Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen

Bettina Zurstrassen

Bettina Zurstrassen

Zusammenfassung
Die bisherige Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung soll durch die Lernfelddidaktik überwunden werden. Die Lernfelddidaktik macht es notwendig, das Verhältnis von beruflicher und politischer Bildung didaktisch zu bestimmen. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Lernfelddidaktik und ein Fallbeispiel für eine Lernsituation präsentiert. Danach werden Argumente aufgeführt, die gegen bzw. für die Integration von beruflicher und politischer Bildung sprechen.

Die Kultusministerkonferenz hat 1995 beschlossen, an Berufsschulen[1] das Lernfeldkonzept einzuführen. Anstelle der bis dahin curricular verankerten, sachlogischen Struktur des Berufsschulunterrichts, sollte von nun an ein fachübergreifendes und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht werden. Die Konzeption des Lernfeldansatzes, der im Unterausschuss für berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz erarbeitet wurde, erfolgte ohne konzeptionelle Unterstützung durch die Wissenschaft (2008, S. 117). Dieser politische Schachzug hat sich bei der Implementierung des Lernfeldansatzes an den Berufsschulen als nachteilig erwiesen, weil zentrale didaktische Fragen, zum Beispiel die Kriterien für die Ableitung von Lernsituationen und deren Sequenzierung im Curriculum oder die Frage der Integration von beruflicher und politischer Bildung, nicht geklärt waren. Das didaktische Theoriedefizit im Lernfeldansatz besteht weiterhin (Bader: 2004, S. 24), wenn auch in der Berufspädagogik nach der Veröffentlichung der ersten KMK-Handreichung 1996 eine lebhafte didaktische Diskussion aufkam. Weder für die Ableitung von Lernfeldern noch für die Gestaltung der Lernsituationen liegt aber bisher eine geschlossene und wissenschaftlich fundierte Theorie vor (Rexing: 2008, S. 148). Durch die Lernfelddidaktik entsteht jedoch die Notwendigkeit, das Verhältnis von politischer Bildung und beruflicher Bildung in Lernfeldern und -situationen didaktisch zu bestimmen. In der berufspädagogischen Diskussion über die Integration allgemeiner Bildungsinhalte in die berufsspezifischen Lernfelder und -situationen überwiegen die kritischen Stimmen. Helmut Richter gibt zu bedenken, dass die all-

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) Heft 3/2009, S. 437-448

gemeinbildenden Fächer durch die Lernfeldorientierung „ihre eigene Systematik und Eigenständigkeit in Bezug auf die Auswahl der Inhalte“ einbüßen, sie eine Dienstleitungsfunktion gegenüber den beruflichen Inhalten erhalten würden. Seiner Meinung nach büße die Berufsschule durch die Lernfelddidaktik ihren Bildungsauftrag, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zum „mündigen Bürger“, ein (Richter: 2001, S. 158). Vielfach wird eine weitere Marginalisierung allgemeinbildender Inhalte an Berufsschulen befürchtet. In diesem Beitrag werden zunächst das Lernfeldkonzept und ein Anwendungsbeispiel aus dem Bereich des Heilerziehungswesens dargestellt. Danach werden die Argumente aufgezeigt, die gegen bzw. für eine Integration der politischen Bildung in das Lernfeldkonzept sprechen.

1. Das Konzept der Lernfelddidaktik

Bei einem an der Lernfelddidaktik orientierten Unterricht werden für das Berufsfeld bedeutsame, ganzheitliche und problemorientierte Lernsituationen aus der Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer handlungsorientiert bearbeitet. Der curriculare und didaktisch-methodische Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Lernsituationen sind „Handlungsfelder“, „Lernfelder“ und „Lernsituationen“. Die Begriffe stehen für drei Phasen im Konzept der Lernfelddidaktik. In der ersten Phase müssen Handlungsfelder expliziert werden. Für den Begriff „Handlungsfelder“ hat sich mittlerweile folgende Definition durchgesetzt: „Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Probleme miteinander verknüpfen…“ (Bader: 2004, S. 28). Ausgehend von dieser Definition wird deutlich, dass mit dem Lernfeldkonzept kein reduziert utilitaristisch-technizistisches Konzept von Berufsschulunterricht verfolgt wird, sondern eine ganzheitliche Bildungsidee zu Grunde liegt. Die Handlungsfelder müssen in der zweiten Phase didaktisch in Lernfelder aufbereitet werden, die in der KMK-Handreichung wie folgt definiert werden: „Lernfelder sind durch Ziel, Inhalt und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind …“ (KMK: 2007, S. 17). Bei der Lernfelddidaktik wird ein erheblicher Anteil der Curriculum-Entwicklung auf die Schulen verlagert. Die Bildungsgangkonferenzen[2] an den Berufsschulen müssen, unter Maßgabe der nachfolgend beschriebenen didaktisch-methodischen Leitziele und Prinzipien, in der dritten Phase exemplarische, fachübergreifende und schülerorientierte „Lernsituationen“ entwickeln, mit denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden (KMK: 2000, S. 15).

