

Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf

Dieser Beitrag untersucht die Lernfeldorientierung der Berufsbildung vor dem Hintergrund des Themenschwerpunkts „Beruf und Bildung“. Ausgangs- und Bezugspunkt dabei ist die Frage, ob und in welcher Hinsicht das Lernfeldkonzept zu einer konstruktiven Wendung der Dialektik von Bildung und Beruf beitragen kann. Dazu wird zunächst das Verhältnis von Bildung und Beruf beleuchtet. Im zweiten Schritt wird der aktuelle erwachsenenpädagogische Didaktikdiskurs im Hinblick auf das vorab konstatierte Spannungsverhältnis rezipiert. Daran anschließend wird das Lernfeldkonzept als bildungstheoretische Reformoption der berufsbezogenen Didaktik entfaltet. Der vierte und letzte Untersuchungsschritt fasst zusammen, inwieweit der Lernfeldansatz einen didaktischen Übergang zwischen Bildung und Beruf darstellt.

1. Alte und neue Zusammenhänge von Bildung und Beruf

Bildung und Beruf sind zwei Begriffe, die beide auf anthropologische Grunddaten zurück verweisen: Arbeiten und Lernen sind Bedingungen der individuellen Entwicklung und des gesellschaftlichen Fortschritts. Erwerbsarbeit wurde im Laufe gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse beruflich organisiert.¹ Bildung ist seit der europäischen Aufklärung ein anerkanntes Ziel von Unterricht und Erziehung, die seit dem 19. Jahrhundert gesellschaftlich organisiert und kontrolliert werden. Seit der bildungstheoretischen Bestimmung menschlichen Lernens haftet dem Verhältnis von Bildung und Beruf ein Widerspruch an: Während der Beruf auf die Verwertbarkeit menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt, zielt Bildung auf die zweckfreie Entwicklung des Subjekts. Dieser Gegensatz zwischen Produktivität und Menschlichkeit bestimmt seither auch die Berufsbildung: Sie steht traditionell im Spannungsfeld von ökonomischer Rationalität und pädagogischer Intentionalität (vgl. Kell 2000). Das Spannungsfeld zwischen Bildung und Beruf lässt sich als Kontinuum zwischen folgenden dichotomen Begriffspaaren abbilden:

- *Bildung versus Qualifikation*: Berufliche Bildung steht in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsentwicklung und beruflicher Verwertbarkeit. Während es im Anschluss an die klassische Bildungstheorie einerseits um aufgeklärte Urteilskraft, sozial determinierte Selbstbestimmung und individuelle Entfaltung geht, steht Berufsbildung andererseits auch im Zeichen gesellschaftlicher, volks- und betriebswirtschaftlicher Interessen und hat damit den Charakter von utilitaristischer Fremdbestimmung (vgl. Kade 1983).

¹ Trotz des Wandels des Berufsprinzips („Entberuflichung“) wird im berufspädagogischen Diskurs bewusst am Konstrukt „Beruf“ festgehalten, da es keine andere Leitorientierung zur Organisation des Lernens im Hinblick auf Erwerbsarbeit gibt (vgl. Gonon 2002; Kell 2000).

