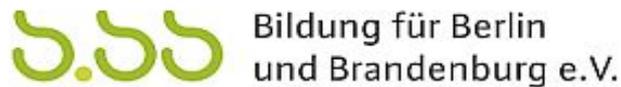


# **„Konsequenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsansatzes für die Beruflichen Schulen Berlins“**

## **Prozessbezogene Analyse der Lernfeld-Implementation an ausgewählten Beruflichen Schulen Berlins (Teilprojekt 2)**

Studie im Auftrag der Senatsverwaltung  
für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin



Beratung, Fort- und Weiterbildung an beruflichen Schulen

Dr. Ilse Nilshon  
Markus Schneller

Dezember 2014

# Prozessbezogene Analyse der Lernfeld-Implementation an ausgewählten Beruflichen Schulen Berlins

Gliederung	Seite
<b>Teil A</b>	3
<b><i>Zielsetzung und Forschungsansatz</i></b>	
1 Einführung	
2 Positionierung auf der Grundlage der Implementationsforschung	4
3 Zielsetzung und Fragestellungen	5
4 Theoretische Vorüberlegungen	5
5 Methodisches Vorgehen	8
6 Schulauswahl und Datenbasis	10
7 Schulberichte	11
<b>Teil B</b>	12
<b><i>Die Lernfeld-Implementation in der Wahrnehmung von Schulleitung, Lehrern und Schülern</i></b>	
1 Lernfeldumsetzung aus Leitungssicht	12
2 Visionen, Wünsche und Entwicklungsbedarfe	26
2.1 Aus Leitungsperspektive: Zukunftsbezogene Wünsche und Forderungen	26
2.2 Perspektive von Lehrenden: Visionen, Wünsche und Entwicklungsbedarfe	34
2.3 Schülerwünsche bezogen auf die zukünftige Optimierung des Lernfeldunterrichts	43
2.4 Diskussion: Gegenüberstellung der Wünsche von Leitungskräften, Lehrenden und Schülern	49
3 Veränderte Rollen und neue Anforderungen im Lernfeldkontext	56
3.1 Auf der Ebene des Fachbereichs	56
3.2 Rolle und Aufgaben der Lehrenden	59
3.3 Eine dem Lernfeldunterricht angemessene Lehrerrolle: Vom Wissensvermittler zum Dienstleister	64
4 Fallbeispiel eines gelungenen Lernfeldunterrichts	69
4.1 Zur Lehrerperspektive	69
4.2 Erfahrungen von Schülern des zweiten Ausbildungsjahres	73
4.3 Diskussion	78
5 Steuerungsrelevante Ergebnisse für eine effektive Lernfeld-Implementation	81
Literatur/ Anhänge	89

## Teil A

### Zielsetzung und Forschungsansatz

#### 1 Einführung

Seit der Einführung des Lernfeldkonzepts in die Rahmenlehrpläne der Berufsschule für den berufsbezogenen Lernbereich der dualen Ausbildung durch die Kultusministerkonferenz sehen sich die einzelnen Bundesländer vor die Herausforderung gestellt, den ordnungspolitischen Rahmen für dessen Implementation zu gestalten.

Im Rahmen des Projekts „Konsequenzen des kompetenzorientierten Qualifizierungsansatzes für die Beruflichen Schulen Berlins“ hatten wir im Jahre 2011 damit begonnen, die ordnungspolitischen Implikationen der Lernfeldeinführung anhand eines Vergleichs ausgewählter Bundesländer zu untersuchen (BfBB 2012). Im Ergebnis zeigten sich sehr unterschiedliche länderspezifische Strategien - und die damit verbundenen Konsequenzen-, die Einführung und Umsetzung kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts auf den verschiedenen ordnungspolitischen und Steuerungsebenen zu begleiten.

In Berlin eröffnen die ordnungspolitischen Vorgaben<sup>1</sup> den berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, ob und wie sie lernfeldstrukturierte Curricula implementieren. Dies führte in der Folge dazu, dass einzelne gewerbliche Oberstufenzentren ab 1999 damit begannen, die Lernfeldkonzeption konsequent und systematisch umzusetzen. Unter der Fragestellung, wie die Berliner berufsbildenden Schulen den Stand ihrer Entwicklung im Bereich der Kompetenzorientierung und Lernfeldarbeit in der Außerdarstellung und konkret auf ihrer eigenen Webseite ausweisen, wurden in einer Folgeuntersuchung drei Gruppen von Schulen identifiziert, die sich hinsichtlich der innovativen Entwicklung „Lernfeld- und Kompetenzorientierung“ kriterienbezogen unterscheiden ließen (BfBB 2012a): „grüne“ Schulen, die für eine weitergehende Untersuchung in Betracht kommen, weil sie möglicherweise über modellhafte Strukturen verfügen; „gelbe“ Schulen, die sich diesbezüglich durch interessante aber nicht prägnante Aspekte auszeichnen und „rote“ Schulen, die auf Grund ihrer Internetdarstellung keine explizite Lernfeld- bzw. Kompetenzorientierung erkennen ließen. Um die jeweilige Spezifik einerseits und die potenzielle Übertragbarkeit einzelner schulischer Ansätze und Prozesse andererseits beurteilen zu können, haben wir im Anschluss einen Forschungsansatz konzipiert, der als qualitative Tiefenanalyse in Form von Fallstudien dazu geeignet ist, Erfahrungen und Perspektiven der Lernfeldimplementation an ausgewählten Schulen aus der Sicht zentraler schulischer Akteure zu erfassen (BfBB 2013). In einer Pilotstudie an zwei sächsischen Berufsschulen konnte der methodische Ansatz überprüft und zugleich wichtige Erkenntnisse zur Verwendung zentraler Analysekategorien gewonnen werden (BfBB 2013a).

Auf der Basis dieser Vorarbeiten nimmt die vorliegende Studie nun den Prozess der Lernfeldimplementation an ausgewählten Berufsschulen Berlins in den Fokus.

---

<sup>1</sup> Vgl. Schulgesetz Berlin (§ 12, (3) und (5))

## 2 Positionierung auf der Grundlage der Implementationsforschung

Ausgangspunkt des vorliegenden theoretischen und methodologischen Forschungsdesigns ist der international zu verzeichnende Wandel der Bildungspolitik von der Input- zur Outputsteuerung. Der Paradigmenwechsel, der darin zum Ausdruck kommt, sieht vor, dass die Bildungsqualität nicht nur in Form guter Absicht, sondern auch durch Orientierung am Resultat gekennzeichnet ist. Konkret gehen wir mit Oelkers/ Reusser (2008, S. 493) von folgenden Prämissen aus:

- „Die „Steuerung durch den *Output*, also durch die Resultate des Unterrichts, wird grundsätzlich mit Unterrichts- und Schulentwicklung in Verbindung gebracht, steht also nicht für sich.“
- „Das zentrale Medium der Qualitätssicherung ist der *Unterricht*, was inzwischen als gesichertes Resultat der Forschung gelten kann.“
- „Die Rückverwandlung von Output in (verbesserten) Input – was mehr bedeutet als die bloße Rückmeldung der Ergebnisse an die Akteure – (stellt) eine wenn nicht *die* zentrale Aufgabe und Herausforderung der Implementation (dar).“

Im Rahmen einer Studie zur Implementation von Bildungsstandards (i. S. von komplexen schulischen Neuerungen) kommen die Autoren zu einer weiteren Schlussfolgerung, die für unseren gewählten Ansatz von zentraler Bedeutung ist. Die den Autoren vorliegenden und von ihnen analysierten Studien zur Implementation von Bildungsprojekten weisen darauf hin, dass

- „... der Begriff Implementation auf einen Mehrebenenprozess“ verweist, und Politikstrategien nicht unmittelbar umgesetzt werden können. Die Aufgabe der Implementation – z.B. des Kompetenz- und Lernfeldansatzes - kann entsprechend „...nur an der Basis und unter Berücksichtigung der regionalen und der lokalen Verhältnisse gelöst werden.... Wo auf zentrale Top-Down Steuerung gesetzt wurde, ohne lokale und regionale Besonderheiten und Prozesse der Willensbildung zu beachten und ohne nachhaltige Lernprozesse vor Ort anzuregen und zu unterstützen, sind die Ergebnisse in der Regel dürftig.“
- Mit Verweis auf Spillane (2002) weisen Oelkers/ Reusser (2010, S. 47 f.) darauf hin, dass die Implementation von komplexen schulischen Neuerungen nicht als Transfer von neuen Aufgaben und Zielen anzusehen ist, sondern als ein Problem der „Übersetzung“. Das Gelingen des Implementationsprozesses setzt immer „...lokale Theorien darüber voraus, ob und wie der Wandel vollzogen werden muss...Letztlich erfolgt die Implementation von Bildungsstandards auch nicht einfach als Regelsystem, sondern in Mentalitäten, die nur zum Teil professionell geformt sind.“

Die Kommunikation mit den verschiedenen Akteursgruppen (Schulleitung, Lehrer, Schüler, Medien, lokale Öffentlichkeit) „...bringt divergierende Interpretationen mit sich“, die sich auf ein bestimmtes Konzept einigen und beziehen müssen. Dieses Konzept kann nicht einfach verordnet werden, sondern muss im Konsens der verschiedenen Akteure überzeugen, d.h. im Konsens entwickelt werden.

In diesem Sinne wurde hier ein theoretischer wie methodologischer Ansatz gewählt, der in gewisser Weise Grundlagenforschung, Evaluation und Intervention zu verbinden sucht. Die Akzeptanz und die Identifikation der Adressaten mit den Reformideen haben im Rahmen der Planung des Untersuchungsansatzes einen wichtigen Stellenwert. Die Untersuchung soll selbst dem Ziel dienen, insbesondere die schulischen Akteure mit dem Kulturwechsel in der Steuerung auf den verschiedenen Systemebenen vertraut zu machen; z. B. werden in dem nachfragenden Teil der Interview-Gespräche die Implikationen von professionellen Handlungsfolgen als Fragestellung aufgenommen.

Die im Untersuchungsprozess gewählte Verfahrensweise geht insofern von einem Implementationsmodell aus, das die komplexe Neuerung als einen „mehrstufigen, kokonstruktiven Lern- und Entwicklungsprozess“ unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen und regionalen - als schulübergreifende Analyse - Gegebenheiten zu rekontextualisieren sucht.

Die Möglichkeit besteht darin, innerschulisch Routinen und Einstellungen zu reflektieren und neue Kompetenzen in den Blick zu nehmen ebenso wie eine mögliche neue Identität.

Schulübergreifend wird eine vergleichende Analyse dazu führen, die lokalen Besonderheiten herauszuarbeiten und steuerungspolitisch auf notwendige mittelfristig ausgerichtete Konsequenzen hin zu befragen.

### **3 Zielsetzung und Fragestellungen**

Ziel der empirischen Untersuchung ist die gesprächsbasierte Erhebung, Dokumentation und Auswertung der Tragweite und Tiefe der Implementation des Lernfeldansatzes in ausgewählten Berliner berufsbildenden Schulen

Fragestellungen:

1. Wie stellt sich der aktuelle und in die Zukunft geplante Implementationsprozess des Lernfeldansatzes in der Wahrnehmung der Funktionsträger einer Schule und in den von ihnen vertretenen konzeptionellen Vorstellungen zur Steuerung dieses Prozesses dar?
2. Welche Erfahrungen und Wünsche haben Lehrende und Schüler hinsichtlich der Umsetzung des Lernfeldansatzes an ihrer Schule?
3. Welche Tragweite und Tiefe liegt bezogen auf die Implementation des Lernfeldansatzes in der einzelnen Schule vor?
4. Welche schulübergreifenden Konsequenzen lassen sich aus den schulbezogenen Erfahrungen, Planungen und Orientierungen ableiten?

### **4 Theoretische Vorüberlegungen**

Die Untersuchung fokussiert auf eine Standortbestimmung, auf Prozessschritte und auf eine orientierende Vision zur Lernfeld-Implementation im Rahmen der eigenen Schulentwicklung. Dazu werden Interview-Gespräche mit Personen oder Gruppen durch-

geführt, die jeweils zentrale Verantwortungsbereiche für die Umsetzung des Kompetenz- und Lernfeldansatzes inne haben, und/oder über Erfahrungen mit der Lernfeldumsetzung in ihrer Schule verfügen (Schulleitung eng, Abteilungsleitung, Fachbereichs- bzw. Fachleitung, Lehrende, Schüler).

Das Untersuchungsformat ist so angelegt, dass der narrative und nachfragende Teil des Interview-Gesprächs eine auf Reflexion ausgerichtete Gesprächssituation entstehen lassen. Im besten Fall kann das Gespräch dadurch selbst schon im Sinne einer Intervention wirksam werden. Auf den verschiedenen Ebenen des jeweiligen Schulsystems wird auf diese Weise ein auf das Lernfeldthema orientiertes Reflexionspotenzial an Wissen und Erkenntnis erzeugt. Dieses kann einer weitergehenden innerschulisch angelegten kollektiven Analyse dienen, da es eine systemisch ausgerichtete und empirisch fundierte Entscheidungsgrundlage für die Diskussion der zukünftigen Schulentwicklung bietet.

Auf der Grundlage der kleinen Fallzahl können vor dem Hintergrund der einzelnen fallstudienartig aufbereiteten Schulstudien zwar keine generalisierenden Ergebnisse für alle Berliner Beruflichen Schulen formuliert werden. Thesenhaft können jedoch zwingend notwendige Voraussetzungen aufgezeigt werden, die bei einer qualitätssichernden schulübergreifenden Umsetzung des Reformansatzes zu berücksichtigen sind: bezogen auf Aspekte der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere hinsichtlich der Steuerung der Schule und bezogen auf curriculare, didaktische, fort- und weiterbildungsrelevante Dimensionen.

Die Tiefenstruktur dieser Erhebung und der entsprechenden Prozess- und Ergebnisergebnisse leuchtet u. E. ein für die Lernfeldumsetzung zentrales Problem- und Bedingungsfeld aus, zumindest für den gewerblichen Bereich des Berliner Berufsbildenden Schulsystems und darüber hinaus in eingeschränkter Weise für den kaufmännischen Bereich.

Die Reflexion der themen- und problembezogenen Sichtweisen und Konzepte der Schulagenten stellt für die Theoriebildung nur ein Element dar. Das Nachvollziehen und die Gegenüberstellung der Perspektiven der Gesprächspartner ist darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung für die gegenstandsbezogene Modellierung und Theoriebildung. Auf diese Weise sollen „Chancen der praktischen Nützlichkeit“ für die Befragten und die Umsetzung ihrer eigenen Regie gesichert werden. Darüber hinaus sollte - im Sinne von Breuer F. (1996) - aber auch die Rückbindung und Verknüpfung der gewonnenen wissenschaftlichen Resultate mit den Sichtweisen der Beteiligten und Betroffenen im thematischen sozialen Feld erwogen werden.

### **Der Theorieansatz „Grounded Theory“**

Das gewählte Forschungsvorgehen lehnt sich theoretisch an die Grounded Theory – Methodik (vgl. Breuer, F. (Hrsg.) 1996; Breuer, F. 2010<sup>2</sup>; Bortz/ Döring 2003<sup>3</sup>) an, die für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand und -kontext entsprechend angepasst wird. Danach handelt es sich um ein Verfahren zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien, die eng am erhobenen Datenmaterial erarbeitet werden bzw. in den Daten

verankert (grounded) sind. Bortz/ Döring heben das „urteilsfreie, induktive und assoziative Herangehen“ an das Textmaterial hervor, das dem gewählten Ansatz innewohnt.

Um beim einzelnen Interview-Gespräch inhaltsanalytisch zu Kern- oder Schlüsselkategorien zu kommen, die in ein hierarchisches Netz von Konstrukten eingebettet sind, ist ein mehrmaliges Durcharbeiten des Datenmaterials nach bestimmten Regeln notwendig. Das offene Kodieren wird durch axiales Kodieren ergänzt. Dabei werden die Konstrukte immer enger - im Sinne der Theorieentwicklung – verknüpft.

Parallel werden begleitende Fragen, Assoziationen und Überlegungen in sogen. Memos festgehalten. Der Stil und Inhalt der Memos hängt vom Projekt und der jeweiligen Phase darin ab und davon, ob ein Forscher allein oder in einer Gruppe arbeitet. Die Memos enthalten reflexive Dialoge des Forschers mit sich oder anderen Teammitarbeitern. (vgl. Strauss, 1991).

### **Theoretical Sampling**

Im Sinne des Verfahrens „Theoretical Sampling“ überlegt der Forscher auf der Basis vorliegender Codes, welcher ähnliche oder kontrastierende Fall für den Vergleich mit dem ersten analysierten der nächste – weil interessanteste - sein sollte.