Die didaktischen Leitziele, die bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zum Tragen kommen, sind:

- der Bildungsauftrag der Berufsschule, worunter die berufliche Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der vorher erworbenen Allgemeinbildung verstanden wird (KMK: 2007, S. 9).
- das Leitziel der Handlungskompetenz, worunter „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ verstanden wird (Ebd. S. 10). Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz (Ebd., S. 10). Bestandteil dieser drei Kompetenzdimensionen sind die Methoden-, die Kommunikations- und die Lernkompetenz (Ebd., S. 11).

Die didaktisch-methodischen Prinzipien bei der Umsetzung der Leitziele sind:

- die Handlungsorientierung,
- die Geschäftsprozess- und Arbeitsprozessorientierung,
  Ein Geschäftsprozess umfasst die Folge von Tätigkeiten, die zur Erreichung eines Unternehmensziels dienen. Nach Bader enthält die Beschreibung eines Geschäftsprozesses folgende Merkmale: Ziele, Teilaufgaben, Ressourcen und die Folge von Abläufen sowie Angaben des Ortes, der Zeit und der Prozesssteuerung (Bader: 2004, S. 14). Arbeitsprozesse konkretisieren Geschäftsprozesse, indem sie die Abfolge von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten beschreiben, die zur Erreichung des Zwecks notwendig sind (Ebd., S. 16).
- die Individualisierung der Lernprozesse (Berben: 2008, S. 95).

1.1 Ein Praxisbeispiel aus der Heilerziehungspflege

Zur Veranschaulichung soll eine Lernsituation (gekürzt) aus dem Bereich der Heilerziehungspflege dargestellt werden, in der Inhalte der Fächer Politik, Organisation/Recht/Verwaltung und Theorie und Praxis der Heilerziehung integriert werden.[3] Für die Bearbeitung der Lernsituation hatten die Schülerinnen und Schüler in der Praxis 35-40 Unterrichtstunden zur Verfügung. Das Informationsmaterial wurde ihnen zur Verfügung gestellt oder sie konnten es mit Einsatz eines WebQuest im Internet recherchieren.

Lernsituation: Ambulantes (betreutes) Wohnen – Stärkung des Persönlichkeitsrechts oder ein Sparprogramm auf Kosten von Menschen mit einer geistigen Behinderung?

> „Sie arbeiten als Heilerziehungspfleger/in im Wohnheim Sonnenblick, in dem 30 erwachsene Bewohner mit einer geistigen Behinderung leben. Vom Träger des Wohnheims haben Sie die Anweisung erhalten, möglichst viele Heimbewohner in das „ambulante Wohnen“ zu überführen. In einer Teambesprechung wird über diese Anweisung diskutiert. Während Ihre Kollegin Frau Müller bezugnehmend auf das Prinzip der „Normalisierung der Lebensverhältnisse von Menschen mit einer geistigen Behinderung“ eine absolute Befürworterin des „ambulanten Wohnens“ ist, äußert der Kollege Wegner große Bedenken. Der Streit gipfelt darin, dass Herr Wegner den Vorwurf äußert, dass man sich zum Büttel der Politik machen würde. Das „ambulante Wohnen“ würde ja nur vom Staat gefördert, weil es preiswerter sei als Wohnheimplätze. Der Kostenaspekt war in der Tat

> ein zentrales Argument in der politischen Diskussion während des Gesetzgebungsverfahrens. In der Teamsitzung wurde deutlich, dass es noch viele offene Fragen gibt. Daher hat man sich darauf verständigt, in vier Wochen eine weitere Teamsitzung durchzuführen. Von der Teamleiterin haben Sie die Aufgabe erhalten, die Sitzung inhaltlich und konzeptionell vorzubereiten. Sie sollen aufzeigen, welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die Überführung eines Heimbewohners in das „ambulante Wohnen" durchzuführen. Zu folgenden Aspekten sollen Sie Stellung nehmen: Konzepte und Prinzipien des heilerzieherischen Handelns (Normalisierung, Kundenmodell, Integration, Assistenzkonzept, Empowerment, Enthospitalisierung, Ressourcenorientierung, Dezentralisierung etc.) sowie zu den rechtlichen (z.B. GG Art. 2, (1), 13 (1,2,7), SGB XII Art. 53, 54, 55 und 58) und den politischen Aspekten (Grund- und Menschenrechte, Sozialpolitik, Nachvollzug des Gesetzgebungsverfahrens, Trägerschaft heilerziehungspflegerischer Einrichtungen im Bereich des „ambulanten Wohnens")."

