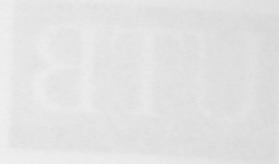


ISBN 978-3-7089-1111-1



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage
 BörsenVerlag - Köln - Wimmer - Wien
 Verlag Barbara Budrich - Opladen - Köln
 Brill - München
 A. Franke Verlag - Tübingen und Basel
 Haupt Verlag - Bonn - Stuttgart - Wien
 Julius Klinkhardt Verlag - Weisbaden - Bad Homburg
 Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft - Stuttgart
 Metzler - Stuttgart
 Orell Füssli Verlag - Zürich
 Ernst Reinhardt Verlag - München - Bonn
 Ferdinand Schöningh - Paderborn - München - Wien - Zürich
 Sauer Limes Verlag - Stuttgart
 UVK Verlagsgesellschaft - Konstanz
 Vandenhoeck & Ruprecht - Göttingen
 VCH Verlagsgesellschaft - Weinheim

HANDBUCH BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

herausgegeben von
Reinhold Nickolaus
Günter Pätzold
Holger Reinisch
Tade Tramm



MI 807

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
 BAD HEILBRUNN • 2010

HANDBUCH
BERUFS- UND
WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK



31
QH
3080 + 7

11/5807

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-7815-1756-1 (Klinkhardt)
ISBN 978-3-8252-8442-8 (UTB)

2010.9.Lk. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.
Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2010.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8442-8

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin
Einleitung und Überblick zum vorliegenden Handbuch 11
Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm

2 Entwicklung pädagogischer Professionalität

2 Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen 19
Wolfgang Lempert

3 Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz 26
Georg Hans Neuweg

4 Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals 31
Karl Wilbers

5 Struktur und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen 37
Reinhard Bader

6 Lehrerbildung als Sozialisationsprozess 42
Birgit Ziegler

7 Konflikte und Belastungen im Lehrerberuf 46
Johannes Mayr

8 Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld 50
Wolfgang Lempert und Tade Tramm

3 Lernen und Entwicklung, Motivation und Handeln, Lebenswelt

9 Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotion 53
Gerald A. Straka

10 Aufbau von Wissen und Kompetenzen 65
Gerhard Minnameier

11 Gebrauch und Anwendung von Wissen und Können 69
Fritz Klauser

12 Selbstgesteuertes Lernen 72
Karsten D. Wolf und Jürgen Seifried

13 Soziales Lernen 76
Dieter Euler

14 Emotionen – Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns 80
Detlef Sembill

15 Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung.. 84
Arnulf Bojanowski und Günter Ratschinski

stehen mit Bildungsstandards und DQR neue Institutionen, die nicht immer politisch in gleicher Form legitimiert sind wie Lehrpläne, jedoch durchaus i. S. solcher Pläne Wirkung zeigen. So wurden die konzeptionellen Grundlagen der Bildungsstandards von einer Expertengruppe entwickelt (vgl. Klieme et al. 2003). Dieses Modell wurde von den Bundesländern übernommen und teilweise modifiziert. Hier findet ein Prozess der Anpassung von wissenschaftlichen Konzepten durch die Administration statt, was zugleich auch eine Verlagerung von politisch relevanten Prozessen in die Bildungsbürokratie bedeutet. Der DQR wurde hingegen stärker von den politischen Akteuren gestaltet, hier zeigt sich aber ein deutliches Übergewicht von betrieblichen und Bundesvertretern im Entwicklungsprozess zu Lasten von schulischen und Ländervertretern.

35| Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug

Tade Tramm und Lothar Reetz

1 Systematische Rekonstruktion der Lernfeldinnovation vor dem Hintergrund curriculumtheoretischer Kategorien

Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts werden tradierte Muster des Berufsschulunterrichts radikal in Frage gestellt. Ziele, Inhalte und Methoden des beruflichen Lernens sollen grundlegend neu justiert werden. Systematisch sind damit aus curriculumtheoretischer Sicht drei große Problemfelder angesprochen (vgl. dazu Künzli 1975; Rülcker 1976):

(1) *Legitimations- und Akzeptanzprobleme* stellen sich umso stärker, je mehr eine Innovation mit der bisherigen Praxis bricht, je radikaler und umfassender sich diese verändernd auf die Praxis der Betroffenen auswirkt und eine Veränderung ihrer Orientierungs- und Handlungsmuster einfordert. Der Begriff der Legitimation spricht an, ob eine Maßnahme von den davon Betroffenen als rechtmäßig und damit als für sie verbindlich akzeptiert wird. Legitimation entsteht dabei entweder „naturwüchsig“ oder sie muss „sozialtechnologisch“ erzeugt werden. Letzteres ist insbesondere dort notwendig, wo die gewachsene Legitimation bestehender Strukturen brüchig wird oder wo starke Innovationen einen besonderen Legitimationsbedarf begründen. Je stärker die Veränderung, desto höher ist der Legitimationsbedarf (Zedler 1975, 97f.). Hierbei sind drei Grundformen der Erzeugung von Legitimation zu unterscheiden (vgl. Rülcker 1976): Erstens die *Legitimation durch Verfahren*, bei der eine Entscheidung dann als legitimiert gilt, wenn sie „legitim“, das heißt nach einem vorher vereinbarten Verfahren regelgerecht zustande gekommen ist. Zweitens die *diskursive Legitimation*, bei der idealtypisch die Zustimmung der Betroffenen zu einer Entscheidung über einen Austausch von Argumenten herbeigeführt werden kann. Moderne Legitimationsverfahren kombinieren diese beiden Ansätze, indem sie von

einer verfahrensmäßig legitimierten Entscheidung fordern, dass diese mit den Grundrechten vereinbar sein muss. Ein dritter Legitimationsmodus besteht schließlich in der *Legitimation durch Beteiligung der Betroffenen*, bei der die Entscheidungen selbst soweit wie möglich an die Betroffenen delegiert werden.

Mit dem Begriff der *Akzeptanz* wird demgegenüber die psychologische Seite dieses Prozesses betont. Akzeptanz ist dann gegeben, wenn eine Entscheidung nicht nur als rechtmäßig hingenommen wird, sondern auch als verbindlich für das eigene Tun angenommen und umgesetzt wird. Mit dem Lernfeldkonzept werden die drei Legitimationsmodi kombiniert. Die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (1996, zuletzt modifiziert 2007) sind durch die Legitimität der Kultusministerentscheidungen gedeckt, sie beziehen sich auf den normativen Bildungsauftrag der Berufsschule und spiegeln weithin Prinzipien wider, die im Fachdiskurs auf breite Zustimmung stoßen. Die konkrete Umsetzung dieser Prinzipien – und damit auch das Ausmaß, in dem diese das Handeln der Betroffenen tatsächlich verändern – wird den Lehrern und den Kollegien vor Ort überlassen. Das konkrete Ausmaß der Innovation hängt somit von der Fähigkeit der einzelnen Schule ab, hierfür Legitimation – oder subjektiv gewendet: Akzeptanz – vor Ort zu gewinnen. Hierfür wiederum ist die Qualität der konkret-situationsbezogenen Diskussionen über das Lernfeldkonzept in den Kollegien von zentraler Bedeutung. Jede Diskussion über curriculare Entscheidungen muss zwei zentrale argumentative Aspekte klären, die im Folgenden diskutiert werden: Das *Norm- und Rechtfertigungsproblem* auf der einen Seite und das *Begründungsproblem* auf der anderen Seite.

