheoretisches Potential. Situatives Lernen entspricht seiner Eigenart nach dem Lernen im Lebenszusammenhang, das sich zwar praxiskonform realisiert, dessen Unzulänglichkeiten aber eben das genuin didaktische Anliegen entbunden hatte, m. a. W.: Warum soll man in der Berufsschule eine Lernart kopieren, deren Original man in den Betrieben haben kann? Zudem steht die Adaption der betrieblichen Lernkultur in der Berufsschule stets in der Gefahr, sich als funktionales Konzept zu realisieren, d.h. es dürfte hierbei schwerfallen, die Eigenständigkeit des Bildungsauftrages der Berufsschule begründen zu können.
- Die vornehmliche Heranziehung psychologischer und konstruktivistischer Argumentationsmuster als Konstitutionsgrundlage vernachlässigt inhaltliche Substanzfragen und verschiebt das didaktische Selbstverständnis hin zu einer bloßen Methodik. Didaktik ist aber vor allem und zunächst eine Frage der Auswahl und Anordnung von Unterrichtsinhalten, an denen sich methodische Überlegungen orientieren („Primat der Didaktik im engeren Sinne“). Die Begründung des Lernfeldkonzeptes überläßt diese substantiellen Fragen dem Dezisionismus außerpädagogischer Einflüsse.
- Die konstruktive Anlage des Lernfeldkonzeptes fällt hinter den seit Jahrzehnten bekannten wissenschaftlichen Erkenntnisstand zurück, sie ist zudem widersprüchlich in sich selbst. Das Anliegen, aus beruflichen Handlungsfeldern über makrodidaktisch ver-

6 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand 05.02.1999. Bonn/Rheinbach 1999.

7 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. 2. Aufl. Stuttgart 1970.

ortete Lernfelder zu unterrichtlichen Lernsituationen zu gelangen, stellt die Frage, ob die „Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Lehrpläne sein können; diese Frage ist bereits vor mehr als dreißig Jahren von HELMUT HEID unter logischen, empirischen sowie theoretischen Gesichtspunkten verneint worden.⁸ Dieser Befund entspricht zudem auch den lernkonzeptionellen Grundlagen des Situationsprinzips: Wenn dort unter Bezugnahme auf den Konstruktivismus die Subjektivität im Erkenntnis- und Lernvorgang des Schülers betont wird, dann gilt diese Subjektivität selbstverständlich auch bei der Wahrnehmung und Definition der Anforderungen der Arbeitswelt durch die Lehrplankonstrukteure. Während demnach diese Subjektivität lernkonzeptionell eine Grundlage der Lernfeldkonzeption ist, wird sie im gleichen Konzept offenkundig bei der Konstruktion der Lehrpläne negiert; von einer widerspruchsfreien Schlüssigkeit des Konzeptes kann daher keine Rede sein.

- Die Bewältigung des situativen Transformationsanliegens, von den Anforderungen der Arbeitswelt über Lernfelder hin zu unterrichtlichen Lernsituationen, steht zudem vor dem seit Jahrzehnten bekannten Problem normativer Didaktik, nämlich keinen widerspruchsfreien Ableitungszusammenhang zwischen normativen Grundlagen und unterrichtlichen Inhalts- und Gestaltungselementen herstellen zu können.⁹ Intersubjektive Kriterien zur Bewältigung dieses situativen Transformationsanliegens liegen zudem nicht vor, und auch in einem konsensualen Procedere bleibt eine solche Transformation unlösbar mit dem jeweiligen subjektiven Vorverständnis verbunden. Die Überantwortung dieser Aufgabe an schulische bzw. regionale Bildungsgangkonferenzen, wie sie im Lernfeldkonzept vorgesehen ist, setzt hingegen einen inhaltlichen Dezisionismus frei, vor dessen Konsequenzen nur gewarnt werden kann: Er steht im Widerspruch zu einem der Grundpfeiler unserer Arbeits- und Ausbildungsorganisation, dem Berufsprinzip nämlich; einer seiner Vorzüge, die Einheitlichkeit der Ausbildung und damit die Mobilität der Betroffenen, wird damit in Frage gestellt.