Die exemplarische Darstellung einer Lernsituation erfolgte an dieser Stelle auch, um aufzuzeigen, dass eine Verschränkung beruflicher und allgemeiner Bildung in Lernfeldern- und Lernsituationen möglich ist. In den protoptypischen Lernfeldern, die in der KMK-Handreichung präsentiert werden, wird überwiegend die bestehende Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung tradiert. Auf diesen Aspekt soll im Folgenden eingegangen werden.

2. Argumente gegen eine Integration der politischen Bildung in Lernfelder

2.1 Marginalisierung der politischen Bildung durch berufspraktische Lernfelder

Die Verlautbarungen der im September 2007 herausgegebenen, überarbeiteten KMK-Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht bestätigen den Eindruck einer berufspraktischen Orientierung der Lernfelddidaktik zunächst nicht. Mehrfach wird betont, dass der Bildungsauftrag des berufsbildenden Unterrichts einerseits in der Vermittlung einer beruflichen Grund- und Fachbildung und andererseits in der Erweiterung der zuvor erworbenen allgemeinen Bildung liegt (KMK: 2007, S. 4, 9). Damit soll, so die KMK „(…) die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen" (Ebd., S. 9). Im allgemeinen Unterricht soll zudem auf „Kernprobleme unserer Zeit" eingegangen werden. Die Themenliste, die in der KMK-Handreichung aufgezählt wird, erinnert an Klafkis epochale Schlüsselprobleme. Sie gehören zu den zentralen Inhalten der politischen Bildung:

- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,
- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen sowie
- Gewährleistung der Menschenrechte (KMK: 2007, S. 10).

Lediglich für das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde hat die Kultusministerkonferenz im Mai 2007 die prüfungsrelevanten Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich gewerblich-technischer Ausbildungsberufe beschlossen (KMK: 2007, S. 35-37). Die Analyse der aufgelisteten „Elemente" verdeutlichen, dass die von Helmut Richter formulierten Einwände, die in der Einleitung dargestellt wurden, nicht unberechtigt sind. Als Ausbildungs- und Prüfungsgegenstände werden folgende Gebiete aufgeführt:

– der Jugendliche in Ausbildung und Beruf,
– nachhaltige Existenzsicherung und
– Unternehmen und Verbraucher in Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Rahmen weltwirtschaftlicher Verflechtungen (Ebd.).

Von den „Kernproblemen unserer Zeit", die von der Kultusministerkonferenz in den KMK-Handreichungen seit 1999 benannt werden (KMK 1999, S. 9), wird nur das Thema „Arbeit und Arbeitslosigkeit" berücksichtigt. Die aufgeführten Unterrichtsinhalte beziehen sich einseitig auf den im Berufsbildungsgesetz (§ 38) und in der Handwerksordnung (§ 32) prüfungsrelevanten Lernstoff (KMK: 2007, S. 35).

Eine ähnliche Sachlage ergibt sich bei der Analyse der prototypischen Beispiele für Lernfelder, die in der KMK-Handreichung dargestellt werden. Die für das Berufsfeld „Industriemechaniker/Industriemechanikerin" aufgelisteten Lernfelder sind ein reiner Stoffkatalog, der wenig systematisiert ist (KMK: 2007, S. 21). Im ausgearbeiteten Lernfeld-Beispiel (Lernfeld Nr. 5) wird zwar bei der Zielformulierung ausgeführt, dass bei der Fertigung von Werkstücken der Aspekt des Arbeits- und Umweltschutzes Berücksichtigung finden solle, in der Auflistung der im Unterricht zu bearbeitenden Inhalte werden sie dann aber nicht aufgeführt. Ein didaktisiertes, problemorientiertes Thema wird auch im ausgearbeiteten Lernfeld nicht formuliert (Ebd., S. 22).