- *Allgemeinbildung versus berufliche Bildung*: Kennzeichnend für das deutsche Bildungssystem ist u. a. die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Frage nach ihrem jeweiligen Stellenwert und Verhältnis zueinander hat im Laufe der berufspädagogischen Theorieentwicklung unterschiedliche Antworten erhalten (vgl. Kutscha 2003). Das „Schisma“ hat seinen Ursprung in einer „doppelten Spannungslage“: Allgemeine Bildung ist der Berufsbildung sowohl zeitlich als auch in ihrer Bedeutung vorangestellt (Arnold 2005, S. 252).
- *Lernort Schule versus Lernort Betrieb*: Das duale Berufsbildungssystem unterscheidet die beiden Lernorte „Schule“ und „Betrieb“ als räumlich, rechtlich und organisatorisch eigenständige Einheiten. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer pädagogisch-didaktischen Funktion: Während die Berufsschule neben ihrem Allgemeinbildungsauftrag die theoretischen Grundlagen für die Ausbildung legt, werden im Ausbildungsbetrieb praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und erworben (vgl. Pätzold/Walden 1997). In der neueren berufspädagogischen Diskussion wird über das Konzept der Lernortkooperation eine bessere Vernetzung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung angestrebt (vgl. Pätzold/Walden 1999).
- *Wissen versus Handeln*: Die beiden Lernorte korrespondieren mit einem Dualismus von theoretischem Wissen und praktischem Können. Lerntheoretisch wurde traditionell unterstellt, dass berufliche Handlungskompetenz automatisch aus einem auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen Wissensbestand hervorgeht. Neuere wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass es eine Kluft zwischen Wissen und Handeln gibt. Wissen mündet nicht zwangsläufig in konsistentes Handeln ein (vgl. Fischer 2003). Daraus ergibt sich die grundlegende didaktische Frage für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, wie eine wirksame kompetenzorientierte Berufsbildung zu gestalten ist.

Das sind vier Variationen zu einem Motiv der Erziehungswissenschaft, das in legitimatorischer Hinsicht als zentral betrachtet werden kann: das „Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen“ (Heid 2003, S. 10). Mit dem Anspruch auf eine handlungsorientierte Berufsbildung hat das Beschäftigungssystem selbst zur Überwindung der Dichotomie von Bildung und Beruf beigetragen (vgl. Arnold/Münk 2006). Ganz aufheben lässt sich dieser Widerspruch jedoch nicht, was auch eine fruchtbare weil dialektische Spannung mit sich bringt, die sich konstruktiv nutzen lässt.

2. Erwachsenenpädagogische Überlegungen zu einer Didaktik der Berufsbildung

Das vorab skizzierte Spannungsverhältnis von Bildung und Beruf lässt sich auch als didaktisches Problem fassen und in der Frage pointieren, „warum welche Schüler was wie lernen sollen“ (Terhart 2005, S. 12). Für den hier zu untersuchenden Kontext wäre der Begriff „Schüler“ berufs- und erwachsenenpädagogisch gewendet durch „Lernende“ zu ersetzen. „Diese zentrale Frage der Didaktik“ (Terhart a. a. O.) beinhaltet die konstitutiven Parameter auch für berufliche Bildung:

- die Begründung und Legitimation des Lernens im Allgemeinen, des Gegenstandes im Besonderen,
- die Relationierung zur Zielgruppe und zu den Teilnehmer/inne/n,
- die Auswahl des Lerngegenstands und
- seine Aufbereitung für einen Lehr-Lern-Prozess.

Zu ergänzen wäre die zeitliche Dimension, d. h. zu welchem Zeitpunkt bzw. in welcher zeitlichen Abfolge die Inhalte anzuordnen sind.