Neben diesen Problemen der konstitutiven Grundlagen des Lernfeldkonzeptes erscheinen auch dessen Konsequenzen problematisch:

- Die Betonung eines vornehmlich selbstgesteuerten Lernprozesses steht im Widerspruch zum Anspruch auf Chancengleichheit der Lernenden in der Schule. Die Betonung selbstgesteuerten Lernens appelliert offenkundig an einen spezifischen Sozialcharakter der Lernenden, d.h. deren durch Sozialisation geprägte Lernvoraussetzungen. Diese Zusammenhänge sind seit Jahrzehnten bekannt,¹⁰ sie haben durch die Ergebnisse der PISA-Studien erneut Aufmerksamkeit gefunden. Es geht also um die Frage, wie sich ein solcher Maßstab der Lehrplangenerierung – wie das selbstgesteuerte Lernen – auf die Lernenden einer sozialen Provinienz auswirkt, durch deren Vorprägung *keine* individuelle Befähigung zu selbstgesteuertem Lernen erfolgt ist; es handelt sich, nebenbei bemerkt, um unsere klassische Klientel in der Berufsausbildung. Sie werden Unterrichtsbedingungen ausgesetzt, denen sie von ihren Lernvoraussetzungen her nicht oder nur schwer entsprechen *können*. Damit wird ihnen der Zugang zu einer qualifikatorischen Teilhabe am Erwerbsleben und den damit verbundenen Qualitätsoptionen ihrer Lebensführung erschwert, m.a.W.: Die einseitige konzeptionelle Bevorzugung eines selbstgesteuerten Lernprozesses ist von sozialselektiver Wirksamkeit, sie widerspricht damit nicht nur dem aufklärerischen Credo unseres erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses, sondern sie verletzt auch in eklatanter Weise die legitimen Lerninteressen und Mündig-

8 Vgl. Heid, Helmut: Können die „Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 73(1977), 11, S. 833–839.

9 Vgl. Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 9., neubearb. u. erw. Aufl. München 1975, S. 18–27.

10 Vgl. Rolf, Hans-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 6. Aufl. Heidelberg 1973.

keitsoptionen unserer klassischen Klientel. Es handelt sich dabei um ein Problemfeld, dem sich auch die neueste didaktische Forschungsrichtung, die Neurodidaktik, gegenüberstelt: Wenn neurologische Befunde allein zur Grundlage didaktischer Entscheidungen gemacht werden, werden andere personale Einflußfaktoren, z.B. gesellschaftlicher Art, in bedenklicher Weise vernachlässigt.

- Ein weiteres Problem besteht im Ergebnis eines ausschließlich situativ inspirierten Lernprozesses: Bereits die Transferforschung der frühen 1970er Jahre hatte gezeigt, daß die Übertragbarkeit des situativ Gelernten auf eine konkrete Handlungssituation an eine strukturelle Übereinstimmung mit der Lernsituation und deren Lerninhalt gebunden ist und nicht durch eine Schulung von Kräften oder Fähigkeiten realisiert werden kann;¹¹ bereits bei geringfügiger Abweichung der Handlungssituation mißlingt der Transfer. Die Generalisierbarkeit eines situativ generierten Lernergebnisses stößt damit an enge Grenzen, eine systematische Wissensstrukturierung und ein kumulativer Wissensaufbau stehen nachhaltig in Frage. Ein vollständiger und strukturierter Wissenshorizont ist für den Lernenden aber unabdingbar, u. a. um berufliche Änderungsvorgänge interpretieren und einordnen zu können. Mit einem unvollständigen und unzureichend strukturierten Wissenshorizont wird dies hingegen erschwert, was abermals im Widerspruch zu den Grundlagen situativ gebundenen beruflichen Lernens steht; hierbei ging es doch gerade um die Vermittlung von Mobilität und Flexibilität in einer sich rasch wandelnden beruflichen Umwelt.
- Ein weiterer Hinweis sei noch auf die unterstellte Wirksamkeit selbstgesteuerter Lernprozesse gestattet: Deren angenommene Motivationswirkung wird durch neuere empirische Forschungsergebnisse nachhaltig in Frage gestellt.¹² Danach sinkt die motivationale Intensität im Lernverlauf ab – jeder Lehrer kennt dieses Phänomen bei einseitiger Methodik mit der Konsequenz eines häufigeren Methodenwechsels im Unterricht –, zudem neigen die Schüler zu einer subjektiven Überschätzung ihrer eigenen Lernleistung. Die Frage nach dem Lernerfolg und der Lernqualität selbstgesteuerten Lernens steht damit nachdrücklich im Raum.