Ausgehend von seiner Analyse der Lernfelder in den Bauberufen und einem Vergleich der Rahmenlehrpläne mit den Ausbildungsberufsbildern konstatiert auch Hahne, dass die Lernfelder „eine vollständige Ausrichtung an beruflichen komplexen Aufgaben beinhalten, ohne, dass dort die mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule verbundenen bildenden (…). sowie gesellschaftlichen Dimensionen deutlich werden" (Hahne: 2000, S. 264, hierzu auch Rexing: 2008, S. 149). In den Richtlinien und Lehrplänen für die an Berufsschulen durchgeführten Ausbildungen des Sozial- und Gesundheitswesens (z.B. Sozialhelfer, Heilerziehungspfleger, Erzieherin) ist dagegen die Integration politischer und gesellschaftlicher Inhalte in die Lernfelder besser gelungen (MSW NRW: 2008, Lehrplan Heilerziehungspflege). Eine politikdidaktisch aufbereitete, problemorientierte Themenformulierung zu den einzelnen Lernfeldern erfolgt aber auch in den Richtlinien für die Heilerziehungspflege nicht. Der Unterricht geht damit nicht über die Vermittlung von Sachkompetenz hinaus. Die Integration politischer Inhalte in Lernfelder und -situationen ist zwar eine notwendige Voraussetzung, um politische Bildungsprozesse zu initiieren. Sie verbleibt aber auf der Ebene des faktenorientierten und reproduktiven Lernens, wenn keine politikdidaktisch aufgearbeitete problemorientierte Analyse erfolgt. Bei den oben vorgestellten Lernfeldern wird die theoretische und praktische Nachvollziehung von

berufsspezifischen Arbeitsprozessen in Lernsituationen nur noch um einige sozialwissenschaftliche Inhalte ergänzt. Eine ganzheitliche Vernetzung findet nicht statt. Dem Bildungsziel des Faches Politik, das Schüler zur Mündigkeit führen soll, indem es sie zu politischer Urteils- und Handlungskompetenz befähigt, wird diese Unterrichtskonzeption nicht gerecht. Um politisches Lernen mit beruflichem Lernen zu verschränken, ist es notwendig, dass in berufstypischen Lernsituationen eine fallbasierte, problemorientierte Analyse der gesellschaftlichen Implikationen des beruflichen Handelns durchgeführt wird.

2.2 Politische Bildung als Dienstleister

Mit der Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern erfolgt eine Ablösung von der traditionellen Fächerstruktur. Da die Lernsituationen berufsspezifisch konzipiert werden, büßt die politische Bildung partiell ihre Eigenständigkeit bei der Auswahl von Inhalten ein. Der kategoriale Zugriff auf Unterrichtsinhalte im Sinne einer Wiedergabe fachwissenschaftlicher Inhaltsstrukturen (oft kritisiert als Abbilddidaktik) ist nicht mehr möglich. Das Kriterium für die Auswahl der Unterrichtsinhalte lautet: „Welche politische Sach- und Methodenkompetenz ist notwendig, um das politische und sozial konflikthaltige Problem in der Lernsituation bearbeiten zu können?“ Kritisch gewertet erhält politische Bildung in berufsorientierten Lernfeldern eine Dienstleisterfunktion. Andererseits ist politische Bildung auch kein Selbstzweck und eine Berufsfeldorientierung ist aus lern,- entwicklungs- und handlungspsychologischen Gründen – auf diese Aspekte wird zu einem späteren Zeitpunkt noch vertiefend eingegangen – sinnvoll.

Die Ablösung von der Fächerstruktur, so Berben, führe dazu, dass der Aufbau von Grundlagenwissen, Wissensstrukturen und die Fähigkeit zum theoriegeleiteten Handeln vernachlässig werde (vgl. Berben: 2008, S. 127). Die mangelnde Wissenschaftsorientierung ist daher einer der zentralen Kritikpunkte am Lernfeldansatz. Als Reaktion auf dieses Defizit schlagen Lisop und Huisinga eine Lehrplan-Konzeptionierung mit drei unterschiedlichen Lernfeldtypen vor: „Basis-Lernfelder“, in denen eine grundlegende, theoretische Orientierung gegeben wird, „Arbeitspraktische Transfer-Lernfelder“, die sich auf die Simulation der Arbeitsrealität beziehen und „Lernfelder subjektbezogener besonderer Qualifikationen“, in denen überfachliche Sozial- und Selbstkompetenzen, vermittelt werden (Lisop: 2000, S. 47). Dem Anspruch des ganzheitlichen Lernens wird das Lernfeldtypen-Konzept von Lisop und Huisinga nicht gerecht, weil durch die Differenzierung in Lernfeldtypen in vielen Lernfeldern und -situationen keine Verschränkung von berufspraktischer, berufstheoretischer und allgemeiner Bildung stattfindet. Die Differenzierung in Lernfeldtypen birgt insgesamt die Problematik, dass das mit dem Lernzielansatz anvisierte Bildungsziel, die Befähigung der Schüler zur sozialen und politischen Reflexion beruflichen Handelns, ausgehöhlt wird.