Das Verfahren „Theoretical Sampling“ schützt die Forschergruppe davor, routinemäßig z. B. eine Schule nach der anderen zu untersuchen. Das Vorgehen setzt voraus, dass der erste Fall „Schule“ ausgewertet wird und somit die Begründung für die Auswahl des zweiten Falls „Schule“ liefern kann.

In unserem Fall kommt im Untersuchungsprozess der ausgewählten Berliner Berufsbildenden Schulen das „Theoretical Sampling“ in dreifacher Weise zur Anwendung: Bei der Auswertung der Pilotstudien in zwei Berufsbildenden Schulen in Sachsen wurde deutlich, wie vergleichsweise wenig sich die befragten Lehrenden über die konkreten Lernprozesse ihrer Schüler äußern (BfBB 2013a). Deshalb wurden in der Berliner Untersuchung von Beginn an die Meinungen der Schüler über den erlebten Lernfeldunterricht planend mit einbezogen.

Schon die ersten Interview-Gespräche in den Schulen unserer Stichprobe ergaben ein nicht unerhebliches Missverhältnis zwischen der Meinung der Lehrenden und der der Schüler über den gemeinsamen Lernfeldunterricht. Da sich die Qualität des Unterrichts auch in der Meinung der Schüler über diesen widerspiegelt, entschlossen wir uns, in unsere weitere Untersuchung Interview-Gespräche mit Schülern systematisch einzubauen. Systematisch bedeutet in diesem Fall, dass wir den jeweiligen Aussagen des Lehrenden die ihrer Schüler gegenüber stellen.

Gleichzeitig haben wir unserer ursprünglichen Forschungsthese eine zweite hinzugefügt. Zunächst gingen wir davon aus, dass die Bedingungen für einen qualitativ guten Lernfeldunterricht gegeben sind, wenn sich auf allen drei Ebenen der Steuerung (Schulleitung, Abteilungsleitung und Fachbereichsleitung) herausstellt, dass die wichtigen Weichenstellungen bedacht und in die Praxis umgesetzt sind und darüber hinaus die Lehrenden den Lernfeldansatz im Team realisieren.

Nachdem sich bei den ersten Interview-Gesprächen zeigte, dass man von den dieser These zugrundeliegenden Prämissen in der Praxis nicht ausgehen kann, weil die Teamstruktur oder die Steuerungskompatibilität auf den verschiedenen Leitungsebenen in den ausgewählten Schulen nicht durchgehend gegeben ist, haben wir für die weiteren Untersuchungsmaßnahmen eine Grundthese formuliert, die den konkreten Umsetzungsbedingung für Lernfeldunterricht an den ausgewählten Schulen gerechter wird. Diese lautet:

Das Ausmaß an Kompatibilität der Aussagen der Schüler und ihrer Lehrer über den gemeinsam getragenen Unterricht stellt einen guten Indikator für die Qualität des Lernfeldunterrichts dar, indem in der Wahrnehmung von Lehrern und Schülern deutlich wird, inwiefern Schülerorientierung bei gleichzeitiger Umsetzung des Lernfeldansatzes gegeben ist.

### **5 Methodisches Vorgehen**

Zunächst werden schulbezogen Interview-Gespräche durchgeführt, um Aussagen zu erhalten zu dem Istzustand, den zukunftsbezogenen Orientierungen und Planungen von unterschiedlichen Funktionsträgern an einer Schule: der Schulleitung (eng), den Abteilungsleitern, den Fachbereichs- bzw. Fachleitern. Ihre Aussagen und Einschätzungen sind von großem Interesse, da sie sich gemäß ihres jeweiligen Verantwortungsbereichs in je spezifischer Weise mit der Implementation des Lernfeld- und Kompetenzansatzes an ihrer Schule beschäftigen. Darüber hinaus werden Gespräche mit Lehrenden und Schülern geführt, die von der unterrichtlichen Umsetzung des Lernfeldansatzes direkt betroffen sind.

Die Rückmeldung der ausgewerteten Untersuchungsergebnisse an die jeweilige Schule ist geeignet, um mit den an den Gesprächen beteiligten Personen den Entwicklungsstand der Schule zu reflektieren und eine weitergehende Optimierung der Schul- und Unterrichtsqualität zu beraten. Zudem erhält die Schule Informationen über die bisherige Steuerung auf mehreren Ebenen, da die Vorgehensweisen und Planungen der für die Implementation verantwortlichen Akteure bezogen auf ihre gemeinsam geteilten bzw. unterschiedlichen Ausrichtungen deutlich werden.

Die schulübergreifende Auswertung von Implementationsansätzen, Vorgehensweisen und Strategien mit mehr oder weniger Tiefenwirkung für das Unterrichtsgeschehen stellt die Grundlage für den vorliegenden Bericht dar. Der Auftraggeber erhält - in anonymisierter Form - ein relativ differenziertes Bild der zentralen Problemfelder bei der Umsetzung des Lernfeld- und Kompetenzansatzes, das auf den einzelnen Schuluntersuchungen basiert.

#### **Das Interview-Gespräch**

Das Interview-Gespräch mit den verschiedenen Gruppen von Funktionsträgern und mit lernfelderfahrenen Lehrenden einer Schule orientiert sich an vier Kernfragen<sup>2</sup>, die als weitgehend offene Impulse den narrativen Teil der Untersuchung strukturieren:

---

<sup>2</sup> Vgl. Anhang B

**Standortbestimmung und bisherige Erfahrungen**  
**Längerfristige Orientierung und Vision**  
**Wichtige Planungsschritte und Meilensteine auf dem Weg**  
**Eigene Ressourcen und Stärken**

Die Interview-Gespräche mit den Schülern werden durch Fragen nach den Erfahrungen im Lernfeldunterricht und nach Veränderungswünschen strukturiert.<sup>3</sup>

Im Interview-Gespräch erhalten die Gesprächspartner die Gelegenheit, den Gesprächs-ablauf weitgehend selbst zu bestimmen: die Reihenfolge der Themen und deren jewei-liger Umfang. Die Fragenden nehmen die Haltung ein, verstehen zu wollen. Sie achten darauf, dass der Gesprächsfluss im Sinne der Befragten aufrechterhalten wird, um sie bei der Präsentation ihrer inneren Landkarte zum Thema Implementation zu unterstüt-zen.

Die Gesprächsführung im narrativ ausgerichteten Interview-Gespräch setzt sich ab von einer Gesprächsführung, die leitfadenstrukturiert vorgeht und der Interviewten ein von außen strukturiertes Interviewformat „aufzwingt“. Die Befragte ruft dabei zwar Informa-tionen aus ihrer inneren Landkarte ab, kann aber ihre eigene inhaltliche Bedeutungslo-gik nicht konsequent darstellen, weil sie durch die Fragen in ihrem Denken geführt wird. Die Landkarte im Kopf der Fragenden wird im Gesprächsverlauf richtungsweisend. Die Befragte erhält die Aufgabe, die Fragende zu verstehen und ihre eigene Bedeutungslogik zum Thema dem Skript der Fragenden ein- und unter zu ordnen.

In bewusster Absetzung von einem solchen Vorgehen ist die Gattung Erzählung weit-gehend durch die Erfahrungen und die subjektive Sinnstruktur der Gesprächspartnerin gekennzeichnet. Die Landkarte der Befragten bestimmt den Gesprächsverlauf. Das Er-zählte beschreibt das Alltägliche, das subjektiv Relevante zum Prozess, zum Vorher und Nachher. Es hebt subjektiv erlebte prägnante Erfahrungen und Situationen hervor, die den schulischen Implementationsprozess aus dem Blickwinkel der Befragten beschrei-bend kennzeichnen. Dabei wird die eigene Perspektive der Erzählenden deutlich.

Da wir die Narration der Perspektive von verschiedenen Repräsentanten einer Schule er-halten, können wir in der Auswertung aus dem erzählten Erfahrungswissen Rückschlüs-se ziehen auf

- geteiltes Erfahrungswissen in der einzelnen Schule mit systemrelevantem Steuerungscharakter und dem dahinter liegenden Wertesystem,
- leitende Annahmen und Wünsche ausgehend vom bisherigen und gerichtet auf den zukünftigen Implementationsprozess,
- die subjektiv erlebte Interaktionskultur innerhalb der Schule und zwischen Schule und Schulaufsicht – die Fragestellung unserer Untersuchung betreffend,
- Chancen und Widerstände im Implementationsprozess,
- das innovative Potenzial der Implementationskultur an der Schule.

---

<sup>3</sup> Vgl. Anhang C

Am Ende dieses Gesprächs werden mit Fragen einzelne Aspekte des vorangegangenen Gesprächs noch einmal angesprochen, um der Aussage mehr Eindeutigkeit oder Tiefe zu geben.<sup>4</sup>

### Qualitätsanforderung an das Untersuchungsdesign

Das theoriebasierte methodische Vorgehen in Form des Untersuchungsdesigns und der entwickelten Instrumente für den narrativen und den nachfragenden Teil des Interview-Gesprächs mit den verschiedenen Zielgruppen und Funktionsträgern in den ausgewählten Schulen müssen wissenschaftlichen Kriterien genügen. Sie müssen aber zugleich den qualitativen Ansprüchen von Schulseite wie von Seiten der Auftraggeber gerecht werden. Diese Qualität muss sich in zweierlei Hinsicht ausweisen:

- Schulseitig als differenzierte Darstellungen der Aussagen auf unterschiedlichen Ebenen und von verschiedenen Positionen innerhalb der Schule.
- Schulübergreifend als Darstellung zentraler Themenfelder, die generalisierend Antworten auf die Kernfragen der Untersuchung und deren Subfragen geben.

## 6 Schulauswahl und Datenbasis

Die in die Untersuchung einbezogenen Schulen wurden auf der Grundlage der Ergebnisse einer Studie ausgewählt, in der die Webseiten von allen Berliner Berufsbildenden Schulen untersucht wurden. Mittels 12 Indikatoren sind sie darauf hin analysiert worden, inwieweit das jeweilige Engagement der Schule im Bereich Lernfeldunterricht in der Präsentation auf ihrer Webseite und den dort verfügbaren Dokumenten (z.B. Schulprogramm, interner / externer Evaluationsbericht etc.) deutlich wird (vgl. BfBB 2012a). Die Gruppe sog. „grüner“ Schulen umfasste 16 Oberstufenzentren, die für eine weitere vertiefende Untersuchung in Frage kommen. Bei diesen Schulen ist ausweislich der Informationen auf ihren Webseiten kompetenz-und/oder lernfeldorientiertes Arbeiten auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar. Es dominieren OSZs aus dem gewerblich-technischen Bereich.

Für die vorliegende Studie kamen solche Schulen in die engere Wahl, die sich schon längerfristig mit der Lernfeldumsetzung beschäftigen und die im bisherigen Implementationsprozess keine übermäßig aufwendige externe Unterstützung erfahren haben.

In die Untersuchung einbezogen wurden - mit unterschiedlichen Gewichtungungen - acht Berliner Oberstufenzentren. Neben den Fallstudien im engeren Sinne, in denen jeweils Funktionsstelleninhaber auf allen Schulebenen befragt wurden, fanden - im Sinne des Verfahrens „Theoretical Sampling“ - weitere Interview-Gespräche an Schulen statt, die in den bisherigen Interview-Gesprächen als positive Beispiele benannt wurden, weil die Implementation des Lernfeldansatzes an diesen Schulen als besonders gelungen angesehen wird. Diese Gespräche werden jedoch nicht in gleich intensiver Weise ausgewertet wie die der Fallstudien. Sie dienen als Hintergrundinformation. Insgesamt wurden 52 Personen befragt, davon 22 Schülerinnen und Schüler in 7 Gruppen. Die

---

<sup>4</sup> Der geplante Einsatz einer „Checkliste“ erwies sich als nicht sinnvoll, ebenso die Verwendung des Kompetenzrasters für Lehrende, wie sie im ursprünglichen Forschungsdesign (BfBB 2013) entwickelt wurden.

Interview-Gespräche wurden – mit einer Ausnahme – transkribiert, mehrfach kodiert und ausgewertet.<sup>5</sup>

## 7 Schulberichte

Die Erstellung der Schulberichte nahm im Rahmen des Forschungsvorhabens einen breiten Raum ein. Jedes der an den Fallstudien beteiligten Oberstufenzentren erhielt einen umfassenden Schulbericht.<sup>6</sup> Er dient dem Ziel, der jeweiligen Schule eine Bilanz vorzulegen, worin die verschiedenen Untersuchungsteile verarbeitet sind. Dem Forschungsansatz entsprechend werden die Aussagen der an den Interview-Gesprächen Beteiligten darstellt, thematisch aufeinander bezogen und im Sinne einer systemisch orientierten Analyse Ansatzpunkte für Steuerungshandeln auf den verschiedenen Ebenen benannt. Eine solche komplex dargelegte, schulstrukturell-spezifische Analyse der Lernfeldimplementation kann den Akteuren der Schule als konkrete Grundlage zur Reflexion des eigenen Entwicklungsstands, für einen weitergehenden Konsensbildungsprozess im Kollegium und für die schulinterne Diskussion zukünftiger Implementationsschritte dienen.

Jedoch lässt sich bei der schulübergreifenden Darstellung diese Struktur nicht mehr verdeutlichen, da sonst die Anonymität der einzelnen Schule nicht mehr gewährleistet ist. Daher bleiben die jeweiligen schulspezifischen systemischen Bezüge im Folgenden unberücksichtigt, auch wenn sie ein zentrales Element der schulischen Einzelauswertung darstellen.

---

<sup>5</sup> Aufgrund der den Beteiligten zugesicherten Anonymität in der Gesamtauswertung wird hier auf eine weitergehende Aufschlüsselung verzichtet.

<sup>6</sup> Die einzelnen Schulberichte umfassen zwischen 78 und 92 Seiten.

## Teil B

# Die Lernfeld-Implementation in der Wahrnehmung von Schulleitung, Lehrern und Schülern

## 1 Lernfeldumsetzung aus Leitungssicht<sup>7</sup>

Da wir die große Mehrzahl an Informationen im Rahmen von umfassenden Interview-Gesprächen in den Fallstudien-Schulen erhalten haben, soll der qualitative Ansatz auch bei der Darstellung der Ergebnisse beibehalten werden. Die themenfeldbezogenen Ergebnisse werden exemplarisch und nicht quantifizierend präsentiert, d.h. es wird nicht darauf verwiesen, wie häufig dasselbe Argument geäußert wurde. Wichtig sind vielmehr die von Leitungspersonen schulübergreifend angesprochenen Themen. Bei deren Darstellung wird beispielgebend auf prägnante Argumentationsmuster von konkreten Personen zurückgegriffen. Eine an der jeweiligen Fallstudie orientierte Darstellungsweise ist aus Gründen der Anonymität nicht möglich.

Der Beginn der Lernfeldimplementation wird von allen befragten Leitungskräften (Schulleitung-Eng, Abteilungs- und Fachbereichsleitung), die sich dazu äußerten, retrospektiv als ein in vielerlei Hinsicht komplexer und komplizierter Prozess beschrieben. Auch wenn an den einzelnen Schulen entsprechend ihrer jeweiligen Rahmenbedingungen und Bildungsgänge unterschiedliche Vorgehensweisen im Fokus stehen, lässt sich schulübergreifend dennoch eine relativ große gemeinsame Schnittmenge von gleichen Erfahrungen und von Konsequenzen identifizieren, die aus den gemachten Erfahrungen gezogen werden.

### Lernfeldverständnis

„Wir setzen Lernfeld so um, wie Lernfeld angedacht ist.“ Dieses Zitat eines Schulleiters steht stellvertretend für eine Haltung, die von fast allen Leitungen der untersuchten Schulen - zumindest normativ - geteilt wird. Die inhaltliche Ausdifferenzierung dieser Haltung, nämlich „wie Lernfeld gedacht ist“, orientiert sich an den Vorgaben der KMK-Rahmenlehrpläne. Und der Ausgangspunkt für die Lernfeldeinführung in der jeweiligen Schule ist fast immer an die Neuordnung von Bildungsgängen gebunden. An den untersuchten Schulen waren und sind Funktionsträger der Schulen entweder am Prozess der Rahmenlehrplanerstellung beteiligt oder in der Kommission, die Prüfungsaufgaben erstellt, aktiv oder sind Mitglieder von Prüfungskommissionen.

Als zentrale Aspekte des Lernfeldansatzes werden genannt:

- ein handlungsorientierter und auf die Selbstständigkeit sowie die Kompetenzentwicklung der Schüler ausgerichteter Unterricht;

---

<sup>7</sup> Einbezogen wurden die Perspektiven von Schulleitungsmitgliedern der Fallstudien-Schulen sowie die Aussagen von zwei Schulleitungen-Eng, die über umfangreiche Erfahrungen mit der Implementation des Lernfeldansatzes verfügen.

- Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler während des Ausbildungszyklus in immer komplexer werdenden Projekten umsetzen;
- insbesondere im Projektunterricht kontinuierlich Reflexionsphasen einbauen, die Selbstreflektion der Schüler betreffend aber auch bezogen auf die Produktentwicklung und den Lern- und Arbeitsprozess;
- vor dem Hintergrund einer fachsystematischen Einordnung ein Gleichgewicht herstellen zwischen Simulation einerseits und Durchführung der vollständigen beruflichen Handlung andererseits;
- Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung im Team;
- die serielle Abfolge der Lernfelder eines Bildungsganges bevorzugen.

### Zur Einführung des Lernfeldansatzes

Auch wenn das oben beschriebene Lernfeldverständnis im Prinzip die programmatische Grundlage für die Einführung des Lernfeldansatzes bildet und damit den Anspruch an die Arbeit in den einzelnen Bildungsgängen konkretisiert, bestehen schulübergreifend nach Aussage der jeweiligen Leitungspersonen erhebliche Unterschiede, was die Umsetzung betrifft. Die Spannweite reicht von Bildungsgängen, bei denen die Lernfeld-Implementation aus Sicht der Leitungen als gelungen eingeschätzt wird bis zu solchen, die nur das Etikett „Lernfeldunterricht“ tragen, in denen aber weiterhin tendenziell Fächerunterricht stattfindet und überwiegend lehrerzentriert, frontal und wenig oder gar nicht projekt- und handlungsorientiert unterrichtet wird. Die Implementationsqualität unterscheidet sich innerhalb der einzelnen Schule von Bildungsgang zu Bildungsgang. Insgesamt beurteilt sind die Umsetzungsansätze jedoch eher den qualitativ noch unzureichenden Umsetzungsvarianten zuzurechnen. Dies ist in den untersuchten Schulen nicht zuletzt auf Schwierigkeiten bei den Teambildungsprozessen zurückzuführen.

Äußerer Anlass für weitergehende innerschulische Überlegungen, wie der Lernfeldansatz in einem Bildungsgang eingeführt werden kann, ist in der Regel die Neuordnung eines Berufes. Kritisch angemerkt wird von Mitgliedern unterschiedlicher Schulleitungen in diesem Zusammenhang die fehlende Orientierung und Unterstützung durch die Senatsschulverwaltung. So wird der anfängliche Prozess der Lernfeld-Implementation häufig als „Sprung ins kalte Wasser“ geschildert. Er ist gekennzeichnet dadurch, Entscheidungen zur Abfolge von und Schwerpunktsetzungen in Lernfeldern zu treffen, Lernaufträge zu Handlungssituationen zu entwickeln, Kompetenz- und Handlungsorientierung einzuarbeiten, die Sach-, Sozial- und Personalkompetenz zu konkretisieren und deren methodisch-didaktische Umsetzung zu planen. Die Vielfältigkeit dieses Arbeitsprozesses wird in der nachfolgenden Beschreibung deutlich:

*„Als wir damit angefangen haben, ging es immer nur um fachliche Inhalte. Es gab einen Stoffverteilungsplan, da stand immer: das, das und das muss unterrichtet werden. Und dieser Lernfeldansatz hat dann eben sehr viel Unruhe gebracht. (Er) hat ja nicht nur den fachlichen Part auf der einen Seite, sondern auch die Sozialkompetenzen, Personalkompetenzen auf der anderen. (...) Also man hat Lernaufträge entwickelt, Handlungssituationen in den Lernfeldern, und hat dabei immer im Hinterkopf gehabt, dass Sozial- und Personalkompetenz mit eingebaut*

*werden müssen. Und das bedeutet letzten Endes: weg vom Frontalunterricht, andere Methoden, didaktische Ansätze reinbringen, im Team arbeiten, Kommunikationsfähigkeit stärken.“*

Bevor schulintern die Lernfeldinhalte und deren Umsetzung präzisiert wurden, haben sich vorab einzelne Funktionsträger der Schule in verschiedenen Kontexten kundig gemacht. Häufig wird berichtet, dass sich die curriculare Bildungsgangarbeit an der Schule anfangs überwiegend an pragmatischen Gesichtspunkten ausrichtete. Die Verteilung der Arbeiten zur Erstellung von Lernsituationen und Projektaufgaben wurde häufig an fachlichen und thematischen Schwerpunktsetzungen einzelner Lehrender orientiert. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht beispielgebend ähnlich abgelaufene Prozesse in anderen Schulen:

*„Wir haben versucht, zusammen die Lernfelder zu erarbeiten. Und dann haben wir stundenlang, tagelang, wochenlang dagesessen und haben gesehen, wir kommen nicht so richtig vorwärts. Dann haben wir einfach gesagt: ‚Welche Themen liegen wem?‘ und haben das auf einzelne Personen verteilt und haben gesagt: ‚Jetzt seid ihr für die Projektaufgaben zuständig.‘, jeder für einen bestimmten Bereich, so etwa gleiche Aufgabenverteilung, und haben dann das von dem Kollegen auf den Tisch gelegt gekriegt. Und wenn jemand nicht einverstanden war, dann haben wir gesagt: ‚Okay, dann leg was Besseres hin, wir haben nichts anderes.‘ So haben wir angefangen und so haben wir uns dann Stück für Stück immer so ein bisschen weiter gekämpft.“*

Kennzeichnend für die Anfangsphase der Lernfeld-Implementation in einem Bildungsgang ist oft auch das Prinzip der freiwilligen Zusammenarbeit. Es finden sich Fachbereichsleiter bzw. Fachleiter mit Lehrenden zusammen, die gut miteinander harmonieren und motiviert sind, den curricularen Entwicklungsprozess voranzutreiben. Ihr freiwilliges Engagement ist vielfach die Basis für weitergehende Implementationsschritte.

### Teambildungsprozesse als zentrales Steuerungsprinzip

Aus Sicht der Leitungen ist die Implementation des Lernfeldunterrichts unabdingbar mit der Etablierung von Teambildungsprozessen verbunden. Der systematische Auf- und Ausbau von Teamstrukturen und die Bearbeitung vielfältiger Aufgaben sowie Absprachen innerhalb und zwischen Teams sind aus Leitungssicht zentrale Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldansatzes. Gleichzeitig wird deutlich, dass an allen untersuchten Schulen die Entwicklung dieser Teamstrukturen eine mehr oder weniger große „Dauerbaustelle“ bleibt.

Und was die Qualität der organisatorischen Umsetzung von Teamarbeit zum Zeitpunkt unserer Untersuchung betrifft, zeigt sich eine große Varianz schon innerhalb der einzelnen Schule: von Einzelkämpfern, die zwar Lernfeldunterricht machen, aber allenfalls formal als Team fungieren über Zweier-Teams, die erfolgreich, aber relativ isoliert arbeiten, bis hin zu einer Struktur, in der möglichst alle Lehrenden in dualen Bildungsgängen in Teams eingebunden sind. Unabhängig davon, welcher Grad an Teamarbeit innerhalb der Schule realisiert vorliegt, machen sich die Leitungen ähnliche Überlegungen hinsichtlich der Auswahl und Zusammensetzung von Teams, der Länge ihrer Zusammenarbeit und der optimalen Anzahl von Teammitgliedern.

Bei der Teambildung sind darüber hinaus personelle Voraussetzungen zu berücksichtigen, die sich einerseits aus konkreten Wünschen und Kompetenzen von betroffenen

Personen ergeben und solchen, die aus Gesichtspunkten der Gruppenbildung sinnvoll erscheinen bis hin zu solchen, die aufeinander folgende Zyklen von Teambildungsprozessen vorab mit bedenken. Dabei werden von Beteiligten auch sich gegenseitig ausschließende Aspekte gewünscht oder im Umsetzungsprozess relevant:

- Zu Teams sollten sich Personen finden können, die gerne miteinander arbeiten möchten und sich deshalb freiwillig zusammenschließen.
- Die Zusammenstellung der Teams sollte sich auch an fachlich relevanten inhaltlichen Erfordernissen orientieren.
- Die Zahl der teammotivierten bzw. teamerfahrenen und/ oder –willigen Personen im Kollegium ist begrenzt.
- „Teamschwächere“ Kollegen müssen in Teams so eingebunden werden, dass sie wachsen können.
- Wenn Teams über Jahre in gleicher Zusammensetzung arbeiten, sind die Personen so aufeinander eingespielt, dass eine Erweiterung der Gruppe schwierig erscheint.
- Langandauernde Konflikte in arbeitenden Teams können eine weitere Zusammenarbeit in der gegebenen Zusammensetzung nicht möglich machen.
- Neue Kollegen oder solche, die sich in einen neuen Bereich einarbeiten wollen, sollten in Teams untergebracht werden, in denen sie sich profunde fachliche, fachübergreifende und teambezogene Kompetenzen aneignen können.

An den in die Untersuchung einbezogenen Schulen, zeigen sich verschiedene Varianten der Teambildung, was die Verantwortlichkeit für Klassen in einzelnen Bildungsgängen betrifft. So gibt es Teams, die einen Ausbildungsjahrgang für ein Ausbildungsjahr begleiten, neben Teams, die entweder als gesamtes oder als Teilteam für eine Klasse über zwei Ausbildungsjahre hinweg Verantwortung übernehmen und Teams, die für eine Klasse während des gesamten Ausbildungszyklus zuständig sind.

Bei der Zusammenstellung der Teams gilt es planend eine Passung herzustellen zwischen persönlichen Kompetenzprofilen und den unterschiedlichen fachlichen, sozialen und methodischen Anforderungen, die das jeweilige Curriculum des Ausbildungsjahres prägen.

*„Das Problem, was bei der Teamzusammensetzung herrscht, ist, dass wir Kollegen haben, die das erste und zweite Ausbildungsjahr unterrichten und Schwierigkeiten hätten, ins dritte und vierte Ausbildungsjahr zu gehen, weil die Anforderungen dort ganz andere sind. Also im ersten und zweiten Ausbildungsjahr sind die fachlichen Anforderungen nicht so hoch, dafür liegen die Anforderungen eher darin, so eine Klasse auch so ein Stück weit zu formen, zu erziehen, also das ist richtig Arbeit, bis man die Klasse soweit hat.“*

Zudem muss von Leitungsseite planend im Blick behalten werden, dass der wiederholende Einsatz für die Kompetenzentwicklung des einzelnen Teammitglieds Konsequenzen hat, je nachdem ob der Lehrende eine Klasse mehrmals wiederholend zwei oder vier Jahre begleitet. Die beiden Planungsvarianten, entweder über den gesamten Ausbildungszyklus eingesetzt zu werden oder aber wiederholend nur in zwei aufeinanderfol-

gende Ausbildungsjahrgängen, enthalten Vor- und Nachteile für den jeweiligen Lernfeld-Lehrenden. Einerseits kann die wiederholende Passung des Arbeitsplatzes mit dem jeweiligen Kompetenzprofil des Lernfeldlehrenden zu einer besonderen Arbeitszufriedenheit führen, andererseits prägt die Form des Einsatzes ihn in seiner Rolle als Generalisten einerseits oder als Spezialisten andererseits. Das jeweilige Kompetenzprofil entwickelt sich immer differenzierter aus und macht den Einsatz im alternativen Bereich mit anderen Anforderungen tendenziell immer schwieriger.

*„Wenn ein Kollege von 1 - 4 durchgeht, dann ist er alle drei Jahre mal in der Situation, da (an das Ausbildungscurriculum) wieder ranzugehen. Und das ist ganz, ganz schwierig. Wenn die Kollegen alle zwei Jahre rangehen, dann kennen sie sich da aus. Aber das ist so diese Schwierigkeit oder ein Spagat, den man geht zwischen Generalist oder Spezialist.“*

Als Generalist wird ein Lernfeld-Lehrender wiederholend vom ersten bis vierten Ausbildungsjahr eingesetzt. Er erhält einen großen Überblick über das gesamte Ausbildungscurriculum, was dann mehr und mehr die Spezifik seines Kompetenzprofils ausmacht. Als Spezialist erfolgt der wiederholende Einsatz eines Kollegen aufgrund seines speziellen Kompetenzprofils entweder nur im ersten und zweiten Ausbildungsjahr oder alternativ nur in den beiden letzten.

Im dritten und vierten Ausbildungsjahr wird er als Spezialist gefordert, eine fachliche Tiefe innerhalb von immer komplexeren Projekten zu gewährleisten. Im ersten und zweiten Ausbildungsjahr wird er als Spezialist gefordert: die fachbezogenen Vorerfahrungen der Schüler einander anzugleichen, im Rahmen von kleineren Projekten fachübergreifendes Lernen einzuführen, grundlegende erzieherische und gruppenbezogene Kompetenzen zu vermitteln sowie Methodenkompetenz, die deutlich auf die Selbstständigkeits- und Kooperationsfähigkeit der Schüler gerichtet ist.

Die Planungsalternativen der jeweiligen Leitung hängen darüber hinaus ab von der Zahl der Auszubildenden und von der Möglichkeit der Parallelisierung innerhalb des einzelnen Bildungsgangs.

Mit einer steigenden Anzahl von Teams und wenn der einzelne Lehrende zugleich mehreren Teams angehören soll, wachsen die Anforderungen an Abstimmung und Absprachen. Eine diesbezügliche Idealvorstellung lautet: Wenn ein Lehrender in zwei Teams gleichzeitig arbeitet, wird Überforderung vermieden. In diesem Fall kann er den Überblick behalten, über sein Aufgabengebiet, über das, was im Lernfeld zu vermitteln ist und das, was die Kompetenzentwicklung der Schüler betrifft. Das gilt besonders dann, wenn die Erfahrung des Kollegen mit Lernfeldunterricht bisher noch nicht gefestigt ist.

*„Wir versuchen, dass ein Kollege maximal in zwei Teams ist, weil drei Teams ist auch nicht wirklich realisierbar mit Teamzusammensetzung, mit Absprachen. Und da muss man schon ein alter Hase sein, wenn es wirklich mal vorkommen sollte, dass er in drei Teams arbeitet, weil man verliert den Überblick. Mehr als zwei Teams ist für Kollegen ganz, ganz schwer. Weil sie wirklich eigentlich komplett alle Inhalte, die im Lernfeld vermittelt werden, im Überblick vor Augen haben müssten.“*

Neben der Teamstruktur ist die Frage nach der adäquaten Teamgröße nicht zuletzt von der Größe des jeweiligen Bildungsganges abhängig. Die Erfahrung mit unterschiedlichen Modellen von Teamgrößen hat auch hier eine Idealvorstellung herausgebildet: erfah-

rungsgemäß sind Teams mit drei Kollegen vorteilhaft. Vierer-Teams sind zu groß, weil sie mit erheblichen Abstimmungsproblemen einhergehen. Dagegen haben Zweier-Teams viel weniger Abstimmungsprobleme. Fällt jedoch wenn eine Lehrkraft aus, entsteht für die andere Person eine nicht zu bewältigende Arbeitssituation. Und wenn mal der Fall eintritt, dass mit dem Hinzukommen von neuen Klassen ein Team mit fünf oder sechs Mitgliedern arbeiten muss, zeigt sich, dass Absprachen nicht mehr möglich sind und „der Teamgedanke ad absurdum geführt wird“.

*„Eine weitere Standardgröße ist die Teamgröße. Wir versuchen, dass wir maximal das Team besetzen mit drei Lernfeldkollegen. Zwei Lernfeldkollegen ist zu wenig, weil, wenn ein Kollege krank wird, kann das ein Kollege nicht schultern.“*

Um der Stabilität der Teams willen wird in den Schulen angestrebt, möglichst viele Unterrichtsstunden einer Klasse auf möglichst wenige Lehrende im Team zu konzentrieren. Dies trifft neben den Lernfeld-Lehrenden auch auf die Lehrer der Zweitfächer zu.

Zur Orientierung der Teams werden auf Fachbereichsebene mehr oder weniger standardisierte Wochenpläne erarbeitet. Sie weisen aus, was im Unterricht einer Klasse inhaltlich pro Woche behandelt wird. Sie können Hinweise enthalten, welche Materialien und Arbeitsaufträge bereits fertig vorliegen und zur Verfügung stehen und welche Medien und Methoden sich bewährt haben.

Für die Schulleitung führt die Personalauslastung an den Schulen mit 100 Prozent oder weniger zu einer weiteren Herausforderung. In der Regel kann im Krankheitsfall keine adäquate Vertretung für den Lernfeldunterricht gefunden werden, entweder aus inner-schulischen und teaminternen Gründen oder weil die Personen mit entsprechenden Lernfeldkompetenzen auf dem Markt nicht zur Verfügung stehen.