Es finden sich Versuche, einzelnen der beschriebenen Mängel entgegenzutreten; dies betrifft zunächst die Frage der Ermittlung unterrichtlich relevanter Berufssituationen und deren Transformation auf die unterrichtliche Ebene, insbesondere aber auch das Problem von Kasuistik und Systematik, also der Generierung einer systematisierten Wissensbasis im Lernvorgang.

- Die Erfassung beruflicher Handlungsfelder und ihre Transformation über Lernfelder hin zu unterrichtlichen Lernsituationen soll durch die Anwendung von Fragenkatalogen auf situative Sachverhalte betrieben werden. Die Herkunft dieser Fragenkataloge nach Art und Inhalt aus der bildungstheoretischen Didaktik von KLAFFKI ist dabei unverkennbar.¹³

11 Vgl. Reetz, Lothar: Die didaktische und bildungstheoretische Relevanz von Befunden der Transferforschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 66(1970), 12, S. 891–911, hier S. 898; Terhart, Ewald: A. a. O., S. 643.

12 Vgl. Nickolaus, Reinhold: Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 96(2000), 2, S. 190–206.

13 Vgl. Bader, Reinhard/Schäfer, Bettina: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Handlungssituation. In: Die berufsbildende Schule. 50(1998), 7/8, S. 229–234, hier S. 230–233; Bader, Reinhard: Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Ders./Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000, S. 33–50, hier S. 44–48; Sloane, Peter F. E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule. 52(2000), 3, S. 79–85, hier S. 84.

Die Frage nach der erkenntnistheoretischen Fundierbarkeit solchen Vorgehens war bereits negativ beschieden worden; darüber hinaus vermag diese situative Reanimierung der Methodologie bildungstheoretischer Didaktik, ein offenkundiger Eklektizismus weder die Frage nach einer nachvollziehbaren Kriterienbestimmung dieser Fragenkataloge zu beantworten noch der Kritik Rechnung zu tragen, die in der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft vor knapp fünfzig Jahren an einem solchen Konzept geübt worden war; der damalige Befund, der bis heute Gültigkeit hat, lautete auf: Folgenlosigkeit des Ansatzes.

- Zum Problem von Kasuistik und Systematik führt die Kultusministerkonferenz aus, im Lernfeldkonzept werde die curriculare Fachsystematik durch eine „Handlungssystematik“ ersetzt.¹⁴ Indessen: Es gibt keine „Handlungssystematik“. Handlungen vollziehen sich nicht systemisch, sondern algorithmisch, und zwar in der Abfolge von Handlungselementen in einem konkreten Umfeld. Die grundsätzliche Differenz von Struktur und Genesis, repräsentiert durch Systemtheorie und Handlungstheorie, steht diesem Substitutionswunsch entgegen.
- Daneben findet sich die Absicht, das im Verschulungsvorgang angelegte Systematisierungsanliegen von der curricularen, also der makrodidaktischen, auf die unterrichtliche, also mikrodidaktische Ebene zu verlagern; dies wird mit der Forderung nach einer unterrichtlich zu leistenden „Dekontextualisierung“ von Lernsituationen betrieben.¹⁵ Diese Strategie beschränkt sich indessen auf den bloßen Begriff; die Kategorien dieses Vorganges bleiben ebenso im dunkeln wie dessen Voraussetzungen. Der im Erkenntnisprozeß der Schüler hierbei offensichtlich vorausgesetzte Induktionsschluß verlangt diesen dabei eine Befähigung ab, deren Möglichkeit selbst auf der Ebene der Wissenschaftstheorie umstritten ist.¹⁶
- Von ähnlicher Hilflosigkeit bei der konzeptionellen Umsetzung ist auch die Vorstellung, die in der Dualität von Wissen und Handeln angelegte Differenz durch ein hypothesengeleitetes Streben der Schüler in einer „neuen Qualität der Wissenschaftsorientierung“ zu überwinden.¹⁷ Abgesehen von der Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens, welches das pädagogisch produktive Potential eines solchen Dualismus einebnen möchte,¹⁸ steht dem erkenntnistheoretisch die Unmöglichkeit paradigmatischer Integrierbarkeit,¹⁹ hier von Wissen und Handeln, entgegen.

5. Zur Implementationskultur des Lernfeldkonzeptes

Die Erörterung von Eigenheiten des Lernfeldkonzeptes wäre ohne einige Bemerkungen zu dessen Implementationskultur unvollständig. Die Reform wurde durchgeführt, ohne die curricularen Referenzfelder entsprechend mit zu berücksichtigen; ich denke hierbei

14 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: A. a. O., passim; auch Bader, Reinhard: Konstruieren von Lernfeldern. A. a. O., S. 38.