Um den Aufbau eines fachsystematischen Grundwissens in Verbindung mit integrativen Lernfeldern und -situationen zu ermöglichen, präferiere ich das „Drei-Phasen-Modell“ von Pukas. Das Modell sieht eine Unterrichtsorganisation vor, die „von fachsystematischen Einführungskursen über fächerintegrative

und kooperative Lerngebiete zu fächerübergreifenden, handlungsorientierten Lernfeldern reicht“ (Pukas: 1999, S. 100).

Von zentraler Bedeutung ist, dass mit dem „Drei-Phasen-Modell“ – das auch auf die Phasen eins und drei reduziert werden kann – eine größere Varianz der Unterrichtsmethoden möglich ist. So können in der ersten Phase, in der im Fachunterricht theoretisches, fachliches und methodisches Grundwissen zu einem Lernfeld vermittelt wird, in Abhängigkeit zum Unterrichtsstoff, den anvisierten Lernzielen (Kompetenzen) und der Lerngruppe handlungsorientierte Kurzmethoden und lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden eingesetzt werden. In der zweiten und dritten Phase erfolgt bei der Bearbeitung einer projektförmigen Lernsituation oder beim Stationen-Lernen die Anwendung, Erweiterung und der Transfer der erworbenen Sach- und Methodenkompetenz, indem berufsspezifische, problemorientierte Fälle bearbeitet werden. Leistungsschwächere Schüler werden schrittweise an komplexere handlungsorientierte Methoden herangeführt. Diese Form der Unterrichtsorganisation bei Lernfeldern und -situationen wird aufgrund ihrer größeren Variation im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden und Sozialformen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die an Berufsschulen äußerst heterogen sind, gerechter (Helmke: 2007, S. 65ff.).

3. Argumente für die Integration von politischer und beruflicher Bildung

Die Analyse der „prototypischen“ Lernfelder in der KMK-Handreichung verdeutlicht, dass durch die einseitige, berufspraktische Ausrichtung von Lernfeldern und -situationen, die Randstellung der politischen Bildung verfestigt wird. Die Problematik der Marginalisierung politischer Bildung und ihrer Verzwekkung an Berufsschulen ist nicht spezifisch für das Lernfeldkonzept. Sie wurde auch schon vor der Einführung des Lernfeldansatzes in der politikdidaktischen Literatur aufgezeigt (vgl. von Olberg: 1997, S. 207). Die in der KMK-Handreichung dargestellten Lernfelder erfüllen nicht die Kriterien des Lernfeldansatzes, die von der Kultusministerkonferenz aufgestellt worden sind. Die sich in der KMK-Handreichung spiegelnde Konzeption von Lernfeldern bewirkt, dass der Allgemeinbildungsanspruch, der ein konstituierendes Legitimationsargument für den Berufsschulunterricht ist, nicht erfüllt wird. Das Potential des Lernfeldansatzes wird nicht konstruktiv umgesetzt. Im Folgenden werden Argumente ausgeführt, die verdeutlichen, dass eine Integration von beruflicher und politischer Bildung sowohl aus politikdidaktischer Perspektive als auch aus Gründen einer Professionalisierung beruflichen Handelns lernpsychologisch und bildungstheoretisch sinnvoll ist.

3.1 Berufliches Handeln ist politisches Handeln

Der Lernfeldansatz konterkariert Bestrebungen in der Politikdidaktik, die durch eine fachliche Systematisierung des Politikunterrichts das Profil des Faches „Politik“ stärken wollen. Angesichts der „Entgrenzung von Politik“ stellt sich

die Frage, ob diese dichotome Trennung von beruflicher und politischer Bildung noch zeitgemäß ist (vgl. Sander: 1996, S. 30).

