

AXEL STOMMEL

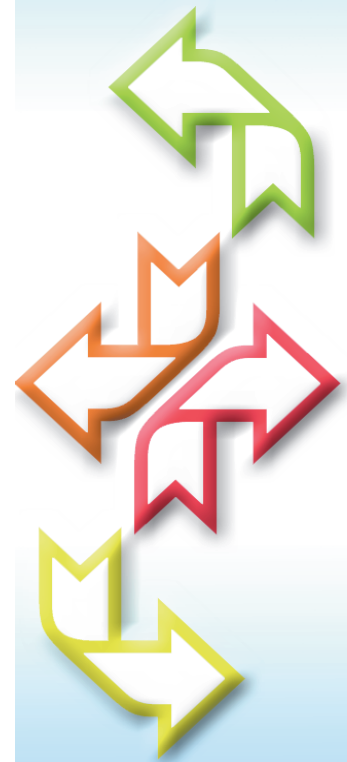
Aktuelle Zwischenbilanzen zur Lernfeldorientierung

Fast zeitgleich erschienen in „Wirtschaft und Erziehung“ (WuE) des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) sowie in der „Gewerkschaftlichen Bildungspolitik“ (GeBiPo) des DGB resümierende Artikel zum Lernfeldkonzept: „*„Unausgegorene’ Lernfeldorientierung? Versuch einer Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion“* – so lautet der Leitbeitrag in WuE, Nr. 5/01, verfasst von dem Hochschullehrer Alfons Backes-Haase; „Lernfeldkonzept an der Berufsschule – Pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption?“ lautet der Beitrag des Vorsitzenden der Fachgruppe berufliche Schulen/kaufmännische Berufe der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hans Herbert Beckheuer, in GeBiPo, Nr. 3+4/01.

Das gemeinsame Fragezeichen in den Titeln täuscht: Während es im WuE-Titel die vorsichtige, offen haltende Unbestimmtheit eines Hochschullehrers signalisiert, lässt das Fragezeichen des GEW-Fachgruppenvorsitzenden dem Leser nur die Wahl, die Lernfeldorientierung, wenn nicht gar als revolutionär, so doch mindestens als Fundamentalreform zu begreifen, nicht jedoch als etwas prinzipiell Bestreitbares sowie heftig Umstrittenes.

Heftig umstritten aber ist das Konzept landauf, landab, wenngleich es immer noch – wie zum Beispiel über weite Strecken im Land Berlin – Kolleginnen und Kollegen gibt, die aufgrund einer in diesem Punkt vor- und umsichtigen Administration noch keine dienstliche Berührung mit Lernfeldern hatten (und sich deshalb bislang auch kaum damit auseinandergesetzt haben). Indes gilt auch für sie: Was nicht ist, kann noch werden. Und wo das Lernfeldkonzept Einzug gehalten hat und seiner inneren Logik folgend, umgesetzt werden sollte, war es ein einschneidendes Ereignis im Leben eines jeden kaufmännischen Berufsschullehrers. Eine Auseinandersetzung, sei sie vor- oder rückschauend, lohnt folglich. Deshalb hier in aller gebotenen Kürze einige Anmerkungen zu den beiden Zwischenbilanzen.

Außer Frage dürfte inzwischen stehen, dass das Lernfeldkonzept „die konsequente curriculare Umsetzung der Konzepte des handlungsorientierten Unterrichts“ darstellt (GeWiPo, S. 28). Daraus folgt, dass die Lernfeldorientierung, von spezieller Kritik am Feldkonzept abgesehen, alle Kritik am handlungsorientierten Unterricht auch gegen sich selber gelten lassen muss. Und diese Kritik ist wahrlich zu umfangreich, um sie hier auch nur ansatzweise wiedergeben zu können. Drei Stichworte müssen genügen: *Methodisch-mediale Fixiertheit* anstelle einer Verschränkung von Ziel- und Methodenentscheidungen, *Herrschaft*



**1. Die unterrichts-
praktische
Umsetzung
„hängt in der
Wand“**

des zufälligen, situativen Anlasses anstelle einer personen- und sachgerechten Strukturierung, vor allem aber die *naive Unmittelbarkeitsillusion*, d. h. die Vorstellung, jede Art von beruflichem Handeln wäre immer am besten, also auch in der Schule, handelnd erlernbar, wobei namentlich Komplexitätsreproduktion, das Ziel, ohne Komplexitätsreproduktion als Mittel für möglich gehalten wird.