### Insellösung mit Dreamteam als Innovationsstrategie zur Lernfeldeinführung

Die Schulleitungen sehen sich, was den Aufbau von Teambildungsprozessen betrifft, vor die Aufgabe gestellt, zu entscheiden, wie sie kurzfristig und auf die Länge gesehen, steuernd aktiv werden wollen. Dabei gibt es zwei Varianten: Einmal die gleichzeitige Implementierung der Teamstruktur im gesamten Kollegium, um den gleichzeitigen Beginn der Arbeit in Teams zu erreichen, zum anderen die Etablierung von ein oder zwei kleinen Inseln, die für spätere Teambildungsprozesse an der Schule Modellcharakter erhalten sollen. Nachfolgend sollen mehrere Beispiele diesbezügliche Planungsüberlegungen von Schulleitern konkretisieren:

**In ersten Fall** handelt es sich um eine Schule, die sich, was den Aufbau von Teamstrukturen im dualen Ausbildungsbereich betrifft, noch in der Planungsphase befindet. Der Schulleiter argumentiert mit den positiven Erfahrungen anderer Schulen, die das Modell ‚Insellösung‘ erprobt haben und hofft, dass sich dieses innovationsstrategische Vorgehen zukünftig auch an seiner Schule bewähren möge.

Aus seiner Sicht bedeutet Insellösung, dass z. B. ein Viererteam für alle Lernfelder eines Bildungsganges verantwortlich zeichnet und weitgehend selbstständig die Wochenstundenplanung für die duale Berufsausbildung und die gegenseitige Vertretung übernimmt. Dies schließt eine hohe Anforderung an Verantwortung und Selbstorganisation für das

Team ein. Aber auch die Leitung ist gefordert, dafür die notwendigen räumlichen und zeitlichen Ressourcen bereitzustellen.

*„Mein erster Ansatz war, zu sagen: ‚Ich halte das von meinem jetzigen Blickwinkel, von meiner jetzigen Kompetenz nicht für flächendeckend realisierbar.‘; - aber in einem Inselmodell halte ich es immer für realisierbar. Und dann kann ich auch selber daran lernen und kann mal gucken: ‚Wo sind Grenzen und wie groß kann ich so eine Insel eigentlich machen?‘.“*

Für diesen Schulleiter bleiben zu Beginn die Fragen offen, wann welche Inseln hinzukommen und wie viele Inseln die Schule verträgt. Zunächst wird das Vorgehen als ein erster Schritt verstanden, der evaluiert werden soll. Erst wenn sich nach einer gewissen Zeit herausstellt, dass es sich auch an der eigenen Schule bewährt, sollen weitere Teams zusammengestellt werden. Dass sich bei einer späteren Multiplizierung der Inseln organisatorische, personelle, räumliche u.a. Probleme stellen werden, ist der Leitung bewusst.

Wird die Insellösung gewählt, um mit dem Aufbau von Teamstrukturen an der Schule zu beginnen, geht erfahrungsgemäß die gleichzeitige Bildung von Dreamteams einher. In der Regel bilden dabei Lehrende ein Team, die sich gut kennen, die sich gegenseitig schätzen gelernt haben, was ihre Kompetenzen betrifft, und die wissen, dass sie sich aufeinander verlassen können.

Im **zweiten Fall** geht es um eine Schule, die schon über eine langjährige Erfahrung mit Teamarbeit verfügt. Von Beginn an wurde hier auf die konsequente Einführung von Teams gesetzt. Aus Sicht der Leitung leistete der Abteilungsleiter „Kärnerarbeit“, indem er für die Entwicklung von Lernsituationen Teambildungsprozesse kontinuierlich vorangetrieben hat. Die Produktentwicklung und -umsetzung und somit auch die Erweiterung der Teamstruktur war jeweils an den Anforderungen des neuen Rahmenplans gebunden. Mit dem Ausspruch: *„Wir wollten das und haben es auch gemacht, aber es war immer schwierig.“*, kennzeichnet die Schulleitung entsprechende Prozesse.

Innovationsstrategisch begann die Teamentwicklung an dieser Schule auch mit der Insellösung. Weitere Bereiche und Jahrgänge wurden kontinuierlich nach und nach einbezogen. Da die Teams ein Jahr vor dem Einsatz zusammengestellt wurden, hatten die Lehrenden diese Zeit zur Verfügung, um sich gemeinsam für den lernfeldbezogenen Unterrichtseinsatz im kommenden Schuljahr vorzubereiten.

In der ersten Phase hatte die Schulleitung Ressourcen zur Verfügung und konnte den Teams sowohl eine gewisse Stundenentlastung als auch eine externe Beratung zur Verfügung stellen. Die Teamarbeit wurde inhaltlich von Fachbereichs- oder Fachleiter koordiniert. Die Arbeitsstruktur dieser Gruppen wird von der Schulleitung als vorbildlich beschrieben, da jahrgangsbezogene Erfahrungen mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts diskutiert und auf notwendige Veränderungen hin reflektiert wurden, sowie darauf hin, was im nächsten Ausbildungsjahr als Konsequenz des vorangegangenen Jahres zu beachten war.

Nach Aussage der Schulleitung gelang es ihr „durch eine klare Haltung und eine feste Position“ sowie durch ein offensives steuerndes Vorgehen viele mehr oder minder motivierte Kollegen in den angezielten Teambildungsprozess einzubinden. Aber die Schwierigkeiten, steuernd den Lernfeldansatz ins gesamte Kollegium zu implementieren, sind

bis heute nicht kleiner geworden, weil sich das Unterrichtsvolumen reduziert hat, das Kollegium älter geworden ist und jüngere Kollegen mit Lernfelderfahrung bisher nicht an die Schule berufen wurden. Auch der Bereitschaft, durch Stundenentlastung etwas an zusätzlicher Arbeitszeit zumindest für die „Frontgruppe“ auszugleichen und so deren Arbeit zu würdigen, sind enge Grenzen gesetzt. Die Schulleitung bemüht sich weiterhin um Ressourcen und führt innerschulisch Umstrukturierungen so durch, damit besonders intensiv mit Zusatzarbeit eingespannte Kollegen durch eine kleine Entlastung eine Form von Würdigung erfahren können. Allgemein entlastend wirkt sich im Kollegium aus, dass inzwischen Handlungsrichtlinien vorliegen, sodass jeder Pädagoge ausgehend vom Rahmenplan bis hin zum konkreten Arbeitsauftrag nachvollziehen kann, wie im Lernfeld unterrichtet werden sollte.

Unter dem Strich bewertet die Schulleitung den bis heute andauernden Lernfeld-Implementationsprozess in vielen Bildungsgängen als einen rundherum gelungenen. Dies trifft auch auf die Bewältigung von schwierigen Problemen zu, die immer wieder auftauchen.

**Im dritten Fall** setzt die Konkretisierung des Ziels, das teambezogene Arbeiten und die Optimierung der Unterrichtsqualität im Lernfeldunterricht systematisch aufeinander bezogen zu entwickeln, auch beim Aufbau der Teamkultur an. Zunächst werden im Rahmen eines Mentorenmodells Dreamteams gebildet, um dann mit Hilfe von teamkompetenten Personen weitere Teams aufzubauen. Auf Grund der guten Erfahrungen mit dieser Strategie wird sie auf andere Bereiche übertragen, z. B. auf die Einführung von Wochenplänen oder auf die Rekrutierung von Führungspersonal, das an der Schule eine eigene Gruppe bildet.

Im Rahmen des schulischen Wissensmanagements erhält die Entwicklung einer stabilen Teamstruktur an der Schule aus Sicht der Leitung eine weitere wichtige Bedeutung. Angesichts des anstehenden Generationswechsels sichert sie einerseits das kollektive Know-how einer Gruppe von Lehrenden und garantiert darüber hinaus die „Kompetenz-Weitervermittlung“ an neue Kollegen, die zukünftig an die Schule kommen.

*„Also wir haben tolle Teams, wir haben wirklich auch Dreamteams wachsen lassen, auch im Hinblick ‚Kompetenz-Weitervermittlung‘. Weil, es wachsen ja Kollegen raus, d. h. ich stehe vor der Schwierigkeit, dass innerhalb der nächsten zwei, zweieinhalb Jahre vier Kollegen rauswachsen, langjährige Kollegen, die Kompetenz mitnehmen.“*

Als **vierter Fall** soll die Argumentation einer Schulleitung gekennzeichnet werden, die auf eine langjährige Erfahrung mit unterschiedlichen Modellen der Teambildung zurückblicken kann. Die Frage, ob die Kombination Insellösung mit Dreamteam sich als Initialzündung für den Aufbau einer Teamstruktur eignet, wird von dem Schulleiter zwar zunächst bejaht, vorausgesetzt die Rahmenbedingungen bleiben gleich.

Unter optimaleren bildungspolitischen Rahmenbedingungen würde er jedoch ein anderes Steuerungsmodell bevorzugen, nämlich für alle Kollegen der Schule die Arbeit im Team zum gleichen Zeitpunkt verbindlich zu machen. Um mit diesem Vorgehen gute Ergebnisse zu erreichen, müssten die Kollegen jedoch „ein Maß an Einsicht in die Notwendigkeiten und ein Maß an Professionalität“ einbringen, das an der Schule unter den jetzigen Rahmenbedingungen nicht vorhanden ist. Da auch diese Berliner Innovation, wie

jede andere in den letzten Jahren, unter dem Aspekt der Freiwilligkeit vorgegeben wurde, ist der Schulleiter darauf angewiesen, „dass es Leute machen, die das als freiwillig deklarieren“. So gesehen sieht sich der Schulleiter veranlasst, diesen Personen eine Chance geben zu müssen, im Team mit Gleichgesinnten arbeiten zu können.

Auf diese Weise – argumentiert er weiter - wird dem Schulleiter die Steuerung des Prozesses weitgehend aus der Hand genommen. Einerseits kann er niemanden zu etwas zwingen und andererseits hat er keine Instrumente, um Personen, die sich dem Implementationsprozess entziehen, irgendwie konsequent zu behandeln. Das, was als freiwillige Arbeit gilt, definiert in diesem Prozess aus seiner Sicht „leider die Lehrkraft und nicht der Schulleiter“. Hätte er jedoch Instrumente zur Verfügung, um das regelkonforme Verhalten positiv zu unterstützen und das regelwidrige Verhalten zu sanktionieren, dann hält er „eine professionell breite Aufstellung von Anfang an“ für die bessere Lösung, Teamstrukturen in das System Schule zu etablieren.

Im **letzten Fall** werden Wirkungen deutlich, die durch eine freiwillige Wahl der Teamzusammensetzung längerfristig entstehen können.

Nach langjährigen Teambildungsprozessen im Rahmen der Innovationsstrategie ‚Insellösung mit Dreamteams‘, zeigten sich in einer Schule Folgeerscheinungen. Über die Jahre hinweg hatten sich „Winner- und Loser-Teams herauskristallisiert“. Die engagierten Lehrenden hatten durchgängig versucht, mit gleichgesinnten Kollegen Teams zu bilden und dabei blieben Teams übrig, von denen die Schulleitung keine guten Ergebnisse zu erwarten hatte.

Daraufhin hat die Schulleitung die Steuerung der Teambildungsprozesse total verändert, wobei offen bleibt, ob sich das neue Vorgehen zukünftig bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen bewähren wird. Die Leitung trifft die Entscheidungen und bildet heterogene Teams, in die auch Personen eingebunden werden, die der Teamarbeit distanziert gegenüber stehen. Und die zentrale Steuerungsfrage zur Teambildung lautet: Wie muss das Team zusammengestellt werden, damit die Unterrichtsqualität in der Klasse gewährleistet wird?

Auf Seiten der Leitung setzt das Vorgehen zweierlei voraus: Einmal muss sie auf der Basis von Gesprächen und Unterrichtsbesuchen einschätzen lernen, „wer ist wer im Kollegium“? Zum anderen sieht sie sich herausgefordert, die vorgenommene Entscheidung durchzustehen, auch wenn das Vorgehen bei den Kollegen nicht gut ankommt. Diese Steuerungsstrategie setzt jedoch einen gemeinsamen Konsens auf allen Leitungsebenen voraus, der erarbeitet werden muss.

### Steuerung der Personalentwicklung im Rahmen der Lernfeld-Implementation

Zur Aufgabe der Schulleitung gehört es, vorausdenkend realistische Orientierungspunkte für eine längerfristige Schulentwicklung zu erarbeiten. Dies ist besonders in solchen Schulen wichtig, die sich in einem komplexen Reformprozess, wie es die Lernfeld-Implementation darstellt, befinden. Der Implementationsprozess setzt kontinuierliche und zielgerechte Steuerungsmaßnahmen auf den drei Ebenen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung voraus. Und die steuernden Anpassungs- und Justie-

rungsimpulse durch die Leitung zur weiteren Stabilisierung der Lernfeldumsetzung können nur greifen, wenn die Schulleitung das dafür qualifizierte Personal zur Verfügung hat und zukunftsbezogen über eine hohe Planungssicherheit hinsichtlich der Personalentwicklung an der Schule verfügt.

Die Planungssicherheit, die Rekrutierung von Lernfeldexperten auf Leitungs- und Lehrerebene betreffend, ist in den Schulen nicht gegeben, weder bei langwierigem Krankheitsausfall noch wenn Pensionierungen innerhalb dieser Personengruppe anstehen. Auch ist die Personaldecke in den Schule nicht so üppig, dass aus dem Bestand heraus hochqualifiziertes ‚Lernfeldpersonal‘ ersetzt werden könnte.

*„Weil sowohl der Schulleiter als auch der neue Abteilungsleiter sollten ja das Arbeitsgegenüber in irgendeiner Form kennen... Das sind Unwägbarkeiten, die können wir im Moment nicht steuern, die bremsen uns. Das heißt also, ob wir die Vision auf fünf oder letztendlich auf sieben Jahre anlegen müssen, das ist auch maßgeblich davon (von den neuen Stellenbesetzungen) beeinflusst.“*

Wenn Leitungspersonen die aktuell gegebene Innovationsbereitschaft im Kollegium kennzeichnen und den Kreis der Personen im Kollegium einschätzen, der dem Lernfeldansatz aufgeschlossen gegenüber steht und sich diesbezüglich engagiert, werden schulübergreifend ähnliche Bilder gezeichnet. Dabei kommt folgendes zum Ausdruck: Nur eine Minderheit der Kollegen setzen den Lernfeldansatz so um, dass „da, wo Lernfeld d’rauf steht, auch Lernfeld d’rin ist“.

Ein nicht unerheblicher Teil des Kollegiums stellt an die Bereitschaft, den Lernfeldunterricht in Kooperation mit anderen Kollegen qualitätsgerecht zu gestalten, Anforderungen an Rahmenbedingungen, welche in den Schulen nicht gegeben sind. Sie stimmen mit vielen Wünschen überein, die in Kapitel 2.2 dargestellt werden. Zu dieser Gruppe zählen auch „ältere Kollegen“, die nur ungern Abstand von ihren eigenen Planungs- und Umsetzungsgewohnheiten sowie von ihren Unterrichtsmaterialien nehmen, in die sie „viel Schweiß und Energie investiert haben“: Sie sehen wenig Sinn darin „zu sagen ‚ich mache es jetzt mal anders, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen und auch nichts da ist“.