Für eine Integration sprechen folgende Argumente:

- Eine Vielzahl der Probleme unserer Zeit wird durch Berufsarbeit hergestellt, z.B. Umweltzerstörung, Atomkraft (Beck: 1980, S. 236).
- Berufliches Handeln kann dazu beitragen, gesellschaftliche Verhältnisse zu produzieren und zu reproduzieren, z.B. durch schichtabhängige Gerichtsurteile, durch die unterschiedliche medizinische Behandlung von Privat- und Kassenpatienten oder durch die Konstruktion eines berufsspezifischen Habitus, der zu Stabilisierung sozio-ökonomischer Verhältnisse beiträgt (Ebd., S. 239).
- Politische Entscheidungen können Auswirkungen im Beruf haben (z.B. Umweltschutzgesetze, Arbeitnehmerschutzgesetze).
- Politische Bildung kann Bestandteil der beruflichen Qualifikation sein (z.B. Kenntnisse über das Wettbewerbsgesetz, berufsspezifische Umweltschutzgesetze oder Kenntnisse über soziale Transferleistungen in Berufen des Sozial- und Gesundheitswesens).
- Berufliches Handeln als Unternehmer und als Arbeitnehmer ist diskursiv und legitimationsbedürftig. Sander zeigt dies, bezugnehmend auf Beck, am Beispiel der ökologischen Krise auf, die bewirkt, dass die Produktion von Gütern eine politische Implikation erhält (vgl. Sander: 1996, S. 16-17).

Das Zusammenführen beruflicher Inhalte mit politischer Bildung in problemorientierten Lernsituationen kann der Erzeugung eines utilitaristisch verengten Praxisverständnisses an Berufsschulen entgegen wirken, weil durch politische Bildung ein gesellschaftliches Reflexionsmoment im beruflichen Handeln eingeübt wird. Politische und gesellschaftliche Konfliktsituationen, die im beruflichen Feld verursacht oder dort wirksam werden, können auch im Beruf erschlossen werden. Durch politisch reflektiertes Handeln im Berufsfeld erschließt sich ein neues Feld für alltägliches politisches Handeln (Sander: 1996, S. 18). Das ist das Gegenteil von beruflicher Bildung als „Anpassungsqualifizierung“ (Berben: 2008, S. 119). Mit Lernsituationen, die eine politische und gesellschaftliche Problemorientierung aufweisen, kommt die Berufsschule ihrem Bildungsauftrag nach, der neben der beruflichen Qualifizierung auch die Persönlichkeitsbildung beinhaltet. Sie korrigieren das Prinzip der Arbeitsprozessorientierung, das sehr einseitig auf den praktischen Nachvollzug von Produktions- und Dienstleistungstätigkeiten ausgerichtet ist.

3.2 Mehr Interesse an politischer Bildung durch biografische Passung

Eine Aufgabe sozialwissenschaftlicher Bildung besteht darin, Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen und zur Wahrnehmung von Lebenschancen zu befähigen. Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen befinden sich in einer Phase des Statusübergangs von der Schülerrolle in die des Auszubildenden, die mit einem Bündel neuer Handlungsnormen und Rollenerwartungen verbunden

ist. Sie befinden sich in einem Prozess der arbeitsweltorientierten Identitätsbildung. Durch eine berufsspezifische Ausrichtung kann der Politikunterricht die berufliche Sozialisation fördern, indem er reflexives Orientierungs-, Deutungs- und Handlungswissen vermittelt. Diese „biografische Passung" fördert, so das Ergebnis einer empirischen Studie zur Lage der außerschulischen Erwachsenenbildung, das Interesse an politischen Bildungsangeboten (Karsten: 2006, S. 103-106). Die „biografische Passung" des Politikunterrichts in der Berufsschule eröffnet die Chance, Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft bzw. ihrer intellektuellen Voraussetzungen schwer Zugang zu akademisch ausgerichteten politisch-ökonomischen Bildungsinhalten finden. Viele Studien zur politischen Sozialisation von Jugendlichen belegen, dass das politische Interesse von besser gebildeten und politisch interessierten Eltern auf ihre Kinder sozial vererbt wird. Als politisch interessiert bezeichnen sich laut der Shell Jugendstudie 35 Prozent der befragten Jugendlichen. Zu dieser Kohorte gehören vor allem besser gebildete Jugendliche, die aus einem politisch interessierten Elternhaus kommen. Während 39 Prozent der Gymnasiasten sich als politisch interessiert einstufen, liegt der Anteil bei Haupt- und Realschülern, die überwiegend auf die Berufsschule wechseln, bei jeweils 14 Prozent (Schneekloth: 2006, S. 106). Dem Politikunterricht an Berufsschulen kommt damit eine gesellschaftlich kompensatorische Funktion zu. Über berufsspezifische Lernsituationen kann der Zugang zur Politik eröffnet werden, weil sie für die Schüler eine hohe reale Handlungsrelevanz aufweisen. Während im allgemeinbildenden Schulsystem der Politikunterricht oft für politisches Handeln qualifiziert, das in der Zukunft liegt, wird in beruflichen Lernsituationen politische Handlungs- und Reflexionskompetenz erworben, die der Lebenssituation der Schüler entspricht.