Handlungsorientierter und lernfeldstrukturierter Unterricht werden demzufolge im komplexen Zusammenspiel ihrer einzelnen Besonderheiten gleichermaßen unter den Hand zu einem effektiven Instrument unbedachter Stoffauswahl, genauer: zu einem unmerklichen, aber wirkungsvollen Mittel zur Beschränkung der Unterrichtsinhalte und -perspektiven auf das Oberflächliche, das nicht (Berufs-)Schulgemäße (für Einzelheiten siehe beispielsweise unsere in Winklers Verlag erschienene zweibändige Schrift „Vom Lehren in Zeiten der Leere“).

Außer Frage steht für Backes-Haase und Beckheuer des Weiteren, dass es sich beim Lernfeldkonzept um etwas grundsätzlich anderes als den klassischen, gefächerten Unterricht handelt, nämlich um nicht weniger als „ein neues curriculares und didaktisches Grundkonzept des Unterrichts in den kaufmännischen Berufsschulen“ (WuE, S. 151) bzw. um einen „großen Wurf“, eine „Revolution“, mindestens, wie gesagt, um eine grundlegende „Reformoption“ (GeBiPo, pas.). Dass dieses andere freilich auch etwas grundsätzlich Neues sei, widerlegt dagegen Backes-Haase mit kurzer, treffender historischer Begründung (WuE, S. 152 f.). Es handelt sich beim Lernfeldkonzept mithin eher schon um alten Wein in neuen Schläuchen.

Nun ist es ja so – die Kolleginnen und Kollegen mit den guten Gedächtnissen werden sich erinnern –, dass nicht gerade wenige, jeweils neue curriculare und didaktische Grundkonzepte in den letzten Jahren mit großen Ansprüchen in die Berufsschule getrieben wurden. Da sie allesamt nicht ansatzweise hielten, was sie versprochen, wurden sie deshalb nach jeweils kurzen, absoluten Herrschaften sang- und klanglos wieder vertrieben bzw. entsorgt (erinnert sei nur beispielsweise an den programmierten und den lernzielorientierten Unterricht). Dass es eine solche Entwicklung gab, ist auch Beckheuer noch rememberlich: Die Berufsschulentwicklung der letzten Jahre wurde „von einer Vielzahl mehr oder weniger erfolgreicher Neuerungen und von großen Würfen geprägt, die von der Schuladministration später übergangen wurden.“ (GeBiPo, S. 26). Im Dunkeln bleibt bei ihm allerdings, warum die „großen Würfe“ allesamt so schmachlich „später übergangen“ wurden. Erhellen wir den Sachverhalt: Weil sie nicht annähernd hielten, was sie versprochen hatten, kurz: wegen Erfolglosigkeit.

Dafür findet man bei Beckheuer jedoch durchgängig das Eingeständnis, dass es um die praktische Umsetzung des Lernfeldkonzeptes vor Ort, an den Schulen, ganz und gar nicht gut bestellt ist, denn Erfolglosigkeit ist notorisches Unterrichtsergebnis: „Es darf aber nicht tabuisiert werden, dass trotz aller Anstrengungen und Fortschritte die entwickelten Konzepte der Handlungsorientierung

und insbesondere der Fächerverknüpfung oder gar der Integration nicht in der Form implementiert wurden, in der man sich das erhofft hatte. ... ‚Inhaltlich‘ bedarf es – kurz gesagt – vor allem der Umsetzung der Intentionen und Anforderungen der KMK-Handreichungen [zur Lernfeldorientierung]! Seine Ausführungen beschließt Beckheuer gar mit folgendem Ausruf: „Zweifelsohne: Es ist, als hingen wir in der Wand, und ‚der Aufstieg‘ ist nur mit großer Unterstützung und starker Kraftanstrengung zu leisten!“ (GeBiPo, S. 22, 25, 26)