In erwachsenenpädagogischer Hinsicht ist insbesondere die Frage nach der Bestimmung von Inhalten relevant und wird kontrovers diskutiert: Ergeben sich die Inhalte allein aus den Interessen und Fragen der Teilnehmer/innen oder haben hier auch übergeordnete Bildungsgüter Geltungsanspruch? Fasst man Didaktik als „Relationsforschung“ (Siebert 2005, S. 14), ist im Hinblick auf das didaktische Element „Inhalte“ wissenschaftliches bzw. fachliches Wissen mit den Erfahrungen und Deutungsmustern der Lernenden in Beziehung zu setzen (vgl. Siebert 2005). Es geht hier um die „Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (Siebert 1996, S. 2; kursiv im Original). „Subjektorientierung“ steht im erwachsenenpädagogischen Didaktikdiskurs gleichsam als Chiffre für „das Verhältnis zwischen dem einzelnen Subjekt und gesellschaftlichen Konstruktionen, Wissensbeständen und Zwängen“ (Ludwig 2005, S. 75). Dieses Verhältnis ist eine Schlüsselfrage für den hier zu behandelnden Konflikt zwischen persönlich-individueller Mündigkeit und gesellschaftlich-beruflicher Tüchtigkeit. Etwas abstrakter formuliert geht es um die Vermittlung von Subjekt und Objekt: dem Subjekt, das sich fragend, verstehend, erkennend einem Phänomen zuwendet, um es in Beziehung zu setzen zum eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont. Das gelingt „dann besonders gut, wenn das Subjekt den in den Blick genommenen materiellen wie ideellen, bislang noch fremden, unvertrauten und undurchschauten Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung *Bedeutung* für die Bewältigung der sozialen Wirklichkeit, mithin einen Sinn, zuschreiben kann“ (Meueler 2005, S. 278; Hervorhebung im Original). Zugleich ist zu betonen, „dass die professionelle Bereitstellung von Lernarrangements nicht inhaltsunspezifisch sein kann“ (Forneck 2004, S. 7). Die personale Dimension der Didaktik soll eben nicht mit der inhaltlichen Dimension zusammenfallen – vielmehr ist die Relationierung von lernender Persönlichkeit, Inhalt und erwachsenenpädagogischer Professionalität (vgl. Forneck 2004) bzw. die „Dialektik von Inhalt, Lehren und Lernen“ (Schlutz 2005, S. 20) Ausgangs- und Bezugspunkt der nachfolgenden Überlegungen.

Eine erwachsenenpädagogisch fundierte Didaktik der Berufsbildung wäre also als Vermittlungshilfe zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Inhalt und Person zu konzeptualisieren. Die von den Anforderungen des Berufs abgeleiteten objektiven Bestände an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in Beziehung zu setzen zu individuellen Fragen und zur Lebenswelt der Lernenden. Unter dieser Prämisse könnte das Lernfeldkonzept eine didaktische Reformoption sein, weil „Lernfeld einen Lebensbereich [bezeichnet], der den Lernenden und seine Umwelt mit-einschließt“ (Schäfer 1999,

S. 164). Lernfeld wird nachfolgend so konzeptualisiert, dass es eben nicht zu einer „Auflösung eines inhaltlich angebbaren Lernprozesses“ kommt, wie Forneck befürchtet (Forneck 2004, S. 9). Die erwachsenenpädagogische Kompetenzdebatte weist insofern eine Nähe zu dem hier problematisierten Sachverhalt auf, weil Kompetenz auf „eine unmittelbarere pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeiten“ (Arnold 2002, S. 26) abzielt. Es handelt sich dabei jedoch nicht um einen originär didaktischen Diskurs, weil die dem Kompetenzbegriff immanente Entgrenzungslogik (vgl. Arnold 2002) andere und weitere Bezugspunkte hat als organisierte und didaktisch strukturierte Lehr-Lern-Prozesse, von denen hier die Rede ist. Das Arsenal an Methoden und Instrumenten zur Kompetenzerfassung und -messung (Übersichten z. B. bei Erpenbeck/Rosenstiel 2003, Frey u. a. 2005 und Gnahs 2007) lassen vermuten, dass es auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes einfacher ist Kompetenz zu bestimmen als deren Genese und Entwicklung didaktisch zu modellieren.

3. Das Lernfeldkonzept als didaktische Reformoption

Das Lernfeldkonzept ist ein „didaktisch-methodisches Grundlagenprinzip zur Planung und Strukturierung“ (Zumbrock 2006, S. 350) von Lehrplänen der Berufsbildung. Lernfeldorientierung ist konstitutiver Bestandteil einer zeitgemäßen berufspädagogischen Didaktik; sie spezifiziert das „„Globalkonzept“ einer Didaktik der beruflichen Bildung“ (Tenberg 2006, S. 28). Das Lernfeldkonzept erstreckt sich über alle Ebenen didaktischen Handelns: Es ist festgeschrieben in den bildungspolitischen Grundlagen der Berufsbildung, wird sowohl von einzelnen Institutionen als auch auf Ebene einer Fach- bzw. Berufsfelddidaktik konkretisiert und sodann für das unterrichtspraktische Handeln operationalisiert (zu den Ebenen didaktischen Handelns vgl. Tietgens 1992, Siebert 1996). Es handelt sich hier also um eine didaktische Theorie von hoher Reichweite, die gleichwohl von beträchtlicher praktischer Relevanz ist.