3.3 Lern- und handlungspsychologische Begründung: „situiertes Lernen"

Der ganzheitliche Ansatz des Lernfeldkonzepts ist nicht neu, sondern wurde bereits von der Reformpädagogik, zum Beispiel von Georg Kerschensteiner aufgezeigt, dessen integrativer Ansatz der Erziehung zum Staatsbürger durch Berufsbildung vor allem auf die Stabilisierung der gesellschaftlichen und politischen Ordnung abzielte (Kerschensteiner: 1906, S. 46-47, 60 ff.). Neu ist jedoch die bildungspolitische Konsequenz mit der dieser Paradigmawechsel durchgesetzt und das Lernfeldkonzept implementiert wurde. Der bildungspolitisch verordnete Paradigmawechsel zu einer handlungsorientierten Lernfeldstrukturierung des berufsbildenden Unterrichts wird in der von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Handreichung mit dem Verweis auf pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse begründet. Eine inhaltlich Konkretisierung erfolgt aber nicht (KMK: 2007, S. 17). Das ist insofern erstaunlich, weil dieses Argument eine zentrale Rolle für die Legitimierung der didaktisch-methodischen Reform an Berufsschulen ist. Das Aufzeigen aktueller, zentraler Forschungsergebnisse hätte zu einer Akzeptanzsteigerung des Lernfeldkonzepts bei Lehrerinnen und Lehrern an Berufsschulen während der Implementations-

phase beitragen können. Aus zahlreichen Studien aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung ist bekannt, dass Lernende das theoretisch erworbene Wissen oft nicht in konkretes Handeln umsetzen können (Wahl: 2006, S. 12; Schwarz-Govaers: 2005). Neues Wissen wird im theoretischen Berufsschulunterricht gelernt und ist auch abrufbar, aber es wird nicht im Handeln wirksam, weil es zu wenig vernetzt ist (Gerstenmaier: 1995, S. 876). Dieses nicht verarbeitete, isoliert abgespeicherte, nicht mit dem Vorwissen verknüpfte und in einen für das Individuum bedeutsamen Kontext eingebettete Wissen, wird als „träges Wissen" definiert (vgl. Schwarz-Govaers: 2005, S. 88). Das in der Aus- und Weiterbildung erworbene Expertenwissen wird daher durch „subjektive Theorien" überlagert. Der Handlungsdruck in der Berufspraxis reduziert die Handlungsalternativen auf erlebte Verhaltensmuster („Notfallreaktionen") oder auf die Reflexionsstufe subjektiver Theorien. Es gelingt in der Berufsausbildung oft nicht, neue Handlungsalternativen zu erwerben, weil die „subjektiven Theorien" nicht ausreichend durch den Erwerb „objektiver", d.h. fachlich fundierter Theorien verändert und ergänzt werden. Als Lösungsstrategie wird in der Psychologie das „situierte Lernen" propagiert. Lernsituationen sollen möglichst den Anwendungssituationen entsprechen, da Wissen an den situierten Kontext der Lernsituation gebunden ist. Der Abruf des Wissens und der Wissenstransfer auf andere, ähnlich gelagerte Gebiete werden so ermöglicht (Renkel: 1996, S. 88). Das Konzept des „situierten Lernens" verdeutlicht, weshalb eine Integration politischer Inhalte in Lernsituationen notwendig ist. Politisches Handeln im beruflichen Feld muss in berufsspezifischen Lernsituationen eingeübt werden, um den Erwerb politischer Urteils- und Handlungskompetenz zu unterstützen.

4. Schlussbemerkung

Die Analyse der Lernfelder in der KMK-Handreichung verdeutlicht, dass es Bestrebungen gibt, im Rahmen der Etablierung des Lernfeldansatzes die allgemeinen Bildungsinhalte an Berufsschulen zurückzudrängen. Problematisch ist jedoch nicht das Lernfeldkonzept, das durch die Integration in die Lernfelder und -situationen sogar zu einer Stärkung der politischen Bildung an Berufsschulen beitragen kann, sondern die Konstruktion von berufspraktischen „Lernfeldern", die das ganzheitliche Lernfeldkonzept aushöhlen.