(2) Curriculare Entscheidungen betreffen Festlegungen von Lernzielen, Lerninhalten und Methoden des Unterrichts. Diese werden sich immer an einem Bildungsziel oder einem Qualifizierungsauftrag zu orientieren haben und sie werden dabei einer Idee von gesellschaftlicher Nützlichkeit oder individueller Verwirklichung des Subjekts folgen. Wir gehen davon aus, dass über solche grundlegenden Zielentscheidungen rational zu verhandeln ist, dass sie also weder willkürlich gesetzt werden dürfen, noch aus philosophischen Grundannahmen logisch abgeleitet werden können. Allerdings wissen wir zugleich, dass solche Entscheidungen über Bildungsziele nicht empirisch als „wahr“ oder „falsch“ zu erweisen sind, was zu der Frage führt, wie Bildungsziele als pädagogische Normen *gerechtfertigt* werden können (vgl. König 1975b).

(3) Schließlich stellt sich die curriculumtheoretisch zentrale Frage nach dem curricularen *Begründungszusammenhang*, also danach, wie ein rationaler Zusammenhang zwischen solchen normativen Grundannahmen und den konkreten unterrichtlichen Entscheidungen hergestellt werden kann? Konkrete Entscheidungen lassen sich nicht logisch aus allgemeinen pädagogischen Normen ableiten, weil letztere notwendig abstrakt sind und weil (logisch) aus abstrakten Aussagen keine konkreten Aussagen deduziert werden können (Meyer 1972). Umgekehrt ist es allerdings möglich zu zeigen, dass bestimmte Lerninhalte mehr oder weniger geeignet sind, definierte Ziele, also etwa die berufliche Handlungs- und Urteilsfähigkeit, zu fördern.

2 Ziele und Inhalte des Unterrichts als zentraler Entscheidungsbereich: Die curriculare Programmatik Robinsohns

Die Diskussion um den Lernfeldansatz oder allgemeiner gesagt, um die Gestaltung beruflicher Curricula ist nur vor dem Hintergrund der Curriculumsdiskussion der 1970er und 80er Jahre einzuordnen und zu verstehen. Ihr Ausgangspunkt war eine schmale Schrift von Saul B. Robinsohn (1967) zur „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, in der er postulierte, dass unter

„den zahlreichen Entscheidungen, die im Erziehungsprozess zu treffen sind, ... keine wichtiger [sei] als die über das Was, über die Inhalte, durch die gebildet wird“ (44).

Robinson forderte, „Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und – soweit möglich – objektiver Alternativen zu heben“ (1).

Die zentralen Impulse Robinsons lagen darin, dass er die Inhalte des Unterrichts als fragwürdig und begründungsbedürftig auswies, dass er inhaltliche Lehrplanentscheidungen durch Wissenschaft vorbereiten und dann in demokratisch legitimer Weise treffen lassen wollte. Bis heute für die Lehrplanarbeit prägend sind vor allem die von ihm benannten Beurteilungskriterien für inhaltliche Entscheidungen, die so genannte Robinsonsche Trias:

„Wir gehen also von der Annahme aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur *Bewältigung von Lebenssituationen* geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse *Qualifikationen* und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die *Curricula* und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“ (45).

Diese pragmatisch akzentuierte Frage nach der Bildungswirkung von Curricula entspricht dem, was in Bezug auf den Lernfeldansatz als „Kompetenzorientierung“ herausgehoben wird. Bei genauerer Betrachtung differenziert Robinson drei „sich zum Teil überlappende Kriteriensätze“ für die Auswahl von Bildungsinhalten. Diese betreffen

1. „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
2. die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
3. die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (47).

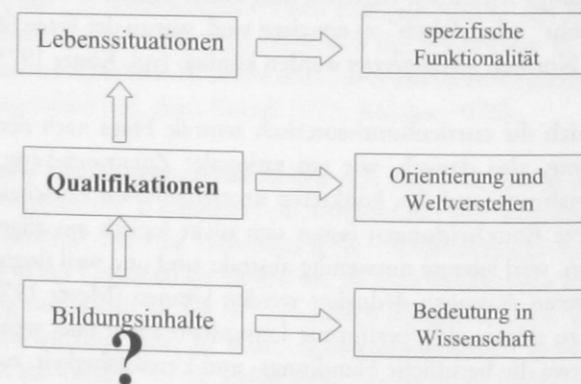


Abb. 1: Die Kriterien der curricularen Argumentation nach Robinson

Diese drei Kriterien wurden in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Verkürzungen aufgegriffen und von Reetz (1984; 2003; s. auch Reetz/Seyd 2006) in Form von drei „Relevanzkriterien bei der Auswahl und Legitimation curricularer Entscheidungen“ systematisiert:

- das Wissenschaftsprinzip
- das Situationsprinzip
- das Persönlichkeitsprinzip

3 Das Wissenschaftsprinzip und disziplinentorientierte Curriculumansätze

Eine Orientierung der Auswahl- und Anordnungsentscheidung von Inhalten an der Struktur korrespondierender Wissenschaften ist das zentrale Charakteristikum wissenschafts- oder disziplinentorientierter Curricula in der beruflichen Bildung. In den bildungstheoretisch verankerten Konzepten der klassischen Berufsbildungstheorie ging es noch wesentlich darum, den Bildungswert des Berufes oder berufsbezogener Inhalte, etwa aus Wirtschaft oder Technik, in hermeneutischer Argumentation nachzuweisen. Dafür war es zentral, sie als Kulturbereiche mit persönlichkeitsbildender Wirkung zu interpretieren (Spranger 1918; Kerschensteiner 1923; Fischer 1930a; im Überblick Zabeck 2009).

Curriculare Argumentationen in der Folge Robinsons argumentieren hier deutlich anders, nämlich in der Systematik der Abbildung 1,

- dass es gelte, Grundbegriffe, Strukturen und Verfahren der relevanten Wissenschaften zu vermitteln, weil diese Voraussetzung für wissenschaftsbestimmtes Lernen in der Aus- und Weiterbildung seien,
- dass es gelte, wissenschaftliche Kategorien zur intellektuellen Erschließung der Welt und zur kritischen Auseinandersetzung mit der Gegenwart zu erwerben,
- dass berufliche Lebenssituationen wie auch alle anderen Lebensbereiche zunehmend durch die Wissenschaft geprägt und nur über diese zu durchdringen und mit deren Hilfe zu bewältigen seien.

Praktisch gelingt es Ansätzen wissenschaftsorientierter Curriculumentwicklung in sehr unterschiedlichem Maße, diese komplexe Perspektive im Auge zu behalten und Verkürzungen in der Argumentation zu vermeiden. Diesbezüglich unterscheiden Reetz und Seyd (1983) unter dem Aspekt der Berücksichtigung der Perspektive des Subjekts zwischen *objektiv-disziplinentorientierten* Ansätzen und *subjektiv-disziplinkritischen* Konzepten.

Erstere sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von den Aussagesystemen einschlägiger Fachwissenschaften ausgehen, Auswahl- und Reduktionsentscheidungen aus der Relevanzstruktur dieser Disziplinen heraus treffen und in der Sequenzierung der Lernprozesse weitgehend der disziplinären Ordnung folgen. Das Programm der Didaktischen Reduktion, der Vereinfachung fachwissenschaftlicher Aussagesysteme zur Erhöhung ihrer „Fasslichkeit“ (Hering 1959; Grüner 1967), folgte dieser Logik und wurde aus dieser heraus auch in die Phase der Curriculumsdiskussion mit hineingetragen (Hauptmeier/Kell/Lipsmeier 1975; Kell/Kutscha 1977).

Mit dem disziplinkritischen Strukturgitteransatz (Blankertz 1975) wurde die Argumentationsperspektive deutlich in Richtung auf die Qualifikation des Subjekts und die Erschließung gesellschaftlicher Systemzusammenhänge erweitert. Wissenschaftsorientierung bedeutete hier vor allem eine wissenschaftliche Durchdringung der Hintergründe beruflicher Tätigkeit sowie eine Überwindung einzelwissenschaftlicher Verengung.