Erstaunlich ist, dass der Autor partout nicht bereit ist, auch nur kurzfristig/probewise in Erwägung zu ziehen, dass die beklagten, unübersehbaren unterrichtspraktischen Umsetzungsschwierigkeiten daher stammen könnten, dass das Konzept fehlerhaft und deshalb dazu bestimmt ist, in die Fußstapfen seiner bereits entsorgten, ebenso „großwüfigen“ Vorgängerkonzepte zu treten. *Dieser Gedanke ist bei Beckheuer „tabuisiert“*. Stattdessen ruft er also – ganz im Widerspruch zu Titel und Tenor seiner sonstigen Ausführungen (denn kann etwas, was in der Wirklichkeit regelmäßig misslingt, Revolution bzw. Grundlagenreform geheißen werden? Wäre nicht „Irrweg“ das treffende Wort?): Stattdessen also ruft er laut und nachhallend um Hilfe, nämlich abschließend sowie mit Ausrufezeichen. Er spürt deutlich, dass starke, eigene Kraftanstrengung alleine nicht ausreicht – es bedarf vielmehr „großer Unterstützung“.

Woher soll sie kommen? Als Helfer kommen in Frage a) die Administration und b) die Wissenschaft. Die Administration scheidet jedoch leider aus; darin sind sich Beckheuer und Backes-Haase, der Wissenschaftler, weitestgehend einig: Das Lernfeldkonzept ist vom KMK-Unterausschuss in strikter „Theorieabstinenz“ (WuE, S. 152) lediglich mit dem Ziel „verkündet“ (S. 151) worden, „eine stärkere Subordination der Berufsschule unter die Belange der betrieblichen Bildung curricular und didaktisch zu befördern, und zwar um des wirtschaft- und gesellschaftspolitischen Ziels der Verbesserung der „Ausbildungsbereitschaft“ der Unternehmen willen.“ (S. 152).

In dieser „Einseitigkeit“ (S. 152 u. 153) aber liegt der Geburtsfehler des Konzepts: Es wird übersehen, „dass die manifesten Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems wichtige, nicht zu vernachlässigende Realisierungsbedingungen, niemals aber Maximen erfolgsorientierten pädagogischen Handelns sein können.“ (S. 152, Backes-Haase zitiert hier einen Hochschullehrerkollegen). Es geht eben, wie eingangs bereits kritisch angedeutet, nicht unmittelbar von den beruflichen Anforderungen zu den pädagogischen Maximen; Unterricht und Erziehung unterliegen vielmehr eigenen Gesetzen, und wer sie missachtet, der scheitert.

Backes-Haase kommt daher zu folgender *zusammenfassender Feststellung*: Von wissenschaftlicher Seite werden „zahlreiche Forderungen nach einer *prinzipiellen Revision* des KMK-Konzepts [der Lernfeldorientierung] erhoben“ (S. 154, Hervorhebung durch mich – AS). Schade nur, dass er seine klare Aussage in

2. Die theoretische Unterstützung glänzt durch Abstinenz

seinem nachfolgenden, letzten Absatz wieder im Sinne des unbestimmten Fragezeichens seiner Überschrift einschließlich der unausgegorenen, dortigen Anführungszeichen relativiert.¹ Aber solch logisch nicht nachvollziehbare Offenheit wird ihm wahrscheinlich politisch ratsam erscheinen: Soll sie doch den KMK-Verwaltern und -Initiatoren der Lernfeldstrukturierung einen Abstieg aus ihrer Wand ohne allzu großen Gesichtsverlust ermöglichen.

Allerdings muss bezweifelt werden, dass die amtlichen Lernfeldinitiatoren die ihnen so überaus zuvorkommend präsentierte Chance wahrnehmen werden (s. in diesem Sinne auch Hermann Hansis in derselben Ausgabe von WuE). Stattdessen wird man wohl geduldig auf den – planmäßigen oder außerplanmäßigen – Austausch der lernfeldengagierten KMK-Amtsträger durch in dieser Hinsicht unbelastete Nachfolger mit wieder anderen Vorstellungen warten müssen. So jedenfalls laufen derartige Rücknahmeprozesse in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft bei uns regelmäßig ab: als Austausch der Sachen, Ideen und Konzepte durch den Austausch der Personen, die sie produzieren bzw. vertreten.