Durch die Lernfelddidaktik wird politische Bildung auf das berufliche Feld ausgedehnt. Damit eröffnet sich für die politische Bildung die Chance, Zugang zu Lerngruppen zu erhalten, die wir mit akademischen Themen und Zugangsweisen nicht erreichen können. Mit der Andockung an die berufliche Bildung werden manche Schüler politischer Bildung erst „Sinn verleihen" können, weil sie einen konkreten Lebensweltbezug herstellen können. Lernpsychologisch und bildungstheoretisch sprechen viele Argumente für die Integration von politischer und beruflicher Bildung.

Anmerkungen

1 Berufsschulen (in NRW: Berufskollegs) umfassen verschiedene Bildungsgänge. Neben dem dualen Berufsschulklassenzweig gibt es zum Beispiel noch das Berufsgrundschuljahr, die Berufsfachschulen, die Fachoberschule und das Berufsgymnasium. Während die Berufsschulklassen des dualen Zweigs Teilzeitklassen sind, die nur einen oder zwei Tage in der Woche die Schule parallel zum Ausbildungsbetrieb besuchen, sind die Berufsfachschulkassen, die Fachoberschule und das Berufsgymnasium zumeist Vollzeitklassen. Der Kontakt mit der realen Berufswelt beschränkt sich bei den Vollzeitklassen auf die Praktikumsphasen in den verschiedenen Praxiseinrichtungen (z.B. Betriebe, Krankenhäuser, Kindergärten).

2 An vielen Berufsschulen werden Bildungsgangkonferenzen durchgeführt, die teilweise die Fachkonferenzen ersetzen. An diesen Konferenzen nehmen die Lehrerinnen und Lehrer teil, die im Bildungsgang unterrichten, ein Vertreter/in der Schulleitung sowie abgeordnete Schülerinnen und Schüler.

3 Die Autorin hat sechs Jahre an einem Berufskolleg gearbeitet und die Lernfelddidaktik in Fachschulklassen umgesetzt. Zur Veranschaulichung werden in der dargestellten Lernsituation in Klammern die zu erarbeitenden Inhalte aufgeführt.

Literatur

Bader, Reinhard: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule. In: Bader, Reinhard/Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld 2004, S. 11-37.

Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.

Berben, Thomas: Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktische Konzepte für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz. Bielefeld 2008.

Gerstenmaier, Jochen/Mandel, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 41, 6//1995, S. 867-885.

Hahne, Klaus: Die Lernfelddiskussion und der Bezug zum handlungsorientierten Lernen. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 52, Heft 9/2000, S. 259-267.

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern (5. Aufl.): Seelze 2007.

Karsten, Fritz/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar: Politische Erwachsenenbildung. Trendberichte zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildung in Deutschland. Weinheim 2006.

Kerschensteiner, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit von Georg Kerschensteiner. 3. Aufl. Erfurt 1906.

Kötters-König, Catrin: Zur Bedeutung familialer Erfahrungen für die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a. (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen 2002, S. 179-206.

Kultusministerkonferenz: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007.

Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard: Exemplarik: eine Forderung der KMK-Handreichung. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 15. Stuttgart 2000, S. 38-53.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschulen des Sozialwesens Fachrichtung Heiler-

ziehungspflege. In: 7602/2008http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/heilerziehungspflege.pdf (Zugriff: 10. Januar 2008).
Pukas, Dietrich: Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik – Relevanz der Berufsschule und Praxis – Relevanz der Berufsschulbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, Heft 1/1999, S. 84-103.
Renkel, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau Heft 47/1996, S. 78-92.
Rexing, Volker: Politische Bildung an Berufskollegs – interdisziplinär und berufsbezogen. Dissertation an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen 2008. In: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=990440044&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=990440044.pdf.
Richter, Helmut: Berufsschule und Arbeitsprozess: Stand der Diskussion. In: Lernen und Lehren, Heft 16 (2001), Heft 64, S. 155-161.
Sander, Wolfgang: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Politische Bildung: Kleine Reihe, 16. Schwalbach/Taunus 1996.
Schneekloth, Ulrich: Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main 2006, S. 103-144.
Schwarz-Govaers, Renate: Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze für ein handlungstheoretisch fundiertes Pflegedidaktikmodell. Bern 2005.
Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2. Aufl.). Düsseldorf 2006.