Und ein Kommentar aus einer anderen Schule: *„Es ist nicht leicht sie mit in das Boot zu holen und sie zu überzeugen, dass das andere effektiver ist. Also auch mehr Spaß macht bei den Schülern. Das „ist immer noch schwer, weil wir sind eben auch vom Kollegium her altersbedingt, na ja, 60+ inzwischen.“*

Insgesamt beurteilt, schätzt ein Fachbereichsleiter in einer weiteren Schule die Chancen zur Teambildung in seinem Kollegium, was die motivationale Lage betrifft, mit 60 bis 70 Prozent hoch ein. Es sind viele neue junge Kollegen hinzugekommen, die motiviert sind, Lernfeldunterricht zu übernehmen. Auch viele der älteren Kollegen sind bereit dazu, vorausgesetzt sie werden fortgebildet und sie werden stundenmäßig entlastet. *„Man muss ihnen plausibel machen, wie das Ganze funktioniert“.*

Neben der noch verbleibenden Gruppe, die sich generell der Lernfeldumsetzung verweigert und den an der Struktur der Fachdisziplin ausgerichteten sowie den lehrerzentrierten Unterricht favorisiert, werden Kollegen genannt, die nicht im Team arbeiten möchten und ihren eigenen Unterrichtstil beibehalten möchten, auf ihre Art aber eine

gute Unterrichtsqualität sichern. Mehrmals wird von Leitungsseite zum Ausdruck gebracht, dass sich die Schulleitung diesen Lehrpersonen gegenüber in der Pflicht sieht, Betätigungsfelder in der Schule zu finden, was z.B. durch die Aussage eines Schulleiters deutlich wird:

*„Es ist ja für jeden Kollegen auch immer noch gut möglich, nicht zu einer dieser Inseln zu gehören. Und wir haben ja auch genug Betätigungsfelder, wo Leute sagen: ‚Ich habe aber einfach meine Stärken in einem ganz anderen (Bereich), in einer ganz anderen Art der Wissensvermittlung. Und das müssen wir respektieren. Und die Möglichkeiten müssen wir natürlich eröffnen. Also wenn einer sagt: ‚Ich kann nicht im Team arbeiten, es geht absolut nicht.‘, dann finden wir auch für den was.“*

Im Rahmen des strategischen Managements der Schule wird hinsichtlich des Ziels zur Potenzialentwicklung des Personals steuernd beizutragen, auf die in den nächsten Jahren anstehende Pensionierungswelle verwiesen. In allen untersuchten Schulen verlassen in den nächsten drei Jahren Kollegen die Schule, die bislang die Lernfeldarbeit - und insbesondere auch den curricularen Teil davon - getragen haben. Mit dem Weggang dieser Kollegen wird eine Lücke hinsichtlich des Know-hows und des Erfahrungsschatzes entstehen, von der in keiner der Schulen deutlich wurde, dass vorbereitend ein Wissensmanagement eingeführt ist, dass diese Lücke ausreichend füllen wird. Vorahnend wird in den Interview-Gesprächen von einzelnen Leitungspersonen argumentiert, dass die Lernfeld-Implementation zukünftig nur zu halten ist bzw. auszubauen gelingt, wenn diesbezüglich innerschulisch intensive Anstrengungen unternommen werden und Ressourcen von außen hinzukommen.

So sehen sich die Leitungen vor die Aufgabe gestellt, steuernd die Förderung des Nachwuchses voran zu treiben. Dabei geht es einmal darum, die neu an die Schule kommenden jungen Kollegen für diese Arbeit zu gewinnen und darüber hinaus gleiches hinsichtlich der an der Schule lehrenden Kollegen zu bewirken. Mit Hilfe des Ansatzes Wissensmanagement soll der Braindrain kompensiert werden, der anderenfalls durch den Weggang von Lernfeldexperten an der Schule zu erwarten ist. Dazu eine Meinungsäußerung: *„Das heißt also, wir müssten hier am OSZ für die Nachwuchsförderung ein bisschen mehr tun. Also die beiden Kollegen sind ja schon drin (im Lernfeldunterricht). Aber es müsste an sich noch ein Stamm von mehr Kollegen einbezogen werden.“*

Mit welcher Art Widerstand die Schulleitungen steuernd umzugehen haben, wird durch die Aussagen von erfahrenen Lernfeldkollegen deutlich. Sie gelten innerhalb der Schulen als die Generation der Entwickler und/oder als engagierte Lernfeldlehrende und haben Erfahrungen mit Kollegen, die sie für den Lernfeldunterricht gewinnen wollen. Kollegen aus zwei der untersuchten Schulen haben umfangreiches Planungs- und Unterrichtsmaterial für den Lernfeldunterricht entwickelt und den Kollegen zur Verfügung gestellt. Sie erleben, dass diese Vorlagen, die die Vorbereitung und Durchführung des Lernfeldunterrichts immens erleichtern, höchstens im Einzelfall Anlass sind, sich mit dem Lernfeldansatz systematisch zu beschäftigen.

Die ‚Entwickler‘ haben den Eindruck, dass die Fülle der entwickelten Lernsituationen und der damit einhergehende Anspruch bei einem Teil der Kollegen eher Unbehagen auslöst und sich Kollegen dagegen wehren, für den eigenen oder einen anderen Bereich etwas Vergleichbares entwickeln zu müssen. Von ‚Entwicklern‘ und Leitungspersonen

werden Vorbehalte im Kollegium vermutet, die im Wesentlichen auf Unkenntnis beruhen oder auf eine mangelnde Vorstellungskraft zurückzuführen sind, wie z. B. Deutsch oder Mathematik lernfeldmäßig eingebunden werden könnte. Da Schulbücher nicht zur Verfügung stehen und über das Vorliegende hinaus eigene Arbeitsmaterialien erstellt oder auf die eigene Klassensituation hin adaptiert werden müssen, erscheint vielen Kollegen der Arbeitsaufwand zu groß, sofern er nicht von einer Gruppe getragen werden kann. Dabei wird gleichzeitig der Zeitaufwand der Gruppenarbeit ohne Stundenentlastung auch wieder als innovationshemmend angeführt.

*„Ich habe diesen Anfangsberg von Arbeit hinter mir. Ich habe für alle Lernfelder dieses Berufes alle Lernsituationen, die man sich irgendwie so vorstellen kann, und die wachsen jedes Jahr mehr. Jede Lernsituation wird von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr oder von Schülergruppe zu Schülergruppe wieder geändert. Manchmal mehr, manchmal weniger... Wenn die Kollegen das sehen, dann ist es natürlich schon mal schwierig, in einem neuen Beruf. Sie müssten ja all diese Lernsituationen erst mal machen, und dann muss ich natürlich auch davon berichten, wie viel Schwierigkeiten das gibt, wie viel Arbeit das macht, z.B. eine Bewertung im Lernfeldunterricht und das ist eigentlich das größte Problem.“*

In einem weiteren Fall liegen für die Kollegen alle relevanten Unterrichtsmaterialien vor, einschließlich der Arbeitsblätter mit den entsprechenden Lösungen. Sie wurden bisher kontinuierlich aktualisiert und durch dazu passende Klassenarbeiten ergänzt. Und trotz des „Komplett-Rundum-Versorgungsangebots“ gibt es nach Ansicht der ‚Entwickler‘ schätzungsweise 35 Prozent oder weniger Kollegen, die an der Schule einen Lernfeldunterricht durchführen, der seinem Namen gerecht wird.

*„Es ist auch so, dass die Kollegen damit arbeiten können. Also die nehmen diese erarbeiteten Arbeitsblätter, gehen in den Unterricht, die Lösungen sind da, werden ständig aktualisiert. Wir haben auch die Klassenarbeiten dazu, die Schwerpunkte zu den Klassenarbeiten, sozusagen das richtig Komplett-Rundum-Versorgungsangebot. Lernfeldkonzept müssen wir ja alle machen. Also ich denke, weniger als die Hälfte macht Lernfeld, wo Lernfeld drauf steht, und auch Lernfeld drin ist. Deutlich weniger als die Hälfte. Na ja 35%, könnte noch weniger werden.“*

Auch wenn die Kollegen beeindruckt sind, wenn sie die gut bestückten Lernfeldordner öffnen, sind sie meistens trotzdem nicht willens, sich grundsätzlich am Lernfeldansatz zu orientieren. Im Ordner finden sie: *„15 Arbeitsaufgaben für 15 Stunden; da ist eine Klassenarbeit drin; da ist der Löser zur Klassenarbeit; da sind die Schwerpunkte zur Vorbereitung der Klassenarbeit. Neu sind dann auch immer noch mal Zusammenfassungen von den Themen enthalten.“*

Ein Schulleitungsmitglied, an dessen Schule seit Jahren teambasierte Lernfeld-Implementation vorliegt, kommt zu folgender Aussage: Falls die Schule zukünftig mit keinerlei zusätzlichen Ressourcen rechnen kann, hält er es für möglich, dass „die gelungene Lernfeldarbeit an seiner Schule wieder einen Rückwärtsgang einlegt“ und wieder in das „Ein-Lehrer-eine-Klasse-Prinzip“ zurückfällt.

Ein Schulleiter argumentiert, dass, wenn er es sich einfach machen würde, er sagen würde, dass die Lernfeld-Implementation unter den gegebenen Bedingungen keinen Sinn macht. Gleichwohl werden sie auch zukünftig vom Mindestanspruch, nämlich den Kompetenzansatz umzusetzen, nicht abweichen, da er den Schülern eine gute Ausbildung gewährleisten muss. Als minimaler Anspruch an die Bildungsverwaltung und als

Basis für eine professionelle Leitungsarbeit fordert er eine klare Ansage. *„Es muss klar sein, die wollen das jetzt, denn das wird ja überhaupt gar nicht klar.“*

Die Instrumente ‚Personalgespräche führen‘ und ‚Unterrichtsbesuche durchführen‘ gehören zum Standard, wenn es um die Optimierung der Unterrichtsqualität geht, auch wenn das nicht immer in dem Umfang durchgeführt werden kann, wie es der Qualitätsentwicklung des Lernfeldunterrichts zuträglich ist.

Ein weiterer wichtiger Steuerungsaspekt im Bereich der Personalentwicklung besteht für alle Schulleitungen darin, solche Personen zu würdigen, die sich für die Schulentwicklung bzw. die Lernfeld-Implementation besonders verdient machen. Die Leitungen sind mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zwar nicht in der Lage, z. B. die curriculare Entwicklungsarbeit für die Schule ausgleichend zu honorieren noch die umfangreiche Einarbeitungszeit von Kollegen, aber sie versuchen, falls möglich, die Würdigung durch eine geringe Stundenreduzierung zum Ausdruck zu bringen.

*„Also das wäre jetzt auch eine Sache an die Schulleitung, dass man den Kollegen, die jetzt am Anfang dort beschäftigt sind, dass man denen sehr viel mehr Stunden zur Verfügung stellt, um sich daran zu gewöhnen und einzuarbeiten.“*

*„Vision, stille Hoffnung, dass die Kollegen, die uns jetzt folgen, - also ich bin ja nicht mehr lange an dieser Schule-, dass es denen etwas leichter gemacht wird als uns, dass ihnen für die Anfangszeit auch mehr Stunden zur Verfügung stehen.“*

### Anforderungen an die Schulleitung aus Leitungssicht

Bei den nachfolgenden, über die Schulen hinweg gesammelten Statements und Ansprüche an die Schulleitung sind einzelne, die nur stellvertretend an sie gerichtet sind, weil als eigentlicher Adressat die Bildungsverwaltung gemeint ist.

- *„Ein Schulleiter ist eine Hilfseinrichtung. Ein Fachbereich ist eine Hilfseinrichtung. ... das ist alles nur Mittel zum Zweck, das ist nicht das Wesentliche. Das Wesentliche sind die, die sich im Klassenraum begegnen, und da muss was bei rauskommen.“*
- Der Schulleiter muss es wollen, er muss mit der Schulaufsicht einig sein, und er darf keine Angst vor Ärger haben. Und wenn eine Schulleitung bestimmte Sachen beschlossen hat, dann muss sie es auch einheitlich umsetzen.
- Wenn der Schulleiter vom „Kollegenteam“ erwartet, dass sie einen „mitschleppen“ dann muss er das auch im Leitungsteam umsetzen.
- Die Schulleitung sollte neben unterstützenden Maßnahmen auch ihre Kontrollfunktion wahrnehmen, auch wenn Kontrolle nicht gut ankommt.
- Auch kleine kontinuierliche Fortentwicklungen muss die Schulleitung im Blick behalten, *„... denn zu sagen: ‚Wir haben das jetzt geschafft, jetzt haben wir eine Weile Ruhe‘, ist tödlich.“*
- Der Leitung hat die Aufgabe, die Kommunikation mit dem Kollegium zu suchen, damit nicht nur die Leitung weiß, worum es zukünftig gehen soll, sondern es auch die Kollegen erfahren. Letztere brauchen die Möglichkeit zur Rückmeldung, ob die Richtung, die die Leitung einschlagen will, von ihnen mitgetragen wird.

- Die regelmäßige Kontrolle durch Evaluation ist wichtig, um zu wissen, was die Maßnahmen bewirkt haben, wobei das Kriterium sein muss: Was haben die Schüler wirklich gelernt?
- Auch die Schulleitung hat als wichtigstes Ziel im Blick zu behalten, dass nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern die Persönlichkeitsentwicklung gefordert ist. Dazu müssen entsprechende Fortbildungsangebote organisiert werden und Lehrer motiviert und qualifiziert werden.
- Der Schulleiter sollte sich dafür einsetzen, dass zukünftig der zusätzliche zeitliche Aufwand für Lernfeldlehrende stundenmäßig angerechnet wird und die Unterrichtsverpflichtung mit 26 Stunden um etwa zwei Stunden reduziert wird.
- Innerschulisch sollten besonders die Kollegen, die sich in den Lernfeldunterricht einarbeiten, für eine gewisse Zeit Stundenentlastung erhalten.
- Um Kollegen zukünftig doch noch von der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu überzeugen, müsste jedem Kollegen pro Woche ein Block zur Verfügung gestellt werden.
- Für die Selbstdarstellung im Leitbild der Schule würde sich die bisher vorliegende ‚Matrix zur Beruflichen Handlungsorientierung‘ eignen. Die entsprechenden Indikatoren könnten im Rahmen von Personalgesprächen zur Klärung der persönlichen Entwicklungsziele von Kollegen dienen, so sie ihre Unterrichtsarbeit am Leitbild ausrichten wollen. Weitergehend könnten die Kollegen anhalten werden, nach dem Unterricht die Elemente dieser Übersicht in das Klassenbuch einzutragen. Und auf der Grundlage dieser Eintragungen könnte der Abteilungsleiter Personalgespräche führen.
- Da bloße Appelle an das Kollegium wenig Wirkung zeigen, müssten die Kollegen die Möglichkeit erhalten, im Rahmen einer Veranstaltung kooperativ Entwicklungsarbeiten für die gemeinsame Klasse und auf der Basis von vorgegebenen Materialien vorzunehmen. Dies sollte mit klarem Kopf und nicht erst ermüdet nach einem Unterrichtstag erfolgen können. Die Erfahrung mit ähnlichen Tagesveranstaltungen hat gezeigt, dass das ein für die Lernfeldumsetzung sinnvolles Vorgehen ist.
- Die Schulleitung sollte mit dem gesamten Kollegium erörtern: *„Wie müssen wir unterrichten, damit unsere Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erwerben und dieses Ziel erreichen.“*
- *„Ich meine, man kann durch Leitungstätigkeit auch Leute krank machen. Und wenn es einem gelingt, dass das aufgrund der eigenen Tätigkeit nicht passiert, dann hat man die wichtigste Ressource soweit gepflegt. ...“*

## 2 Visionen, Wünsche und Entwicklungsbedarfe

### 2.1 Aus Leitungsperspektive: Zukunftsbezogene Wünsche und Forderungen

Die hier angesprochene Zielgruppe ‚Leitung‘ umfasst die Funktionsträger Schulleitung- eng, die Abteilungsleitung und die Fachbereichsleitung/Fachleitung. Alle Argumente, die von Leitungsseite im Rahmen von Visionen und zukunftsbezogenen Wünschen eingebracht werden, basieren auf der Voraussetzung, dass die begonnene Implementation des Lernfeldansatzes an der eigenen Schule im Prinzip bejaht wird und eine qualitativ umfassendere Implementation des Lernfeldansatzes angestrebt wird. Das Interesse der vier Schulleitungen- eng kommt schon dadurch zum Ausdruck, dass sie bereit waren, sich an der fallstudienbezogenen Untersuchung zu beteiligen und Interview-Gespräche auf allen Ebenen, von der Schulleitung bis zu den Schülern, durchführen zu lassen. Gleiches trifft auf die Schulleiter zu, die sich für Interview-Gespräche bereit erklärten, ohne dass eine Fallstudie an ihrer Schule durchgeführt wurde. Auch sie befürworteten die Intensivierung der Lernfeld-Implementation und haben darüber hinaus bereits intensive Erfahrungen mit der Umsetzung des Lernfeldansatzes an ihrer Schule einzubringen. Innerhalb der einzelnen Schule lassen sich jedoch Unterschiede feststellen. Sie betreffen einmal die Intensität, die die für die Lernfeldumsetzung verantwortlichen Funktionsträger vorantreiben können und/oder wollen. Zum anderen variierten die Forderungen der Verantwortlichen hinsichtlich der Bedingungen, die erfüllt sein sollten, bevor sie bereit sind, sich intensiver zu engagieren.