Lernfelder beruhen auf beruflichen Handlungsfeldern, da diese „berufliche, gesellschaftliche und individuelle Anforderungen“ (Zumbrock 2006, S. 351) verbinden. Lernfelder sind Ergebnis der didaktischen Reflexion relevanter beruflicher Handlungssituationen; ihre Bedeutung erhalten sie daher, dass sie für den Beruf elementar sind. Lernfelder bilden somit die „Ziel- und Inhaltsbeschreibung des jeweiligen Berufes“ (Zumbrock 2006, S. 351) ab. Das Lernfeldkonzept ist die Konsequenz aus einer stärkeren Handlungsorientierung² der Berufsbildung und geht 1996 erstmalig in die Handreichungen der Kultusministerkonferenz ein (KMK 1996). Kennzeichnend für eine handlungsorientierte Berufspädagogik ist u. a. ein fächerübergreifender Unterricht, der „sich mit komplexen beruflichen Problemstellungen [befasst], welche von den Schülern theoretisch erschlossen und praktisch umgesetzt werden müssen“ (Tenberg 2006, S. 66). Das Lernfeldkonzept setzt dieses Prinzip konsequent um, indem die

2 Ein Glossar aller Schlüsselbegriffe rund um „Lernfeld“ findet sich bei Bader/Müller 2004.

Struktur des Unterrichts nicht mehr dem klassischen Fächerkanon, sondern inhaltlich zusammengehörenden Themeneinheiten folgt (vgl. Tenberg 2006). „Lernfeld“ ist im Übrigen ein genuin berufspädagogischer Terminus; er findet in anderen pädagogischen Teildisziplinen keine Verwendung (vgl. Tenorth 2003).

Berufliche Handlungsfelder haben als Ausgangspunkt für die Lernfeldentwicklung eine zweifache Funktion: Den Lehrenden sind sie Grundlage didaktischer Planung auf curricularer Ebene, den Lernenden dienen sie als Anwendungszusammenhang für die in der Berufsbildung erworbenen bzw. noch zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Kremer 2003). Auf der mesodidaktischen Ebene der Schulorganisation sind die erst grob umrissenen Lernfelder im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen sowie die Anordnung von Inhalten zu operationalisieren: „Teile curricularer Präzisierungsarbeiten, die bisher außerhalb der Schule vorgenommen wurden, sind nun in den Schulen auszuführen“ (Kremer 2003, S. 226). Auf der Ebene der didaktischen Feinplanung einzelner Lehr-Lern-Sequenzen werden Lernfelder zu Lernsituationen aufbereitet; es handelt sich dabei um Unterrichtseinheiten mit komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Auch auf dieser mikrodidaktischen Ebene bildet sich die Integration von Inhalten in den Anwendungszusammenhang ab (vgl. Sloane 2000).³ In Lernsituationen stehen somit „nicht mehr nur aufzählbare fachtheoretische Inhalte im Mittelpunkt, sondern berufs- oder berufsfeldrelevante Kompetenzen“ (Pahl 2003, S. 4). Für die didaktische Aufbereitung von Handlungs- zu Lernfeldern können traditionelle didaktische Leitfragen genutzt werden wie die nach Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischer Bedeutung in der Tradition *Klafkis* oder nach den sozialkulturellen sowie anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Lerntheoretischen Didaktik (vgl. Schäfer 1998).