Trotz dieses Anspruchs erwies sich die didaktisch reduzierte Abbildung universitärer Inhaltsstrukturen im Bereich der beruflichen Schulen über lange Zeit als prägend. Diese steht zudem ungebrochen in der Tradition der Fachsozialisation, welche die Lehrkräfte der beruflichen Schulen während ihres Studiums durchlaufen haben und aus der sie ihre gesellschaftliche Reputation und häufig auch ihr berufliches Selbstverständnis ziehen (vgl. Reetz 1984; Zabeck 2006; vgl. auch Lempert in diesem Band). Mit dem Lernfeldkonzept wird die Dominanz dieser fachwis-

senschaftlichen Orientierung beruflicher Curricula in allen beruflichen Fachrichtungen radikal in Frage gestellt.

4 Das Situationsprinzip und anforderungsbezogene Curriculumansätze

Die Verbindung der Ziele und Inhalte der beruflichen Ausbildung mit den beruflichen Arbeitsanforderungen war für das Denken in der beruflichen Bildung seit jeher naheliegend und prägend. Grundlage solcher an der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bzw. der Qualifikationsforschung orientierten Modelle ist der Versuch, ausgehend von vorhandenen Berufen deren Tätigkeitsspektrum und die damit verbundenen Anforderungen zu bestimmen und direkt darauf bezogen berufliche Curricula zu konzipieren.

Systematisch verbinden sich damit drei große Problemkomplexe:

1. Das *Normproblem*: Das Ziel der „Bewältigung von Lebenssituationen“ suggeriert, dass diese Situationen und die damit verbundenen Anforderungen objektiv gegeben seien und dem Subjekt als von außen definierte, unveränderliche Anforderungen entgegneten. Hierin kommt ein funktionalistisches Curriculumverständnis zum Ausdruck, das den Einzelnen frühzeitig auf seinen Beruf und seinen Status festlegt und die Möglichkeit einer partizipativen Mitgestaltung der Arbeitswelt ignoriert.
2. Das *Antizipationsproblem*: Eng damit verbunden stellt sich das Problem, dass die Entwicklung der Berufswelt und der beruflichen Anforderungen nicht verlässlich vorhergesagt werden kann. Der Einfluss unterschiedlichster technologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen wirkt zum Teil dramatisch und vor allem in unvorhersehbarer Weise. Selbst die Berufsförmigkeit von Arbeit wird zunehmend in Frage gestellt (vgl. z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 1995; Dostal 2000; Rauner 2005; Kutscha 2008). Vor diesem Hintergrund wird die Möglichkeit einer „antizipativen Berufsausbildung“, wie sie Zabeck (1973) konzipiert hat, weithin kritisch gesehen. Eine andere denkbare Antwort auf diese Problematik besteht darin, sich auf „Schlüsselqualifikationen“ zu konzentrieren, die in einer Vielzahl von Anforderungssituationen zum Tragen kommen (Mertens 1974; Reetz 1990; Dörig 1994; Dubs 2006).
3. Das *Theorieproblem*: Das dritte Problem schließlich ergibt sich aus der Frage, wie zwischen (a) situativen Anforderungen, (b) Kompetenzen („Qualifikationen“ sensu Robinsohn) als wissensbasierten psychischen Leistungsdispositionen und (c) Bildungsinhalten ein begründeter und nicht-trivialer Zusammenhang hergestellt werden kann. Triviale Lösungen laufen darauf hinaus, dass z.B. Leistungs- und Lernsituation schlicht gleich gesetzt werden und als Kompetenz pauschal die Fähigkeit zu dieser Leistung postuliert wird (Pudding kochen – Puddingkoch-Vermögen – Pudding kochen) oder dass ohne nähere Prüfung und Spezifikation ein gegebener Inhalt als situationsrelevant behauptet wird und die Kenntnis dieses Inhalts als Kompetenz ausgegeben wird (Tramm 1996).