Die an den Interviewgesprächen leitenden Funktionsträger knüpfen an ihr Bestreben, die Lernfeld-Implementation an ihrer Schule zukünftig kontinuierlich weiter zu entwickeln, Wünsche, Erwartungen und Forderungen. Dabei ergibt sich folgende Rangfolge der bevorzugt angesprochenen Themen:

- a) Ein auf die Implementation bezogener Fortbildungsbedarf
- b) Anforderungen an die Senatsverwaltung
- c) Wünsche hinsichtlich der Teamarbeit
- d) Bewertung
- e) Kooperation von Schule und Betrieb
- f) Wissensmanagement

#### a) Ein auf die Implementation bezogener Fortbildungsbedarf

Die große Mehrzahl der Visionen, Wünsche und Forderungen zum Fortbildungsbedarf kommt in den Interview-Gesprächen von der Gruppe der Fachbereichsleiter. Aus diesem Grund wird nur im abweichenden Fall auf die entsprechende Leitungsgruppe hingewiesen, ansonsten kommen Fachbereichsleiter zu Wort.

In den Statements werden im ersten Teil solche Fortbildungswünsche dargestellt, deren Umsetzung schulintern erwartet wird und im zweiten Teil solche, die das externe Unterstützungssystem vorhalten sollte.

## Zur innerschulischen Umsetzung

Die Kollegen aus den einzelnen Fachbereichen müssten zu Schuljahresanfang Informationen darüber erhalten, was, wo, wie in den einzelnen Fachbereichen stattfinden wird, an dem sich andere Kollegen beteiligen können. Kollegen aus anderen Fachbereichen haben dann die Möglichkeit, teilzunehmen und vom innerschulischen Fortbildungsangebot zu profitieren. Die Realisierung von mehr Kommunikation zum und mehr Transparenz über Unterricht ist erstrebenswert und sollte als ausbaufähige Ressource angesehen werden.

Einen anderen Umgang mit dem innerschulischen Entwicklungspotenzial wünscht sich eine stellvertretende Schulleiterin. Ihr war es als Referendarin an der Schule nicht vergönnt, in einem bestimmten ‚Dreamteam‘ lernend mitzuarbeiten. Ihre heutigen Erwartungen an das Kollegium sind, dass solche oder ähnliche innerschulische Möglichkeiten der Fortbildung für Interessierte expliziter ausgewiesen und bereitgestellt werden.

Für die innerschulische curriculare Entwicklung von neuen Modulen könnte eine Fortbildungsstruktur nach dem Muster der SOL-Fachzirkel von Nutzen sein. Die methodische Konzeption von SOL, die mit Kann-Listen und Punktekonten arbeitet, ermöglicht es den Kollegen, innerhalb einer Fortbildungszeit von acht Stunden Konkretes für ihre unterrichtliche Praxis zu entwickeln. Ein entsprechendes Angebot könnte sich z. B. auch an den Leiter eines Fachbereichs richten, denn, *„... wenn der Kopf weiß, wo es langgeht - wenigstens einer-, dann bringt der diese Information ein und versucht, das dann umzusetzen. Das würde ich mir da wünschen.“*

Als Kompetenzstandard sollte für den einzelnen Lehrenden gelten, dass er in allen Lernfeldern fachlich kompetent ist, die er und seine Kollegen innerhalb eines Jahres gemeinsam unterrichten. Mit diesem Anspruch wäre zugleich ein kontinuierlicher Zugewinn an Kompetenz von allen Lehrenden eines Kollegiums verbunden.

*„Die Fachkompetenz der Kollegen, das ist das Hauptziel, dass jeder über den gesamten Bereich - wir müssen ja innerhalb eines Jahres alle 12 Lernfelder unterrichten-, kompetent ist“... Da ist mein Hauptanliegen, von der Fachkompetenz den Gleichstand herzustellen.“*

Attraktiv wäre z. B., wenn zukünftig die innerschulische lernfeldbezogene Fortbildung von lernfelderfahrenen Kollegen für Kollegen im Rahmen eines Teamteachings im doppelt gesteckten Unterricht möglich wäre. Die Form „Extraveranstaltungen“ wird für weniger effektiv gehalten.

Ein Schulleiter wünscht die Umsetzung des Ansatzes kollegiale Hospitation im regulären Ablauf der Schule. Unter besseren Rahmenbedingungen könnte sie institutionalisiert werden. Auf diese Weise kann die methodische und fachliche Kompetenzentwicklung von Kollegen mit Hilfe anderer Kollegen unterstützt werden.

*„Wünschenswert wäre es natürlich, wenn es die Möglichkeit der kollegialen Hospitation gäbe, dass die Kollegen wirklich mal die Möglichkeit haben, ... wenn sie außer der Reihe die Möglichkeit hätten, sich im Unterrichten gegenseitig zu stützen, das wäre natürlich eine super Geschichte.“*

Mehrere lernfelderfahrene Fachbereichsleiter aus unterschiedlichen Schulen weisen auf ihre Bereitschaft hin, ihre Kollegen im Rahmen von innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen bei der Lernfeldumsetzung zu unterstützen. Damit ist jedoch eine Einschrän-

kung verbunden: Sie möchten ihre Kollegen zur Zusammenarbeit nicht überreden müssen. Anderenfalls sehen sie die Gefahr, sich entweder eine Abfuhr einzuholen oder im Kollegium in die Rolle des „Besserwissers“ oder „Obergurus“ gedrängt zu werden. Die Initiative sollte von ihren Kollegen ausgehen, wenn sie Unterstützung für die curriculare Entwicklungsarbeit, bei der Einarbeitung in die Lernfeldarbeit oder für die Umsetzung von Lernfeldern erwarten.

*„Nur, mein Problem ist: in meiner Stellenbeschreibung steht drin, dass ich die anderen unterstütze bei der Einführung der Lernfeldgeschichte. ... aber da würde ich gerne lieber jetzt so arbeiten, dass die Kollegen an mich herantreten. Und ich möchte nicht als Oberguru da immer irgendwas zu sagen, um dann:... ‚Naja der schon wieder...‘. Man fängt dann schon so an: ‚Bei uns ist das alles anders‘“.*

Die zukünftige Erarbeitung eines Methoden-Curriculums für die eigene Schule wird als wünschenswert angesehen. Es sollte der innerschulischen Kompetenzentwicklung der Kollegen dienen und parallel zu den Lernfeldvorgaben und unter Einbezug der in der Schule schon vorhandenen Prozesse und Produkte entwickelt werden. Konzepte zur Leseförderung und zur Arbeit mit Texten sowie Präsentationstechniken und Informationen zur Internetrecherche sind z. B. als Elemente darin zu berücksichtigen.

Wünschenswert ist, dass teamunabhängig der Einsatz eines Methodenarsenals im Lernfeldunterricht zur Routine im Kollegium werden kann. Ähnlich wie bei den Lernfeldplänen sollten die im Lernfeldunterricht einsetzbaren Methoden vorstrukturiert und dokumentiert sein, sodass die Kollegen auf dieser Grundlage ihren Unterricht methodisch differenziert gestalten können. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass im Kollegium vorab ein Konsens über ein Methoden-Curriculum herbeigeführt, und dieses dann kompetenzaufbauend über das erste und zweite Ausbildungsjahr hinweg erarbeitet wird.

*„Sonst wäre es natürlich wünschenswert, dass die Teams zukünftig noch mehr so eine Art Methoden-Curriculum aufeinander abstimmen, dass man sagt, im ersten und zweiten Ausbildungsjahr setzen wir die und die Methoden ein. ...“*

### **Umsetzung durch das Berliner Unterstützungssystem**

Ein lernfeldbezogenes Fortbildungsgebot müsste vom LISUM kommen, da die Schule kein Geld hat. Von dort wird eine „kollegenfreundlich gestaltete Fortbildungsdurchführung“ gewünscht, d.h. die Kollegen werden für ihre Fortbildung vom Unterricht befreit und brauchen nicht ihre Freizeit in Anspruch zu nehmen: nämlich die Lehrenden, die den Lernfeldunterricht bereits sinngerecht umsetzen und die, die sich lernfeldmäßig kompetent machen wollen.

Alle Lehrende eines Teams sollten die Möglichkeit erhalten, gleichzeitig an der Fortbildung teilnehmen zu können. Zusätzlich wäre eine prozessbegleitende Beratung von Teams innerhalb der Schule erstrebenswert.

Schulübergreifend müsste mittels Fortbildung die Anwendung eines einheitlichen lernfeldbezogenen Begriffsinventars sichergestellt werden.

*„Da ist einfach eine Unkenntnis darüber, und das müsste eigentlich von der Schule, vom Senat irgendwie dann mal auf die Reihe gebracht werden, dass das eben einheitliche Begriffe sind, die dann auch so angewandt werden können, wie sie sollen.“*

Im Rahmen einer Fortbildung sollte das gesamte Konzept des Lernansatzes vermittelt werden, da selbst „manchen Kollegen“, die bereits im Lernfeldunterricht tätig sind, noch unklar ist, was den Lernfeldunterricht ausmacht.

Schulleiter, Abteilungsleiter und Fachbereichs- bzw. Fachleiter schätzen einen immensen Bedarf an methodisch-didaktischer Fortbildung bei Lehrenden und insbesondere bei Seiteneinsteigern ein. Hingegen beurteilen sie deren berufsfachlichen Kompetenzen durchschnittlich betrachtet als gut.

Als wichtig wird auch ein Fortbildungsangebot zu Themen wie ‚Bewertung im Lernfeldunterricht‘ oder wie ‚eine dem Lernfeldansatz angemessene Lehrerrolle‘ angesehen. Darüber hinaus werden grundlegende Fortbildungen gewünscht, *„die zu einem anderen Verständnis der Lernfelddidaktik beitragen und damit zu einer passgenauen Lernfeldeinführung“*.

Mit dem Ziel das ‚Lernen zu professionalisieren‘ sollte ein Fortbildungsangebot auf neurowissenschaftliche Erkenntnisse über das Lernen lernen eingehen und gleichzeitig die lerntheoretischen und methodisch-didaktischen Konsequenzen für den Unterricht verdeutlichen.

Eine umfassende Projektmanagement- Fortbildung des gesamten Kollegiums wäre zum Aufbau einer Kultur, die durch Zielorientierung, Struktur und Meilensteine zu kennzeichnen ist, sehr hilfreich. Die Implementierung des Instruments Projektmanagement in die vielfältigen Abläufe der gesamten Schule könnte der Schulleitung helfen, Kollegen mitzunehmen und zu orientieren, *„die im Prinzip nicht unwillig sondern uninformiert sind“*.

Der strukturierende Charakter des Instruments ‚Projektmanagement‘ kommt besonders dann zur Wirkung, wenn die Kompetenz im Umgang mit dem Instrument bei allen Personen im Kollegium abrufbar ist, und wenn es bei allen kollektiven Entscheidungs- und Planungsprozessen - bis in den Unterricht hinein - zur Anwendung kommt. Die schulische Arbeit wird auf diese Weise erleichtert, weil systematisch mit klaren Beschlüssen, mit geklärten Zuständigkeiten und regelmäßigen Erinnerungen sowie mit festen Abläufen und Routinen vorgegangen werden kann. Darüber hinaus könnte damit auch für die Lernfeldkollegen ein Schutz verbunden sein, da Lehrende ohne diese Unterstützungsstruktur drohen, von den komplexen Anforderungen des Lernfeldansatzes überfordert zu werden.

*„...wie kann die Berufsvorbereitung als Projekt gemanagt werden? oder Wie können Veranstaltungen in der Schulöffentlichkeit gemanagt werden? Um das zu organisieren, kann man doch die gleichen Strategien benutzen, die gleichen Checklisten benutzen. Und dann sieht man, dass man Instrumente benutzen kann, die in mehreren Handlungsfeldern Anwendung finden. Und wenn man so etwas schafft, ins Schulleben zu installieren, dann kann man so was auch auf der unterrichtlichen Ebene installieren. Es muss irgendwo mal funktionieren. Und es muss akzeptiert sein. Und der Unterricht ist so eine heilige Kuh, weil alle sagen: ‚Lass mich in meinem Unterricht. Ich mach jetzt die Tür zu.‘ Aber um das effektiver zu gestalten, um das zu optimieren, muss es irgendwo akzeptierte Abläufe geben, wo man sagt, das funktioniert.“*

b) Anforderungen an die Senatsverwaltung

Die nachfolgenden Forderungen, Wünsche oder Visionen werden in den Interviewgesprächen fast ausschließlich von Schulleitern eingebracht. Angesprochen werden ordnungspolitische Rahmenvorgaben für den Lernfeldunterricht und weitergehende Visionen bzw. Wünsche hinsichtlich einer größeren Autonomie der Schulleitungen auf der Basis von veränderten strukturellen Vorgaben seitens der Behörde.

Wenn der „Autonomiewunsch“ der Schulen zukünftig umsetzbar sein soll, wird bezüglich der Lernfeld-Implementation von der Senatsverwaltung die Setzung eines „*sehr klar definierten Rahmens*“ eingefordert. Dies ist auch deshalb unverzichtbar, weil sich die Autonomiewünsche der Schulen unterscheiden und teilweise widersprüchlich ausfallen. Um sie wieder zu vereinheitlichen braucht es einen Rahmen, der „*organisatorisch unterfüttert sein muss*“. Darüber hinaus sollte deutlich werden „*wie der Wunsch des Hauses aussieht und welcher gestalterischer Wille dahinter steckt*“. *Es muss für alle Schulen klar sein: „Die wollen das jetzt! Aber das wird ja überhaupt nicht klar.“*

Wünschenswert ist aus Sicht eines Schulleiters, dass die Leitung eines Oberstufenzentrums mit zwei Abteilungen zukünftig mehr Freiheit hinsichtlich der organisatorischen und personellen Strukturgestaltung erhält. Dies wäre möglich, wenn ein Leitungsteam die Aufgaben entsprechend den Erfordernissen der Schule in eigener Verantwortung aufteilen könnte: z. B. einer macht den Stundenplan, einer macht den Vertretungsplan, einer macht das Qualitätsmanagement, einer kümmert sich um die Teamentwicklung. Eine aufgabenbezogene Zuteilung von Personal- und Funktionsstellen könnte auf diese Weise innerschulisch bedarfsgerecht organisiert werden, ebenso wie die Festlegung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen. Dies könnte dazu führen, dass eine auftretende Komplexität von Aufgaben in einem Bereich reduziert werden kann, und die sich immer wieder einstellenden personellen Engpässe organisatorisch besser bewältigt werden können.

Die zukünftige Veränderung der Tätigkeitsbeschreibung von A 15-Stellen der Fachbereichsleiter wird gewünscht, denn die Verleihung von Ämtern und Aufgabenbereichen für Fachbereichsleiter auf Lebenszeit kann für die jeweilige berufsbildende Schule bei sich ändernden Aufgabenbereichen zum Problem werden. In der Praxis wird deutlich, dass wenn Fachbereichsleiter nicht bereit sind, sich in neue Aufgabenfelder einzuarbeiten, die Stelle blockiert ist und damit für die weitere Entwicklung der Schule nicht nutzbringend zur Verfügung steht.

*„Also ich würde mir an so einer Fachleiter- und Fachbereichsleiterstruktur einfach mal grundsätzlich strukturell was anderes wünschen, als die Verleihung von Ämtern und Aufgaben auf Lebenszeit. Strukturen und Anforderungen an Fachleitungen und Fachbereichsleitungen ändern sich, gerade im berufsbildenden Bereich. Wenn wir vor fünf oder vor zehn Jahren noch ein Haus waren, was die klassische (..) als Zentrum hatte, aber sich zehn oder fünfzehn Jahre später zeigt, dass dieses Haus sich entwickelt in dem Bereich (...) und auch immer weniger Schülerinnen und Schüler da sind... und wenn man sich lieber für die moderneren Bereiche entscheidet... da gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder ich hab jetzt den A15er, und habe das Glück, dass der auch zehn Jahre nach seiner Auswahl noch vom Geiste her so jung und dynamisch ist, dass er sagt: "Klasse, prima, die Entwicklung, die wollte ich schon immer, ich mach die jetzt mit!" Oder wir haben die Problematik, und der A15er sagt: "Ich bin eigentlich hier be-*

*rufen worden als Fachbereichsleiter für (...). ...So, nun haben wir eine blockierte A15er-Stelle ... und der Stellenkegel wird immer schmaler.“*

Wünschenswert wäre ein neues Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte, das regelmäßige Präsenzzeiten festlegt und der Schule eine flexible Arbeitsverteilung ermöglicht. Mit einer klaren Vorgabe von administrativer Seite könnte dem Empfinden von Lehrenden, dass Tätigkeiten nach Unterrichtsschluss oder während der Ferien zu Lasten der Freizeit gehen, entgegengewirkt werden. Eine neue Regelung würde auch den ungleichen Arbeitsbedingungen von Lehrenden eher gerecht werden, die z. B. durch den Arbeitsaufwand je nach Fächerkombination oder entsprechend den ungleichen zeitlichen Belastungen, die hinsichtlich der Fortbildungsaktivitäten oder der curricularen Entwicklungsarbeiten für das Kollegium entstehen.