Mit dem Lernfeldkonzept verbindet sich ein Reformanspruch (vgl. Sloane 2000): Die nach Anwendungszusammenhängen integrierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen soll die Diskrepanz von Fach- und Handlungslogik überwinden. Diese besteht darin, dass der nach strengem Fächerprinzip organisierte Schulunterricht nicht mit der Systematik berufstypischer Aufgaben und Abläufe korrespondiert. Daraus „entsteht für die Lernenden ein mosaikartiges, wenig zusammenhängendes theoretisches Gebilde ihres beruflichen Theoriewissens“ (Tenberg 2006, S. 66); die Integrationsleistung der disparaten Elemente in einen sinnvollen und praxiskompatiblen Gesamtzusammenhang ist hier von jedem einzelnen Lernsubjekt zu leisten. Durch das Lernfeldkonzept wird der Zusammenhang zwischen Wissensbeständen und ihrem integrierten Anwendungszusammenhang im Beruf als Ordnungsprinzip auf allen didaktischen Handlungsebenen implementiert. Trotz dieser Orientierung an beruflichen Erfordernissen hat der Lernfeldansatz einen Bildungsanspruch, eben weil er neben der beruflichen Perspektive die der gesellschaftlichen und personalen Relevanz impliziert. Die Realität beruflicher Arbeit soll über die Lernfelder abgebildet werden, wobei zugleich „Veränderungen und Gestaltungsmöglichkeiten (spezifischer Arbeitsprozesse, K. R.) zu berücksichtigen“ (Pahl 2004, S. 217) sind. Ziel dieser Form von Berufsbildung ist „der kompetente und

3 „Ein theoretisch-pragmatischer Ansatz zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen“ findet sich bei Bader 2004.

reflektierte Umgang mit unterschiedlichen beruflichen Situationen“ (Pahl 2003, S. 5). Damit zielt das Lernfeldkonzept auf eine berufliche Mündigkeit, die die Weiterentwicklung beruflicher Realität ebenso mitdenkt wie deren gesellschaftlichen Kontext.

Das Lernfeldkonzept ist nicht unumstritten und wurde zunächst kritisch-kontrovers diskutiert. Beanstandet wurde u. a., dass es weder revolutionär neu noch mühelos möglich sei, Berufsbildung anhand von typischen Arbeitsabläufen zu planen (vgl. Pahl 2004). Aus der Komplexität beruflicher Handlungen eine didaktische Systematik abzuleiten erscheint dabei ebenso schwierig wie genau die Abläufe zu extrapolieren, die von besonders exemplarischer Bedeutung sind für einen Beruf. Außerdem weist natürlich auch das traditionelle Fächerprinzip ein Ordnungsprinzip auf, das der Systematisierung und damit der besseren Verfügbarkeit des Wissens dient (vgl. Pätzold 2000). Ein weites Feld stellt außerdem die professionsbezogene Frage dar, welche Implikationen das Konzept für die Ausbildung der Lehrenden birgt, die „eher fachgebunden als lernfeldbezogen qualifiziert sind“ (Tenorth 2003, S. 16). Trotz dieser Einwände ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass das Lernfeldkonzept ein großes Reformpotenzial für die Berufsbildung in Richtung Handlungs- und Kompetenzorientierung birgt. Gerade für das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beruf lassen sich aus dem Lernfeldkonzept didaktische Lösungsansätze ableiten, auf die nun abschließend zu fokussieren ist.

4. Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf

In der Berufsbildung ist das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beruf insbesondere in der Dualität der beiden Lernorte Schule und Praxis wirksam und für die Lernenden deutlich spürbar. Die grundlegende didaktische Struktur der Schule folgte traditionell der „inneren Ordnung“ (Pätzold 2000, S. 77) der Fächer. Diese innere Ordnung der Fächer leitet sich wiederum aus den ihnen zugrunde liegenden wissenschaftlichen Disziplinen ab. In der Praxis hingegen orientiert sich das Lernen an Alltagswissen und Alltagserfahrung. Somit folgen die beiden Lernorte unterschiedlichen didaktischen Logiken, die nicht selten als Brüche rezipiert werden.