15 Vgl. Sloane, Peter F. E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. A. a. O., S. 82, S. 84; auch Pätzold, Günter: Lernfeldorientierung – Berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. A. a. O., S. 123–139, hier S. 136.

16 Vgl. Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Bd. III. 8. Aufl. Stuttgart 1987, S. 284–286.

17 Vgl. Tramm, Tade: Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung. 46(1994),2, S. 39–48, hier S. 47.

18 Vgl. Zabeck, Jürgen: Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufe. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 220–229, hier S. 228.

19 Vgl. Welsch, Wolfgang: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1996, S. 548–550.

insbesondere an die Professionalisierungsmuster der Lehrenden sowie an das weiterhin fächerorientierte Prüfungswesen in der Berufsausbildung. Ein solcher isolierter Eingriff muß immer erhebliche Friktionen in den Berührungszonen der Referenzfelder nach sich ziehen, konkret einer unzureichenden Vorbereitung der Lehrer sowie einer problematischen Ausbildungserfolgsbewertung der jungen Menschen. Ganz offenkundig liegt hier ein Mangel an Implementationsprofessionalität vor.

Die Entwicklung dieses Konzeptes durch die Kultusministerkonferenz verzichtete darüber hinaus auf eine wissenschaftliche Begleitung im Generierungsvorgang und setzte erst nachträglich auf eine ex post zu leistende, wissenschaftliche Legitimierung. Anlässlich der 11. Hochschultage Berufliche Bildung in Hamburg im Jahre 2000 führte der Vertreter des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung in Hamburg, MICHAEL SCHOPF, dazu aus, man habe das Lernfeldkonzept entwickelt, werde es administrativ durchsetzen und benötige nur noch dessen „wissenschaftliche Unterfütterung“. – Abgesehen von der bemerkenswerten Reichweite eines solchen Administrationsanspruches liegt offenbar eine erheblich beeinträchtigte Außenlegitimität unserer Disziplin vor: Bei der Entwicklung solcher grundlegenden Umorientierungen im Bereich der schulischen Berufsbildung wird ihre Einbeziehung offenkundig als entbehrlich erachtet, allenfalls nützlich in einer nachträglichen Legitimierungserwartung.

Dieser Eindruck einer fragwürdigen Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entsteht nicht erstmals; bereits die Etablierung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, des heutigen BBF, im Jahre 1969 hatte nicht nur die Öffentlichkeitsintention des neuen Berufsbildungsgesetzes zum Hintergrund, sondern warf auch die Frage nach der Forschungspraxis und Aktualitätsrelevanz der bestehenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühle in Deutschland auf. Diese Frage erhebt sich seither immer wieder, insbesondere dann, wenn es um eine praxisrelevante Innovativkraft unserer Disziplin geht. Solche Innovationen kommen regelmäßig von anderer Seite: Erinnerung sei an das Konzept der Stufenausbildung, erinnert sei auch an die handlungsorientierten Lernformen; beide wurden in der Industrie entwickelt. Erinnerung sei zudem an das Konzept der Schlüsselqualifikationen aus der Arbeitsverwaltung heraus, und nunmehr sehen wir uns dem Lernfeldkonzept der Kultusadministration gegenüber. Unsere Disziplin genügte sich dabei weithin in der Praxis einer selbstreferentiellen Diskursgemeinschaft, in einer nachträglichen Begleitung dieser Impulse und einer wertenden Auseinandersetzung mit ihnen, teilweise mit jahrelanger Verzögerung; sie hat dabei ihre geisteswissenschaftlichen Beschränkungen nie wirklich abgelegt, um zu einem originären produktiven Vermögen bei der Bewältigung berufserzieherischer Gegenwartsprobleme zu gelangen.²⁰