Angesichts der jetzigen Altersstruktur im Kollegium und einer damit einhergehenden geringen Motivation im Kollegium für grundlegende Veränderungsprozesse an der Schule, wünscht ein Schulleiter, dass der Lernfeldunterricht zukünftig mit einem Mix aus jüngeren und älteren Kollegen bewältigt werden kann. Von diesen jüngeren Kollegen erhofft er sich Inspiration durch neue Ideen und Unterstützung für innovative Schulentwicklungsprozesse. Außerdem können ältere Kollegen im Rahmen von Teamarbeit von jüngeren profitieren.

*„Die Schule hat jeweils eine Gruppe um die 60 Jahre und eine um die 45 Jahre, aber kaum jüngere KollegInnen. Mit den älteren KollegInnen wird nicht die Welt verändert. Es fehlt der frühere Mix aus älteren und jüngeren KollegInnen. Alle Arbeitstätigkeiten sind (jetzt) darauf ausgelegt, das System am Laufen zu halten. Es fehlen jüngere KollegInnen, die neue Ideen einbringen.“*

In einem anderen Fall besteht die Vision darin, dass mit dem in den nächsten Jahren stattfindenden Generationswechsel junge engagierte und kompetente Lehrende an die Schule kommen und dass der Schule zukünftig Lehrer zur Verfügung stehen, die gut ausgebildet sind, und motiviert sind, sowohl mit leistungsstarken wie mit leistungsschwachen Schülern zu arbeiten, denen Schülerorientierung wichtig ist.

Der teamorientierten Kompetenzentwicklung würde es dienen, wenn mehr Stunden in der Schule für innerschulische Zusatzaktivitäten zur Verfügung stehen würden, z. B. um zusätzliche zeitliche Belastungen, die durch kontinuierliche Teambesprechungen entstehen, zu entgelten oder um die Umsetzung des Modells der kollegialen Hospitation zu sichern. So könnte auch unter besseren Bedingungen als bisher eine Organisations- und Arbeitsstruktur aufgebaut werden, in der Lehrende mit weitgehend gleichen Aufgaben in ihrem Team konfrontiert sind, die Teams unter vergleichbaren Arbeits- und Rahmenbedingungen arbeiten, und der Unterricht auf der Basis von standardisierten Lernsituationen durchgeführt werden kann. Eine in dieser Form etablierte Organisationsstruktur würde es zukünftig jedem Lehrenden ermöglichen, sich relativ schnell und komplikationslos in ein neues Team produktiv einzubinden und standardisierte Lernsituationen unterrichtlich umzusetzen, meint ein Schulleiter.

Mehr Kontakt zu Betrieben ist wünschenswert. Sinnvoll wäre es, statt der Honorierung der Prüfertätigkeit bei der IHK für diesen Kooperationszweck Stundenentlastung vergeben zu können, so der Vorschlag.

Alles, was von Seiten der Leitung zum Thema Fortbildung als Wunsch oder Anforderung an das Berliner Unterstützungssystem formuliert wurde, sollte auch an dieser Stelle Beachtung finden. Von Senatsseite sollte ein Fortbildungsangebot zu folgenden Themen vorgehalten werden:

- Konzeption des Kompetenz- und Lernfeldansatzes, einschließlich der Didaktik und des Begriffsinventars;
- Bewertung, Lehrerrolle, Projektmanagement,
- Methodisch-didaktische Fortbildungen,
- Konkretisierung der vielfältigen Anforderungen an das Kompetenzprofil von Lehrenden, Fachbereichsleitern/ Fachleitern, Abteilungsleitern und Schulleitung- eng im Rahmen der Lernfeld-Implementation.

### c) Wünsche hinsichtlich der Teamarbeit

Teamentwicklung ist ein weiteres zentrales Thema bei den Interview-Gesprächen. An dieser Stelle werden jedoch nur solche Argumente von Leitungspersonen aufgenommen, die explizit als Wunsch für die zukünftige Schulentwicklung formuliert wurden. Teamentwicklung wird in allen Schulen als ein Kern der strukturellen Organisationsentwicklung hinsichtlich der Lernfeld-Implementation angesehen und ist insofern mehr oder weniger intensiv umgesetzt.

Als Modell der innerschulischen Fortbildung strebt z.B. ein Abteilungsleiter stellvertretend für andere Leitungskräfte die „teamorientierte Kompetenzentwicklung“ als Idealvorstellung an, was s. E. einem strategisch eingesetzten Wissensmanagement entspricht. Die Voraussetzung dafür sind stabile und kompetente Teams an der Schule, die diese Integrationsarbeit für neue oder weniger lernfeldkompetente Kollegen leisten können. Dass auf diese Weise nach und nach alle Kollegen der Schule im Team arbeiten und ihre Teamfähigkeit entwickeln, wird gleichzeitig als eine Vision angesehen, weil er sich darüber bewusst ist, dass es immer Kollegen geben wird, die gute Arbeit leisten, aber sich in kein Team einbinden lassen wollen.

Ausgehend von ersten positiven Erfahrungen mit der Arbeit in den Teams, wird schulübergreifend eine Verstärkung der Teamarbeit gewünscht. Dies geschieht fast immer aus der Erkenntnis heraus, dass ohne eine systematisch eingeführte Teamarbeit an der Schule ein qualitativ guter, weil dem Anspruch gerecht werdender Lernfeldunterricht, nicht zu leisten ist. Ein Abteilungsleiter bringt diese Einsicht auf den Punkt: die Güte des Teams bestimmt die Qualität des Unterrichts.

### d) Bewertung

In den Schulen, die sich auf den Weg der Lernfeld-Implementation gemacht haben, spielt das Thema ‚Bewertung‘ eine wichtige Rolle. Mit diesem Thema verbinden die Inhaber von Funktionsstellen Maßnahmen und Prozesse, die auf die Qualität des Lern-

feldunterrichts und auf die Einführung von gemeinsamen Standards im Kollegium gerichtet sind. Insofern formulieren unterschiedliche leitende Funktionsträger die Erwartung an das Berliner Fortbildungssystem, dass den Kollegen zukünftig ein Fortbildungsangebot zum Thema ‚Bewertung im Lernfeldunterricht‘ unterbreitet wird. Die Entwicklung einer einheitlichen Bewertungsvorlage ist erfahrungsgemäß aus eigener Kraft des Kollegiums und ohne Hilfestellung von außen kaum zu bewältigen.

Die Realisierung von innerschulischer Transparenz über Bewertungskriterien würde auch zur Reduzierung von Konflikten mit den Schülern beitragen, dessen sind sich die Funktionsträger bewusst.

Auch wenn ein „einheitliches Bewertungsverständnis“ für eine Schule entwickelt vorliegt, und die Schule damit über einheitliche Standards verfügt, bleibt für den einzelnen Fachbereich weitergehende Entwicklungsarbeit übrig. In jedem Fach oder Bereich kann zwar nach gleichen Standards bewertet werden, aber da dort jeweils andere Anforderungen vorliegen, kann nicht dasselbe Bewertungsschema angewendet werden, argumentiert ein Fachbereichsleiter.

Aus Sicht von Führungskräften ist wünschenswert, dass ein bereits vorhandener Konsens zur Bewertung von den Kollegen auch umgesetzt wird. Es zeigt sich nämlich, dass auch wenn im Kollegium Grundlagen einer einheitlichen Beurteilung der Schülerleistung diskutiert vorliegen, und/oder in Fachkonferenzen beschlossen wurden und/oder Bewertungskriterien von der Abteilungskonferenz bestätigt sind, das häufig eher theoretischen Wert hat. Innerhalb der einzelnen Schule wird diesbezüglich immer wieder auf Ungereimtheiten bei der Umsetzung durch die Kollegen hingewiesen, weil manche Kollegen die abgestimmte Form der Bewertung nicht als verpflichtend ansehen. Aus Sicht eines Abteilungsleiters führt das zu Nachteilen für die Schüler und ist letztlich als ein Mangel für die Entwicklung der Unterrichtsqualität anzusehen.

### e) Wünsche hinsichtlich der Kooperation von Schule und Betrieb

Zukunftsbezogene Wünsche hinsichtlich einer Intensivierung von Kontaktaufnahmen zu bzw. der Kooperation mit Betrieben werden von unterschiedlichen Funktionsträgern eingebracht. Im Einzelfall wird auch die Nutzung von betrieblichen Praktika als wünschenswert angesehen. Mehrmals wird aber zugleich darauf hingewiesen, dass mehr Kontakt zu Betrieben aus zeitlichen Gründen mit dem laufenden Schul- und Unterrichtsgeschäft nicht vereinbar ist. Ein Fachbereichsleiter drückt sein Bedauern wie folgt aus:

*„Das ist auch noch ein Thema, was mich sehr umtreibt. Also ich wünsche mir eigentlich viel mehr Kontakt zu den Betrieben, aber ich weiß gar nicht, wann ich das machen soll. Also ich würde gerne jeden Betrieb besuchen und... das bringt mir auch was, das weiß ich. Ich habe ja auch mal Praktika gemacht, ganz am Anfang, in den Betrieben, das ist sehr wichtig. Aber im normalen Unterricht, wenn man 26 Stunden Unterricht hat und dann die Vorbereitungen usw., dann ist man eigentlich damit abgedeckt, und man kann so was kaum noch leisten. Also das wäre aber total wichtig.“*

Ein Abteilungsleiter befragt die Qualität des Unterrichts von verschiedenen Berufsgruppen der Schule nach folgendem Kriterium: Bestimmt nicht nur Lernfeldtheorie, sondern auch Lernfeldpraxis den Unterricht? Der Unterricht an seiner eigenen Schule ist seiner

Ansicht nach nicht getragen von betrieblicher Primärerfahrung, die aber notwendig wäre, wenn der Lernfeldunterricht gelingen soll.

Angestrebt wird darüber hinaus die Intensivierung der Schule-und-Betrieb-Kooperation, um eine größere Passung des in den Firmen vermittelten Lerngegenstandes mit dem schulischen zu erreichen. Eine gute Zusammenarbeit kann auch weitere Vorteile mit sich bringen. Im Einzelfall kann die Schule Sachspenden zur Klassenausstattung erhalten oder die Nutzung der technischen Ausstattung innerhalb der Firma angeboten bekommen.

Ein Abteilungsleiter hebt als erstrebenswert die Intensivierung der Kommunikation zwischen Schule und Betrieb hervor, da in beiden Systemen eine andere Sprache gesprochen wird. Dies ist besonders wichtig, wenn Schule und Betrieb zukünftig zu einer curricularen Abstimmung kommen wollen.

### f) Einführung eines Wissensmanagements an Schulen

Das Wissensmanagement müsste in den Schulen verbessert werden, da in vielen Schulen in den nächsten Jahren eine Anzahl von Kollegen ihre Schule verlassen wird. Ihr jahrelang erworbenes Wissen und ihre speziellen Erfahrungen nehmen sie mit, weil an der Schule diesbezüglich bisher keine ausreichende Sicherung erfolgt.

Zur Steuerung des Wissensmanagements gehört die Entwicklung einer Kultur, in der geleistete Arbeit gewürdigt wird, ebenso wie das Teilen von selbst entwickelten Produkten. Ein entsprechendes Wissensmanagement würde einmal dazu führen, dass das Know-how, das sich z. B. beim „Markt der Ideen“ zeigt, nicht verpufft, sondern aufgegriffen und/ oder weiterentwickelt wird. Zum anderen könnten neue Kollegen von dem, was an der Schule schon erarbeitet wurde, profitieren, wenn die ‚alten‘ Kollegen bereitwillig Unterlagen weiter geben würden. Und nicht zuletzt erführe auf diese Weise die in Produkten und dokumentierten Prozessen investierte Energie von Kollegen durch andere Kollegen eine Würdigung. Und so kann Zufriedenheit durch die Weitergabe von selbst Erarbeitetem entstehen.

*„Und viele, viele ältere Kollegen, die Wissensträger sind, die gehen. Und da ist für mich das Wissensmanagement auch nicht auf einem Niveau, wie ich mir das eigentlich vorstelle. Das hat einmal eine moralische Wirkung. Wenn jemand weggeht, dass man sagt: ‚Du, was du uns hier hinterlässt, das hat Wert!‘ Und das zweite ist einfach: ein System kann nicht Wissen einfach weggehen lassen. Das geht nicht. Für mich sind das Erfahrungen, jahrelange Erfahrungen, spezielle Erfahrungen, und die muss man sichern, die muss man sammeln. Aber das ist meine Sichtweise.“*

## 2.2 Perspektive von Lehrenden: Visionen, Wünsche und Entwicklungsbedarfe

### a) Sequenzielles Unterrichten der Lernfelder statt paralleles

Generell halten Lehrer das sequenzielle Verfahren für die ideale Form der Umsetzung des Lernfeldansatzes und hoffen auf dessen zukünftige Umsetzung als Regelfall. Lehrenden knüpfen jedoch Bedingungen daran, die zunächst realisiert sein müssten, damit die Vorteile der sequenziellen Organisationsform zur Geltung kommen können. Argumente von Lehrenden sind:

- Das sequenzielle Vorgehen ist besser geeignet, das Schnittstellenproblem zu lösen. Denn wenn im anderen Fall die Lernfelder nicht in Kontinuität aufeinander aufbauen, sind die Schüler benachteiligt: Die Unterrichtsschnittstellen vom ersten zum zweiten Lehrenden sind häufig nicht wirklich aufeinander abgestimmt. Und die Lehrenden sind nur bedingt willens oder in der Lage, in ihrem Unterricht über ihr eigenes Lernfeld hinaus Nachträge einzubeziehen, die helfen, die entstandenen inhaltlichen Lücken auf Seiten der Schüler systematisch zu schließen. Das führt dazu, dass die Schüler in ihrem Lernprozess verunsichert werden, weil sie sich allein nicht in der Lage sehen, diese Ungereimtheiten konstruktiv zu lösen.
- Ein Vorteil des sequenziellen Verfahrens besteht darin, dass der spiralcurriculare Effekt positiv für die Unterrichtsqualität genutzt werden kann. Dies setzt jedoch intensive Planungs- und Abstimmungsprozesse voraus.
- Die Qualität der Umsetzung ist abhängig von einem gemeinsamen Grundverständnis der beteiligten Kollegen, das sich auf das curriculare Konzept für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ebenso bezieht, wie auf die Bewertung von Schülerleistungen und die didaktisch-methodische Vorgehensweise im Unterricht. Dieses Grundverständnis setzt umfangreiche Abstimmungsdiskussionen im Team voraus.
- Von den kooperierenden Kollegen wird eine vergleichbare Bereitschaft für notwendig erachtet, einen gewissen Anteil ihrer Freizeit für schulische Belange zu investieren.

### b) Personelle und materielle Voraussetzungen für eine innovative Didaktik

Häufig wird eine bessere Ausstattung der Schule für eine moderne Unterrichtsgestaltung und als Grundlage für die zukünftige methodische Kompetenzentwicklung der Schüler nicht nur gewünscht, sondern eingefordert:

- Schüler sollten sich im Unterricht vernetzen können, um sich bei der Projektbearbeitung über ihre alternativen Vorgehensweisen oder ihre unterschiedlichen Entwürfe und Arbeitsergebnisse austauschen zu können.
- Anzustreben ist eine bessere mediale Ausstattung, z. B. mit einem Smartboard für den PC-Raum, damit die Schüler lernen, damit zu arbeiten, und damit Schule von ihnen, was die Ausstattung betrifft, nicht mit „*Hinterhaus oder Hinterwald*“ assoziiert wird.
- Die innerschulischen Voraussetzungen sollten gegeben sein, damit Schüler im Rahmen des Methodencurriculums lernen können, mit dem Office-Programm umzugehen, ebenso wie mit Word, mit PowerPoint oder Excel. Und das Kollegium muss sich

darüber einig werden, wann diese Kompetenzen in der Ausbildungszeit gelehrt, und wann sie im Sinne des spiralcurricularen Ansatzes wieder aufgefrischt werden sollen. Und als Grundkompetenzen des Ausbildungscurriculums sollten z. B. Textbearbeitung und Präsentation gelten. Fragen, die sich die Lehrenden in diesem Zusammenhang stellen sollten, sind: Welcher Standard soll gelten? Wann wird der entsprechende Gegenstand unterrichtet und wie wird die Schülerleistung bewertet? Welche Grundlagen ermöglichen eine persönliche und abschließende Kompetenzbeschreibung des einzelnen Schülers?