Diesem Bruch lässt sich nicht dadurch begegnen, dass sich Bildungsprozesse der Logik von Alltagswissen und -erfahrung angleichen. Die Aufgabe von Bildung ist ja gerade „die Gegenwirkung, die Kompensation“ (Pätzold 2000, S. 77), die es erlaubt, berufliches Alltagshandeln distanziert und aus unterschiedlichen Perspektiven zu deuten. Integriert werden können Alltags- und Wissenschaftswissen in einem Professionswissen, das die begriffliche und kategoriale Systematisierung der Alltagserfahrung erlaubt (vgl. Pätzold 2000). Das Lernfeldkonzept stellt hier eine paradigmatische Reformoption dar: Wenn aus exemplarischen Handlungsfeldern des Berufs die Lernfelder für die Berufsbildung didaktisch abgeleitet werden, entsteht hier ein Möglichkeitsraum für den Auf- und Ausbau von professionsbezogener Expertise. Damit kommt dem Lernfeldansatz eine zentrale Integrationsleistung zu. Das Lernfeldkonzept kann gerade da sein Bildungspotenzial entfalten, wo Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit

zum „Ausgangsprozess für einen Reflexionsprozess“ (Pätzold 2000, S. 78) werden, der die Handlungsoptionen der Lernenden erweitert. Dazu ist es erforderlich, dass die situative Besonderheit abstrahiert und in einen übergeordneten Erklärungskontext eingeordnet werden kann. Dies ist nicht nur eine Aufgabe für die didaktische Planungsarbeit auf curricularer Ebene. Auf der operativen Ebene sind damit Lehr-Lern-Arrangements verbunden, die „durch Offenheit gegenüber den Lernenden, durch Förderung von Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für das berufliche Arbeiten und Lernen sowie durch die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit gekennzeichnet ist“ (Pätzold 2000, S. 78). Auf der Basis der lernenden Reflexion persönlich bedeutsamer Erfahrungen aus der beruflichen Alltagsrealität können berufs(feld)typische Frage- und Problemstellungen generiert werden, die dann begrifflich und systematisch erfasst sowie problemlösend bearbeitet werden können (vgl. Tramm 2003). Durch die Kontextuierung von Lernfeldern mit subjektiven Erfahrungen der Lernenden können die didaktischen Dimensionen „lernendes Subjekt“ und „Inhalt“ in den Lernprozess integriert werden und bleiben zugleich als eigenständige, gleichberechtigte und konstitutive Elemente didaktischer Planung und Gestaltung erhalten. In der hier vorgetragenen Lesart unterscheidet sich das Lernfeldkonzept von der erwachsenenpädagogischen Kompetenzdebatte insofern, als es inhaltlich von beruflichen Handlungssituationen her bestimmt ist und somit „die problematische Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf allgemeine Handlungsfähigkeit und die Ausblendung inhaltlicher Voraussetzungen und situativer Handlungsrahmen“, die Hof moniert (2002, S. 84), überwindet. Im Rahmen einer lernfeldorientierten Didaktik kann Kompetenzentwicklung „als ein tragendes Prinzip (...) aussichtsreich“ werden, weil sie dann „in eine umfassende Reformoption eingebunden ist“, wie von Brödel gefordert (2002, S. 43). Das Lernfeldkonzept könnte damit als didaktischer Referenzrahmen des Kompetenzbegriffs dienen.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich aus den vorausgehenden Überlegungen zwei unterschiedliche Anschlussfragen ableiten. Für die Profession Weiterbildung liegt mit dem Lernfeldkonzept ein neues Prinzip beruflicher Erstausbildung zugrunde, dem es auch im Anschlusslernen Rechnung zu tragen gilt. Hierunter fällt die didaktische Weiterentwicklung der beruflichen Fort- und Weiterbildung, die auf die hier fokussierte Reformoption aufbaut. Auch Fort- und Weiterbildung wären demnach im Modus des Expertenwissens zu konzeptualisieren, das Wissenschafts- und Alltagswissen nicht vorschnell und vordergründig aussöhnt, jedoch didaktisch sinnvoll integriert. Die bisherigen Entwicklungsleistungen der Profession Weiterbildung in diese Richtung könnten dahingehend ergänzt werden, dass der Lernfeldansatz auch für das berufliche Anschlusslernen kritisch-konstruktiv adaptiert wird.