In diesem Sinne sind speziell in der (Wirtschafts-)Pädagogik obsolet gewordene „große Würfe“ wie etwa die Lernzielorientierung, -operationalisierung und -taxonomisierung nicht etwa durch offizielle Feststellung ihrer Belanglosigkeit oder gar ihrer grundsätzlichen Verfehltheit zurückgezogen worden. Sie sind vielmehr üblicherweise ohne kritische Auseinandersetzung von neuen Personen durch Neues bzw. anderes *stillschweigend ersetzt* worden, drastisch: Man hat einen neuen, bunt geschmückten Ochsen durchs Dorf getrieben, und der alte ist darüber in Vergessenheit geraten.

Der Nachteil dieses Regelverfahrens zum Wechsel der berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepte („Paradigmata“) besteht darin, dass bei diesem Verfahren auch jene brauchbaren Elemente, welche die beiseite geschobenen, kritikwürdigen Konzepte durchaus enthalten, unbedacht zusammen mit den Gesamtkonzepten entsorgt und alsbald vergessen werden. Denn auch für die alten, vertriebenen Ansätze gilt: Jede *Irrlehre* enthält Wahres – sonst hätte sie nicht zeitweilig allgemein anerkannte *Irrlehre* werden können. Daraus folgt: Die kritikwürdigen Lehren sind nicht einfach beiseite zu schieben, sondern sie sind *kritisch aufzuheben*, wenn es voran gehen soll mit unserer Disziplin („aufheben“ hier im doppelten, im Hegel'schen Sinn).

Denn sonst werden diese alten Lehren immer wieder zu uns zurückkehren und uns in anderen konzeptionellen Zusammenhängen wie Neuigkeiten präsen-

¹ Wenn Backes-Haase meint, die Lernfeldorientierung sei unausgegoren – und daran kann es eigentlich keinen Zweifel geben –, dann sind die Anführungszeichen im Titel seiner Abhandlung („Unausgegorene Lernfeldorientierung?“) verfehlt; wenn Backes-Haase die Lernfeldorientierung dagegen aus welchen Gründen auch immer als *ausgegoren* im Titel charakterisiert sehen will, dann ist das Wort „ausgegoren“ insgesamt verfehlt. Was also soll der Titel sagen? Sein Kompromiss, „ausgegoren“ durch Anführungs- (sowie Frage-)zeichen in gleich doppelt schwebender Unbestimmtheit zu halten, mag zwar geschickt, weil unauffällig wirksam, sein, ist aber trotzdem in seiner falschen Unverbindlichkeit erkennbar faul und unlogisch zugleich. Im Übrigen gilt auf einer grundsätzlichen Ebene: Die Verunklarung klarer Begriffe durch Anführungszeichen ist klares Zeichen für begriffliche Unklarheiten des Zeichensetzers. *Zeichen von Wissenschaft sind diese Zeichen jedenfalls nur vermeintlich.*

tiert. Die Lernfeldkonzeption liefert für diese Wiederkehr des Alten im neuen Gewande selber Anschauungsmaterial, und Backes- Haase weist, wie bereits erwähnt, zu Recht auf diesen Sachverhalt hin, wenn er das Lernfeldkonzept als Wiedergänger identifiziert.

Zugleich ist allerdings zu konstatieren, dass – leider – kein Grund dafür in Sicht ist, dass der Ablösevorgang vom amtlich verordneten Lernfeldunterrichts ausnahmsweise anders, nämlich entgegen der Regel auf direktem Weg unmittelbar über das Konzept statt über seine Vertreter abläuft. Aber man kann den Ablösevorgang vom Lernfeldunterricht im Interesse der Sache und das heißt hier: im Interesse unserer Schüler und ihrer Berufsbildung, ein wenig beschleunigen. Das beste Beschleunigungsmittel ist und bleibt klare und deutliche, ungeschminkte Kritik am Konzept, ohne Hintergedanken möglichst verständlich vorgetragen. Taktisch motivierte, listighintersinnige Relativierungen, um die Amtspersonen zu schonen und ausschließlich das Konzept zu treffen, schaden dagegen nur, denn sie schwächen die Kritik am Konzept und stärken zugleich die Organe, durch die alleine das Konzept lebt und durch die es sein Geltungsmonopol beansprucht.