Man darf begründete Zweifel haben, ob in absehbarer Zukunft eine Änderung zum Besseren möglich sein wird; allein die gegenwärtige Berufungspraxis in unserer Disziplin, auch die Eigenheiten des binnendisziplinären Diskurses, sprechen nachhaltig dagegen: Wenn das Vorhandensein einer fundierten pädagogischen Praxiskompetenz bei Disziplinvertretern als entbehrlich gehalten wird, in der Realität von Wissenschaft als Selbstzweck, ist es kaum verwunderlich, wenn bei der Beurteilung der Reichweite curricularer Grundsatzentscheidungen der erforderliche Horizont fehlt. Wenn zudem bei der Zuerkennung der *venia legendi* das Vorhandensein eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienabschlusses nicht mehr erforderlich erscheint, dann stellt sich die Frage, welchen Wert die Disziplin ihrer eigenen Lehre beimißt, wenn sie deren Tradierungsleistung als entbehrlich erachtet bei denjenigen, die sie künftig vertreten sollen. Um einen humanwissenschaftlichen Vergleich heranzuziehen: Erscheint es denkbar, daß die Ausbildung von Chirurgen an jemanden überantwortet wird, der weder über einen medizinischen Studienabschluß verfügt noch über die Befähigung, selbst das Skalpell zu führen? Dergleichen zu vertreten heißt, im erziehungswissenschaft-

20 Vgl. Bruchhäuser, Hanns-Peter: Realitätsbezogenheit und konstruktive Rationalität kaufmännischer Curricula. In: Horlebein, Manfred/Schanz, Heinrich (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen*. Baltmannsweiler 2005, S. 12–42.

lichen Anspruch und Selbstbild Genügsamkeit zu Lasten Dritter zu betreiben. Insofern ist das Vorgehen der Kultusadministration nicht nur erklärbar, sondern auch begründbar, es steht zudem in einer prekären Kontinuität.

Gleichwohl erscheint dieses Vorgehen in seiner Implementationskultur und in den nachträglichen Legitimierungsbemühungen aus unserer Disziplin heraus nur schwer verantwortbar zu sein: Hier hat die Kultusadministration wie auch unsere Humanwissenschaft in der Akzeptanz eines legitimatorischen ex-post-Verständnisses ihrer Arbeit die Betroffenen, die jungen Menschen nämlich, in deren Qualifizierungs- und Bildungsanliegen einem flächendeckenden Innovationsvorgang mit ungewissem Ausgang ausgesetzt, und zwar ohne vorgängige wissenschaftliche Fundierung, Erprobung sowie Vorbereitung des personellen und sachlichen Umfeldes. Legitime berufserzieherische Ansprüche der nachwachsenden Generation, die als essential des berufspädagogischen Selbstverständnisses gelten, finden sich in der Qualität ihres didaktischen Kerns mit der Unwägbarkeit von Versuch und Irrtum konfrontiert. Wenn abermals ein humanwissenschaftlicher Vergleich gestattet ist: Erscheint es denkbar, daß in der Pharmazie ein neu entwickeltes Medikament ohne vorherige klinische Erprobung zur allgemeinen Nutzung freigegeben wird? Wenn es um die Gestaltung der beruflichen Lernbedingungen der uns anvertrauten jungen Menschen geht, scheint dergleichen Vorgehensweise kein Problem zu sein.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Es bleibt damit beim Lernfeldkonzept das Bild eines curricularen, administrativ gehandhabten Machtanspruches, nicht aber einer konstruktiv schlüssigen Innovation, die sich einschlägigen Sachverstandes im Konstruktionsvorgang bedient und auf die Berücksichtigung des erreichten Forschungsstandes wie auf systemische Anschlußfähigkeit der Innovation bedacht ist. Dabei liegen konzeptionelle Entwürfe vor, welche die Mängel monistischer Lehrplankonstruktion wie des jeweils allein praktizierten Wissenschafts- und Situationsprinzips meiden, vielmehr diese in begründeter Pluralität aufeinander beziehen und insofern zukunftsweisend sein können.²¹ Wir befinden uns mit den alten monistischen Konzepten in der Lehrplankonstruktion in einer Sackgasse! Ob solche neuen Konzepte künftig herangezogen werden, mag dahingestellt bleiben; wie auch immer: Es geht dabei nicht um Professoren, auch nicht um Angehörige der Kultusadministration, ebenso nicht um Lehrer, es geht allein um die Berufs- und Lebenschancen der jungen Menschen, die uns anvertraut sind.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. phil. habil. Hanns-Peter Bruchhäuser, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Postfach 4120, 39016 Magdeburg

21 Vgl. Bruchhäuser, Hanns-Peter: Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen „Paradigmenwechsel“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97(2001),3, S. 321–345; Ders.: Zur Rationalisierung curricularer Konstruktionsprinzipien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 99(2003),4, S. 494–508.