Für die Disziplin Erwachsenenbildung stellt das Lernfeldkonzept einen interessanten Ansatzpunkt didaktischer Theoriebildung dar. Wie gezeigt werden konnte, werden gerade über die lernfeldorientierte Didaktik Fachwissen und individuelle Deutungsmuster zueinander in Beziehung gesetzt, wie es Siebert (2005) für eine Didaktik der Erwachsenenbildung fordert. Das Lernfeldkonzept integriert die subjektive Bedeutungs- und Sinnzuschreibung (vgl. Meueler 2005) ebenso wie die inhaltliche Dimension (vgl.

Forneck 2004), ohne dass diese beiden konstitutiven Elemente didaktischer Relationierung kongruent werden. Der Bildungsprozess bleibt sowohl personal als auch inhaltlich determiniert. Das Lernfeldkonzept kann auch als eine, im Spannungsverhältnis von Inhalt, Lehren und Lernen stehende, didaktische Strategie gelesen werden, wie Schlutz (2005) für die Erwachsenenbildung postuliert. An dieser Stelle wären weiterführende theoretisch-systematische Arbeiten zur Theoriebildung einer erwachsenenpädagogisch fundierten Didaktik der Berufsbildung zu wünschen.

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: REPORT, H. 49, S. 26–38
- Arnold, R. (2005): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. (Hrsg.) a.a.O., S. 245–256
- Arnold, R./Münk, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden, S. 14–32
- Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Bader, R./Müller, M. (Hrsg.) a.a.O., S. 11–36
- Bader, R./Müller, M. (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld
- Bader, R./Müller, M. (2004): Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Dies. (Hrsg.) a.a.O., S. 82–93
- Brödel, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: REPORT, H. 49, S. 39–47
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Fischer, M. (2003): Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: bwp@t, Nr. 4, S. 1–17. URL: www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.shtml (Stand 12.10.2007)
- Forneck, H.J. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter, H. 1, S. 4–14
- Frey, A./Jäger, R. S./Renold, U. (2005): Kompetenzdiagnostik. Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau
- Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gonon, P. (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern
- Heid, H. (2003): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 10–25
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 49, S. 80–89
- Kade, J. (1983): Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 859–876
- Kell, A. (2000): Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: Benner, D./Tenorth, E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 212–238
- KMK (1996): 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. Bonn
- Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn
- Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 328–349
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C.: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. REPORT, H. 1, S. 75–80
- Meueler, E. (2005): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.) a.a.O., S. 677–690
- Pahl, J.-P. (2003): Auf dem Weg zu Berufsfelddidaktiken. Neue Anstöße für die berufliche Erstausbildung. In: berufsbildung, H. 81, S. 3–8
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsfelddidaktiken – Neue Anstöße durch das Lernfeldkonzept. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 215–229
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1997): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177. Bielefeld
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 225. Bielefeld
- Pätzold, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lipsmeier, A./Pätzold, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 15. Beiheft. Stuttgart, S. 72–86
- Schäfer, B. (1999): Entwicklung von Handlungskompetenz zur Gestaltung beruflicher Handlungsfelder – Eine didaktische Reflexion des Lernfeldkonzepts. In: Sloane, P.F.E./Bader, R./Straka G.A. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 163–174
- Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarf zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT, H. 3, S. 9–26
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: REPORT, H. 3, S. 9–26
- Sloane, P.F.E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule, H. 3, S. 79–85
- Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens. Bad Heilbrunn/Hamburg
- Tenorth, H.-E. (2003): Lernfelder und Bildungsstandards in beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Schulverwaltung spezial, Nr. 4, S. 13–16
- Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1–13
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2005): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@t Nr. 4, S. 1–28. URL: www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (Stand: 12.10.2007)
- Zumbrock, H. (2006): Lernfelder. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., Aufl. Bad Heilbrunn, S. 350–352