Backes-Haase's konziliante, schwebende Abschluss- und Titelloffenheit ist mithin nicht nur logisch nicht nachvollziehbar, sondern auch praktisch verfehlt. Es ist beruhigend zu sehen: Logik und Praxis gehören weiterhin zusammen.

Unsere Kolleginnen und Kollegen, die da „in der Wand hängen“, werden wohl vergeblich auf die „große Unterstützung“ warten. Da sie „den Aufstieg“ aus eigener Kraft auch bei „größter Anstrengung“ eingestandenermaßen nicht schaffen können, sollten sie zügig den Abstieg in Angriff nehmen. Und: Manchmal kommt der Bedächtige am Schnellsten voran. Das gilt hier beispielsweise auch einmal für das Land Berlin – Berlin muss nicht absteigen (denn hier hängt man nicht in der Wand).

1. Wissenschaftliche Praxisabstinenz

In seiner Zwischenbilanz erwähnt der Hochschullehrer die alltäglichen, praktischen Erfahrungen aus dem Lernfeldunterricht mit keinem Wort. Auch theoretische Abhandlungen sowie Erfahrungsberichte von Unterrichtspraktikern mit handlungsorientiertem/lernfeldstrukturiertem Unterricht ignoriert der Hochschullehrer.

Seine berührungs- bzw. praxisabstinente Vorgehensweise sieht er vermutlich im Titel seiner Abhandlung gerechtfertigt: „Versuch einer Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion“. Es darf bezweifelt werden, dass „die wissenschaftliche Diskussion“ gut daran tut, sich solchermaßen gegenüber ihrer wirtschaftspädagogischen Praxis an den Schulen mit ihren Umsetzungserfahrungen abzuschnitten. Diese *Abschottung* stellt jedenfalls das Gegenteil dessen dar, was die wirtschaftspädagogischen Theoretiker nicht müde werden, von

3. Fazit

Zwei Nachträge zur Abstinenz

den wirtschaftspädagogischen Praktikern, uns Berufsschullehrern zu fordern, nämlich: enge Kooperation von Theorie und Praxis, hier insbesondere: von schulischer und betrieblicher. Seis drum; Tatsache ist, dass sich hier die unlogische Offenheit nach oben, zur KMK-Administration, mit einer hermetischen Abschottung nach unten, zum Erkenntnisgegenstand, paart.

Weiterhin: Wird der wissenschaftliche Charakter einer theoretischen Abhandlung über Unterricht davon bestimmt, ob sein Verfasser Hochschullehrer ist? Oder ist dieses Bestimmungsverfahren eine interessierte, professoraldünkelhafte Simplifikation: Wissenschaftliches ausschließlich von Hochschullehrern? (Sowie im Umkehrschluss: Von Hochschullehrern ausschließlich Wissenschaftliches?)

Und schließlich: Sind die Erfahrungen und Ansichten der Unterrichtspraktiker für Unterrichtswissenschaftler selbst da, wo sie unwissenschaftlich sein sollten, wirklich unbeachtlich? Gehören sie nicht wenigstens mit zum empirischen Befund? Oder sind sie nur störend und deshalb von vorne herein durch die Kennzeichnung „nicht wissenschaftlich“ zum Verstummen zu bringen („Ihr müsst leider draußen bleiben, denn wir Wissenschaftler diskutieren drinnen zwar *über* euch, aber nicht *mit* euch. Es lohnt deshalb gar nicht, wenn ihr euch zu Wort meldet; ihr müsst halt nur nachher draußen vor Ort ausführen, was wir drinnen besprechen“)?

Wie auch immer – Tatsache ist: Eine Weitung des theoriefixierten, universitären Tunnelblicks ist geboten.