Ansätze, dieses Theorieproblem durch die Analyse der individuellen Regulationsleistungen im Zuge des Arbeitshandels zu lösen, führen zu Konzepten, die von Reetz und Seyd (1983) als *subjektorientierte Ansätze situationsbezogener Curriculumforschung* bezeichnet werden. Zu fragen ist demzufolge etwa (a) nach der beobachtbaren Prozessstruktur des Arbeitshandelns, (b) nach den hierbei geforderten psychischen Regulationsleistungen und (c) nach den dabei aktivierten Wissensbeständen. (b) und (c) definieren die *funktionale und strukturelle Zielebene* beruflichen Lernens. Diese Ziele sollen durch Lernprozesse erreicht werden, die (d) über die (kognitiven und motivationalen) Regulationsleistungen im Lernhandeln zu beschreiben sind, die wiederum (e) durch die Gestaltung der Lernumwelt und der Lernaufgaben induziert werden. Derartige Kon-

zepte der Curriculumentwicklung haben ihren Ausgangspunkt in den arbeitspsychologischen Ansätzen von Volpert (1983) und Hacker (1978) und sind unter verschiedenen Akzentsetzungen im kaufmännischen Bereich (Achtenhagen et al. 1992; Tramm 1996) und im gewerblichen Bereich (Rauner 2005) entwickelt worden.

5 Das Persönlichkeitsprinzip und subjektbezogene Curriculumansätze

Mit dem Persönlichkeitsprinzip verbinden sich in curricularen Argumentationszusammenhängen zwei Perspektiven. Einerseits wird damit die *grundlegende* normative *Orientierung* thematisiert, die für jede curriculare Argumentation, auch wenn sie sich zentral auf zukünftige Lebenssituationen oder auf das Bezugssystem Wissenschaft bezieht, erforderlich ist. Reetz (1984, 127) hat in Anlehnung an die Pädagogische Anthropologie Heinrich Roths einen „normativen Qualifikationsbegriff“ postuliert, mit dem drei „Ausprägungsmerkmale der Persönlichkeit“ ins Zentrum gestellt werden:

- Die als *Sachkompetenz* zu umschreibende Fähigkeit, aus einem Verständnis der Zusammenhänge heraus, also theoriegeleitet und aufgrund von Problemlösungsfähigkeit, wechselnden Anforderungen *sacheinsichtig* zu entsprechen;
- die als *Sozialkompetenz* zu umschreibende Fähigkeit, aus beruflichem Selbstbewusstsein und solidarischem Einverständnis heraus *sozialeinsichtig* zu handeln;
- die als *humane Selbstkompetenz* zu umschreibende Fähigkeit, als mündiger Mensch selbstbewusst, selbstverantwortlich und *werteinsichtig* zu handeln.

Dieses von Roth (1971) als Entwicklungskontinuum modelliertes Kompetenzgefüge hat auch Eingang in die Handreichungen der KMK (1996/2007) gefunden und liegt allen neueren KMK-Rahmenlehrplänen für die Berufsschule zugrunde.

Daneben kann ein *zweites Verständnis* des Persönlichkeitsprinzips identifiziert werden, mit dem bei der Ermittlung, Auswahl und Begründung von Bildungszielen und -inhalten in besonderer Weise auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Lernenden und auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung Bezug genommen wird. Bezogen auf Abbildung 1 stehen dabei Gesichtspunkte im Vordergrund, die sich auf „Orientierung und Weltverstehen“ im Sinne Robinsohns beziehen lassen. Relevante Ausprägungen sind hierbei