2. Praktische Reflexionsabstinenz

Im Gegensatz zum Hochschullehrer argumentiert der GEW-Fachgruppenvorsitzende adressatengerecht mit den Erfahrungen und Anforderungen der Unterrichtspraxis. Insofern tritt dem Leser in dieser Zwischenbilanz freilich dieselbe Einseitigkeit entgegen, nur spiegelbildlich.

Zwar besitzt diese Einseitigkeit zweifellos den Charme, näher an der Unterrichtspraxis zu sein. Ob dies jedoch alleine schon ein Vorteil ist, sei dahingestellt. Jedenfalls findet man in Beckheuers Bilanz wenigstens einmal das, was im Grunde in jede derartige Abhandlung gehört, wonach man in Abhandlungen von Hochschullehrern indes leider regelmäßig vergeblich sucht: konkrete, alltagstaugliche, unterrichtspraktische Beispiele für die erörterten Thesen und Konzepte, hier also Beispiele für die verheißungsvollen, neuen Möglichkeiten des Lernfeldunterrichts. Zwar findet man auch bei Beckheuer letztlich nur ein einziges Beispiel, aber immerhin.

Beckheuers Beispiel lautet: „So kann, um nur ein Beispiel zu nennen, im Rahmen des Unterrichts zur betrieblichen Materialbeschaffung das Problem der Kinderarbeit bei Vorlieferanten aufgegriffen werden.“ (S. 26). Das Beispiel provoziert Fragen; etwa: Wieso in aller Welt bedarf es des Lernfeldkonzeptes, um das Problem der Kinderarbeit im Unterricht zur Materialbeschaffung „auf-

zugreifen“? Ist das Problem nicht vielmehr in jeder Art von Unterricht „aufgreifbar“? Oder anders: Handelt es sich dabei nicht um eine einfache Stoffauswahlentscheidung?

Alles emotionale Engagement für die Kinder dieser Welt und den pädagogischen Fortschritt bei uns zu Hause, wie er im jeweils neusten „großen Wurf“ vermutet wird, in Ehren, aber:

Ein bisschen mehr an Reflexion könnte nicht schaden.

Redaktioneller Hinweis: Seine *Kritik am handlungsorientierten Unterricht* hat der Autor u. a. in der in Winklers Verlag erschienenen Schrift *Stommel/Stommel, Vom Lehren in Zeiten der Leere*, Band 1: Kritik des handlungsorientierten Unterrichts und Grundrisse einer realistischen Wirtschaftslehre, sowie Band 2: Kritik am Computer im Unterricht im Detail ausgeführt; seine *Kritik speziell am lernfeldstrukturierten Unterricht* hat der Autor namentlich in seiner Abhandlung „Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne: Amtlich verordnetes Durcheinander als neue Ordnung des Unterrichts? Ein Bericht aus einer wundersam verkehrten Welt des Zufalls“, als Beiheft zu Winklers Flügelstift 2/98 erschienen, im Einzelnen dargelegt.

Beinke, Lothar,
Humboldtstraße 48, 49074 Osnabrück

Ebler, Albin,
Eichendorffstraße 62, 93051 Regensburg

Jansen, Ralf,
Eiger 42 A, 41238 Mönchengladbach

Grundmann, Hilmar,
Fritz-Solmitz-Weg 15, 22417 Hamburg

Lüpertz, Viktor,
Bergstraße 6, 79254 Oberried

Middendorf, William,
Schmiedekamp 26, 44308 Senden

Schiller, Günter,
Am Wirtsberg 38, 95652 Waldsassen

Stommel, Axel,
Max-Sabersky-Allee 35, 14513 Teltow-Seehof

Tiedtke, Jürgen,
Störblick 10, 25548 Rosdorf

Schriftleitung durch erfahrene Pädagogen an beruflichen Schulen; verantwortlich für die Herstellung im Verlag: Lieselotte Schucker. „Winklers Flügelstift, Beiträge für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung in Schule und Betrieb“ erscheint als Hauszeitschrift von Winklers Verlag, Darmstadt, in zwangloser Folge. Über die Veröffentlichung eingesandter Manuskripte entscheidet die Schriftleitung. Nachdruck und auszugsweise Veröffentlichung nur mit Genehmigung des Verlages.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Impressum