- bildungstheoretische Konzepte, die in systematischer Weise bemüht sind, die Ansprüche des Subjekts als entscheidendes Kriterium auch in situations- oder wissenschaftsbezogenen curricularen Kontexten zur Geltung zu bringen. Hierbei stehen wiederum Varianten des Struktur-gitteransatzes im Blickfeld (z.B. Kutscha 1976, 2009; Greb 2009);
- Varianten des Schlüsselqualifikationskonzepts, die in besonderem Maße die Bedeutung extrafunktionaler Qualifikationen betonen (vgl. dazu Dörig 1994; Reetz 1999; Reetz/Tramm 2000);
- Varianten „offener Curricula“, bei denen die Prozessmerkmale von Lehr-Lern-Prozessen bzw. unterrichtsmethodische Prinzipien im Zentrum curricularer Planung stehen (z.B. Herold/Landherr 2003);
- Varianten selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens, die die funktionale Notwendigkeit der Selbststeuerung für gelingendes Lernen postulieren und intentional stark auf den Aspekt der Entwicklung von Lernkompetenz im Kontext lebenslangen Lernens abheben (vgl. die Beiträge in Euler/Lang/Pätzold 2006; Büchter/Tramm 2007);
- Konzepte, mit denen versucht wird, in situations- oder wissenschaftsbezogenen Curricula die individuelle Entwicklungsperspektive der Lernenden als Relevanzkriterium zur Geltung zu bringen. Zu derartigen Kriterien zählen die subjektive Relevanz von Bildungszielen (Reetz

1984, 223ff.; Achtenhagen et al. 1992) sowie Kompetenzentwicklungsmodelle (Roth 1971; Rauner 1999; Tramm 2009).

6 Perspektiven lernfeldorientierter Curriculumentwicklung

Curriculumentwicklung steht sei jeher in der Gefahr, die Komplexität der von Robinsohn genannten Begründungskontexte zugunsten reduktionistischer Konzepte zu verfehlen. Dies galt über lange Zeit insbesondere für disziplinierte Konzepte, die seit den 80er Jahren ihre ursprünglich von Blankertz postulierte kritische Funktion zugunsten einer weithin unkritischen Wissenschaftspropädeutik verloren haben. Es gilt heute in besonderer Weise für eine verbreitete Praxis der unkritischen Orientierung des Unterrichts an den Anforderungen der Kammerprüfungen (Reetz/Hewlett 2008, 63f.).

Auch der Lernfeldansatz steht seinerseits in der Gefahr, eine situativ-funktionalistische Verengung des curricularen Entscheidungszusammenhangs zu begünstigen (vgl. dazu z.B. die Beiträge in Huisinga/Lisop/Speier 1999; Lipsmeier/Pätzold 2000; Gramlinger/Tramm 2003). Um dies zu vermeiden, ist daran zu erinnern, dass

- mit der curricularen Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen diese zwar als Medien und Gegenstand beruflichen Lernens bestimmt werden (Lernen *anhand* und *in Bezug* auf diese Prozesse), dass damit aber weder die Inhalte noch die Ziele beruflichen Lernens festgelegt sind. Allerdings verbindet sich mit der Prozessorientierung eine normative Orientierung an eher ganzheitlicher Vorgangsbearbeitung in Abgrenzung von funktionspezifisch-tayloristisch organisierter Arbeit;
- das *inhaltliche Niveau* der Ausbildung dadurch bestimmt wird, wie tief aus den Prozessen heraus auch ein theoretisch fundiertes Hintergrund- oder Tiefenverständnis erarbeitet werden soll, das zu deren flexibler Gestaltung, aber auch zu ihrer Weiterentwicklung und Veränderung befähigt. Dies verdeutlicht, dass Theorie hier nicht alternativ zur Praxis steht, sondern die Perspektive der gedanklichen und systematischen Durchdringung dieser Praxis thematisiert;
- die *Zielsetzung* von Ausbildung und Berufsschulunterricht in Bezug auf Kompetenzen und das angestrebte Kompetenzniveau zu formulieren ist und dass erst hieraus bestimmt werden kann, welche Wissensbasis als Grundlage dieser Kompetenzen erworben werden soll;
- dabei zu beachten ist, dass Kompetenzen einerseits auf das Niveau der Gestaltung konkreter Prozesse bezogen werden können (*prozessbezogene Kompetenzen*). Andererseits wird es um die Definition von Kompetenzen gehen, die *prozess- bzw. lernfeldübergreifend* entwickelt werden müssen (vgl. Tramm 2009).

Die besondere Herausforderung des Lernfeldansatzes liegt darin, dass seine Wirksamkeit und damit das Ausmaß der Innovation über die Akzeptanz auf Seiten der Betroffenen entschieden werden. Akzeptanz aber wird nur zu erreichen sein, wenn die Lehrenden die Ziele dieser Innovation verstehen und mittragen und die darauf bezogenen curricularen Begründungszusammenhänge konzeptuell durchdringen und aktiv ausgestalten.

36| Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung Richard Huisinga

1 Der wissenschaftliche Problemraum

Gut zehn Jahre ist es her, dass die „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“ erschienen sind. Viele Fragen blieben jedoch ungeklärt. Die wissenschaftlich begründete Kritik an der Lernfeldkonzeption ist keineswegs ausgeräumt und die „Lehrplankommissionen“ sowie Bildungsgangkonferenzen arbeiten kaum auf der Basis wissenschaftsrückbezogener Kriteriensätze. Muddling-Through, Mismatches und time-lags kennzeichnen die Situation. Lernfelder werden weitestgehend aus einem begrenzten Erfahrungswissen oder als Ableitung aus als relevant angenommenen Wissensbasen generiert. Schon 1999 hatte Ingrid Lisop exemplarisch wesentliche Defizite solcher Lernfeldkonstruktionen offengelegt: unzureichende Kompetenzen in der Konstruktion von Lehrplänen sowie fehlende bildungstheoretische und fachwissenschaftliche Kenntnisse (vgl. Lisop 1999).

Mit diesem Beitrag wird darüber hinaus auf ein weiteres unübersehbares Defizit der praktischen Lernfeldkonstruktion aufmerksam gemacht: Die Lernfelder in den Rahmenlehrplänen werden zumeist ohne einen näheren Ausweis zu einer bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung generiert (vgl. auch Rauner 2004). Das muss umso mehr verwundern, nehmen doch die Handreichungen schon im Einleitungsteil ausdrücklich Bezug auf das, was in den Sozialwissenschaften unter „Transformation von Gesellschaft“ und „Strukturwandel von Arbeit“ erörtert wird. Nur unter Bezugnahme auf diese gravierenden gesellschaftlichen Verschiebungen machen die Handreichungen schließlich Sinn, geht es doch darum, mit der Berufsausbildung einen gesellschaftlichen Beitrag zur Lösung des Passungsproblems zu liefern (vgl. Buchmann/Huisinga/Kell 2006). Dabei gilt es für den Qualifikationsbedarf ein entsprechendes Angebot zu gestalten. Berufsausbildung, die ihre gesellschaftliche Funktionalität erfüllen können soll, muss empirisch an die bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung rückgebunden werden. So betrachtet, ist noch einmal das generelle Frageprogramm curriculärer Forschung in den Blick zu nehmen:

- Wie können gesellschaftliche Arbeitskomplexe so identifiziert werden, dass sie unter Berücksichtigung sowohl der individualisierten Verhaltensdispositionen als auch der Qualifikationen (Anforderungen) zu Lernkomplexen werden, die zu deren Bewältigung taugen?
- Wie lässt sich dabei das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Qualifikation unter subjektorientierten und ökonomischen Gesichtspunkten justieren?
- Wie kann Berufsbildung dem Subjektbildungsproblem moderner, d.h. demokratischer Gesellschaften gerecht werden?
- Welche institutionellen Strukturen benötigt das berufliche Bildungswesen, damit die nachwachsende Generation zukunfts- und gestaltungsfähig werden kann?
- In welcher Weise kommen Kriteriensätze, die auf eine Zukunfts- und Gestaltungsfähigkeit zielen, bei der Identifizierung von Bildungsinhalten zur Geltung?