- Der Teilungsunterricht sollte zukünftig nicht dann außer Kraft gesetzt werden, wenn die Teilungsschwelle von 17 Schülern mit 15 oder 16 Schülern unterschritten ist.
- Die Lernfeldklassen sollten nicht größer als maximal 20 Schüler sein. Und es sollte darauf geachtet werden, dass für Lehrende die Rahmenbedingungen für die Teamarbeit so geplant werden, dass sie dem angestrebten Unterrichtskonzept angemessen sind.
- Eine multifunktionale Ausstattung der Klassenzimmer wäre notwendig. Es fehlt an Hardware, damit für jeden Schüler ein PC zur Verfügung gestellt werden kann. Hinzu kommt, dass eine vergleichbare räumliche Flexibilität, wie sie den Lernfeldlehrenden bisher zur Verfügung steht, notwendig wäre, wenn sich weitere Ausbildungsbereiche für den Lernfeldunterricht entscheiden. Bei einer Klassenstärke von 30 Schülern mangelt es nicht nur an Räumen, sondern selbst die vorhandenen sind zu klein und Bücherschränke fehlen.

### c) Wünschenswerte Bedingungen für Personal- und Teamentwicklung

Schulorganisatorisch sollte die Schulleitung darauf achten, dass nicht immer wieder Kollegen stundenplanmäßig im Lernfeldunterricht eingesetzt werden, die sich bisher mit diesem Ansatz noch nicht beschäftigt haben und auch nicht vorhaben, dies in Zukunft zu tun.

An den Abteilungsleiter wird die Erwartung gestellt, dass er Freiraum schafft, dass regelmäßige Teamarbeit stattfinden kann. Zudem sollte er sich inhaltlich so engagieren, dass er darstellen kann, wo pädagogische Themen noch genauer oder besser auf den Punkt gebracht werden können. Dabei sollte er auch darauf achten, dass diese Arbeitszusammenkünfte verpflichtenden Charakter haben.

*„Vom Abteilungsleiter erwarte ich, dass er diesen Freiraum schafft, für den habe ich ja gekämpft bei uns an der Schule, dass also regelmäßig diese Teamsitzungen stattfinden. Das ist ein Entwicklungsprozess, und da muss man auch mal sagen: Hier muss noch mal was geändert werden. ... Wo auch diese pädagogischen und nicht nur Formalinhalte, sondern diese pädagogischen Aspekte thematisiert werden, notfalls auch mal fachliche Dinge noch mal richtiggestellt werden bei denen, die nicht sicher sind. Also Teilnahmeverpflichtung sowieso von den Kollegen. Das erwarte ich vom Abteilungsleiter.“*

Die für die Umsetzung des Lernfeldunterrichts notwendige Teamarbeit setzt voraus, dass die Kollegen auch persönlich gut zusammen arbeiten können. Die Teams sollten nicht einfach nach dem „Würfelprinzip“ zusammengestellt werden. „... Hier bei uns war es eher Würfeltechnik“.

Für die nächsten fünf Jahre wird gewünscht, dass planend nur solche Personen in ein Team eingebunden werden, die schon durch eine gemeinsame Praxis der gelungenen Zusammenarbeit feststellen konnten, dass sie arbeitsstilmäßig und persönlich miteinander zurechtkommen. Darüber hinaus sollte den Kollegen der an die Lernfeldarbeit gebundene zusätzliche zeitliche Aufwand durch eine Stundenermäßigung leichter gemacht werden.

Engagierte Kollegen sollten im Rahmen der Lernfeldarbeit mehr Möglichkeiten zum Experimentieren erhalten und dafür von der eigenen Schulleitung unterstützt werden, nicht zuletzt dadurch, dass sich die Schulleitung gegenüber der Senatsschulverwaltung für schulintern entwickelte innovative Konzepte einsetzt.

*„Die Senatsschulverwaltung regiert der Schule sehr rein, was auch... diesen Stundenplankanon angeht. Das ist nicht schön ...Den Kollegen wünsche ich, dass sie ... von der Schulleitung den Rücken gestärkt bekommen, dass man nach oben auch mal was Neues durchsetzt, dass die Kollegen etwas mehr Möglichkeiten haben, zu experimentieren ... also mehr Freiräume.“*

Für die Zusammenarbeit im Lehrerteam, sollte immer darauf geachtet werden, dass erfahrene und neue Kollegen zusammen arbeiten können, die sich verstehen.

*„...Visionen - Zusammensetzung der Teams. Einerseits muss natürlich die Chemie zwischen den Unterrichtenden stimmen, aber andererseits ist es auch wichtig, dass erfahrene Kollegen und neue immer zusammen sind.“*

Für die Zusammenarbeit im Lehrerteam, sollte in der Regel kein strenges Planungskorsett vorgegeben werden, an das sich alle halten müssen. Stattdessen können Eckpunkte gesetzt werden, die dem Team mehr Freiheit zur Ausgestaltung des Unterrichts lassen.

*„Und Vision auch dahingehend, dass wir uns nicht so ganz streng oder stringent an die Planungsvorgaben halten. Also da gibt es dann so standardisierte Pläne. Also ich persönlich würde die am liebsten über den Haufen werfen. Es sind bestimmte Eckpunkte, die gesetzt werden sollen, aber wie man die ausfüllt, das müsste man neuer gestalten.“*

Ein eingeplanter Block pro Woche müsste den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, damit professionelle Lernfeldarbeit so durchgeführt würde, dass da wo Lernfeld drauf steht, auch Lernfeld drin ist.

*„Na ja, nach den acht Stunden Unterricht kann man keinen Kollegen hier mehr an den Tisch bringen, der da noch kreativ tätig sein soll, geht nicht mehr.“*

Statt 26 Stunden Unterrichtsverpflichtung sollten es 24 werden. Zwei Stunden müssten für jede Form von Fortbildung, innerschulisch ebenso wie außerschulisch, angerechnet werden: für Teamarbeit, für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, letztlich für den individuellen Professionalisierungsprozess. Auch wenn Einzelne aus persönlichen Gründen bereit sind, viel Freizeit in die schulische Entwicklungsarbeit zu investieren, kann das nicht als ein generelles Modell angesehen und akzeptiert werden.

*„Und dann müsste auch der Arbeitgeber von den 26 Stunden Unterrichtsverpflichtung schon von vornherein mindestens zwei sozusagen für Fortbildung einplanen. ... Das ist egal, also ob das Teamstunden sind, also Teamarbeit ist ja auch Fortbildungsarbeit in meinen Augen, es ist ein Entwicklungsprozess. ... wenn also von vornherein nicht 26 Unterrichtsstunden, sondern 24 Unterrichtsstunden plus zwei Stunden für Entwicklungsbedarf verrechnet wird. Das wäre ein Modell, was machbar wäre. Man kann den Kollegen das nicht einfach nur so überstülpen.“*

*Bei mir, das ist ein Ausnahmezustand, das liegt in meiner Mentalität. Wenn ich was angefangen habe, dann ziehe ich das durch. Ich habe jetzt auch nicht Verpflichtungen, ... also (ich) kann mir das schon so einteilen und habe trotzdem noch meine Freizeit. Aber das hängt mit der Art, wie ich arbeite, wie ich mich dann auch selber diszipliniere, zusammen. Das kann ich nicht erwarten von anderen und das will ich auch nicht erwarten.“*

Mehrere Lehrende, die in den letzten Jahren viel Zeit in die curriculare Grundlagenarbeit für die Umsetzung des Lernfeldunterrichts investiert haben, wünschen sich, dass diese ihren Kollegen zukünftig eine Hilfe sein möge, sich für die Lernfeldarbeit kompetenzmäßig fit zu machen, bzw. mit Hilfe von vorgegebenen Unterlagen einen qualitativ guten Lernfeldunterricht zu verwirklichen. Dazu beispielgebend eine Aussage:

*„Die Vision wäre, da wirklich so etwas auch mal zu hinterlassen: ... diese Idee, ranzugehen an diese Vereinfachung, die ich im Laufe der Zeit vorgenommen habe, einfache Instrumente, mit diesem Kompetenzraster oder auch diese Matrix für diese Handlungsrichtlinie,... diese Schritte mal einfach zu erklären, Indikatorenzuordnungen zu machen, diese Bereiche einzuteilen mit Handlungsfähigkeit, Arbeitstechniken, Methoden...Also das sind Sachen, wo ich sage, das würde ich alles noch mal überarbeiten, dass das der letzte Schliff ist, und dass man mal sagt, da könnten auch andere von profitieren.“*

Die Umsetzung des Lernfeldunterrichts auf der Basis von Teamarbeit setzt die Offenlegung des Bewertungsmodus der Lehrenden und dessen Diskussion auf Schulebene voraus, um zu einem einheitlichen Vorgehen zu gelangen. Von der Schulleitung in Kooperation mit der Abteilungsleitung wird erwartet, dass sie zukünftig die Verantwortung für eine konsequente Bearbeitung des Themas „*einheitliche Bewertung im Kollegium*“ übernimmt.

### d) Zur Lehrerrolle im Lernfeldunterricht

Ein Kollege macht deutlich, wie viel ihm daran liegt, auch zukünftig die veränderte Lehrerrolle im Lernfeldunterricht beibehalten zu können, ebenso wie die Planung und Umsetzung eines auf Kompetenzen orientierten Unterrichts. Diese Form des Unterrichts ist gekennzeichnet durch mehr Freiheit für den Lehrenden, durch mehr innere Zufriedenheit und durch eine Beziehung dem einzelnen Schüler gegenüber, die einen persönlicheren Charakter hat, als es im Frontalunterricht möglich war. Hinzu kommen größere Spielräume zur eigenen Gestaltung des Unterrichts, weil der Lehrende die Zeiten für unterschiedliche Unterrichtssequenzen autonomer planen kann und sich nicht in so ein festes Korsett eingebunden fühlt, wie das im klassischen Unterrichtskonzept normalerweise der Fall ist.

*„Für mich persönlich bedeutet das ein Stück Freiheit, weil es nur wenige gibt, die mir reinreden können. Für mich bedeutet das ein Stück innere Zufriedenheit, weil ich eine sehr persönliche Beziehung zu dem einen oder anderen Schüler aufbauen kann. Also eine persönlichere, als wenn es Frontalunterricht wäre. Weil man jetzt in diesen Rücksprachen, während die dort arbeiten, ganz andere Fragen stellen kann. Man kommt denen persönlich irgendwie etwas näher. ... Ich habe mehr Gestaltungsspielräume, ich habe mehr Freiräume. Ich kann die Zeiten besser planen. Ich bin nicht in ein so festes Korsett eingebunden. ... Ich bin nicht so leicht in ein Korsett quetschbar und überprüfbar. Überprüfbar dann hintenherum: Klassenarbeiten müssen geschrieben werden - wie sind die Noten? Wird das erfüllt, was ich mir als Wunsch gesetzt habe, als Ziel gesetzt habe? Und schließlich die Prüfung.“*

Ein Kollege definiert seine veränderte Lehrerrolle als die eines Dienstleisters, u.z. in Absetzung zu der des Wissensvermittlers. Dabei ist ihm wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Serviceleistung beinhaltet, dass nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch Sozial- und Personalkompetenz und dass es darum geht, den einzelnen Schüler mit seinen Fähigkeiten zu sehen und ihn in seiner Entwicklung zu unterstützen. Wichtig ist ihm auch, dass er als Lehrender den Schülern als Modell das vorlebt, was er von ihnen auch erwartet: Pünktlichkeit, für den Unterricht angemessen vorbereitet zu sein u.a. (vgl. dazu Kap. 3.3).

*„Die (Lehrerrolle) ist auch anders definiert. Also ich fühle mich eigentlich als Dienstleister. Also ich biete ein Produkt an und biete also auch als Serviceleistung die Betreuung an. Ich biete nicht nur mein Wissen, sondern auch die Betreuung an für beide, für Schüler und für Lehrer. Und in dem Moment, wo ich Dienstleister bin, muss ich mich auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse einstellen. Und dann ist es meine Pflicht - wenn ich ein guter Dienstleister bin - auch zu gucken: wo ist das schwache Glied? Wie bediene ich den? Also nicht mehr so der Pauker, der Wissensvermittler, sondern als Dienstleistung in erster Linie meine Fachkompetenz, aber auch meine Personalkompetenz, und da besonders... die überfachlichen Kompetenzen, durch Vorbildwirkung vorleben. Also als Dienstleister bin ich immer vor meinen Schülern im Unterricht, als Dienstleister habe meine Materialien dabei, und all das, was ich von den Schülern verlange, ist vorgelebt.“*

Die veränderte eigene Lehrerrolle im Lernfeldunterricht hat viele neue Aspekte. Einmal ist der einzelne Lehrende nicht mehr allein für seinen Unterricht zuständig und kann die Entscheidungen - wann, was, wie - unterrichtet wird, nicht mehr allein treffen. Insofern gehört zum neuen Tätigkeitsprofil des Lehrenden zunächst einmal eine sehr hohe Flexibilität, da sich die im Team vorab abgesprochenen Pläne nicht selten ändern. Der Lehrende muss dann

- von jetzt auf gleich alles „komplett umdenken“.
- auf den neuen Bedarf hin die Planungsunterlagen „komplett austauschen“.
- in vielen Stoffgebieten eingearbeitet sein und „präsent sein“.
- einen anspruchsvollen Unterricht durchführen können, auch wenn nicht alle Unterlagen für die neue Unterrichtssituation zur Verfügung stehen.

*„Und man ist also nicht mehr autark in seiner Unterrichtsgestaltung. Als ich also noch in den Fächern unterrichtet habe, war ich für dieses Fach komplett alleine zuständig, und die Entscheidung, wann ich was wie lange mache, das, denke ich, das lag in meiner Hand, und jetzt liegt das nicht mehr ausschließlich in meiner Hand, sondern ich muss das immer mit dem Team kommunizieren. Und also da sehe ich einen erheblichen Mehraufwand und natürlich auch für die Kollegen eine erhebliche Schwierigkeit.“*

### e) Mehr schülerorientierte Unterrichtsplanung und -gestaltung

Was die Spreizung der ankommenden Schülerschaft vom Hauptschüler bis zum Abiturienten betrifft, sollten im Kollegium zukünftig Mindeststandards hinsichtlich der Kompetenzen abgeklärt werden, über die alle Schüler am Ende der schulischen Ausbildung verfügen, ebenso wie Kompetenzstandards, über die leistungsstarke Schüler am Ende ihrer Ausbildung verfügen sollten.

Haupt Schüler und Abiturienten zusammen in einer Klasse setzt zu Ausbildungsbeginn die Angleichung des Basiswissens bei allen Schülern voraus, bevor der Unterricht auf einem gemeinsamen Niveau fortgeführt werden kann.

Die Erfahrung zeigt, dass vorbereitend mehr Zeit für das Technische-Zeichnungen-Anfertigen eingeräumt werden müsste, u. z. zumindest auf dem Niveau der Mindeststandards entsprechend der IHK-Prüfungen. Aber auch der Umgang mit dem Lehrbuch oder logische Vorgehensweisen beim Lösen einer mathematischen Aufgabe gehören vorbereitend dazu.

Die Lernfelder 1-4 aus dem ersten Ausbildungsjahr wären notwendigerweise darauf hin zu prüfen, ob prägnantes Grundlagenwissen, wie z. B. das vorbereitende Arbeiten mit Tabellenbüchern oder mit Zeichenbrettern, ausreichend Berücksichtigung findet.

Sinnvoller als die Zersplitterung von Themen, wie sie manchmal laut Lernfeldabfolge vorgesehen ist, sollte ein Thema mehr zusammenfassend im Block unterrichtet werden, wie das auch in Betrieben vorgesehen ist. Am Beispiel des Themas „...“, das in Lernfeld 4, 9 und 12 behandelt wird, kann man die inhaltliche „Zerbröselung“ verdeutlichen. In einem solchen Fall sollte die Schwerpunktsetzung in den Lernfeldern innerschulisch überarbeitet werden, um eine thematische Konzentration zu erreichen.

Im dualen Bereich ist die Fächertrennung nicht mehr so strikt wie früher, aber Englisch und Wirtschaft/Soziales müssen weiterhin separat ausgewiesen werden. Wünschenswert wäre für die eigene Schule, dass das Fach Englisch generell planend in den Lernfeldunterricht integriert wird. Damit wurden bereits gute Erfahrungen gemacht und erkannt, dass das ohne großen Mehraufwand möglich ist.

Gewünscht wird die Überarbeitung der Struktur des zugrunde liegenden Lernfeldplans, was die Auswahl und Abfolge der Lernfeldthemen betrifft, wo Schwerpunkte zu setzen sind, wo Dinge weg gelassen werden können, wo erfahrungsgemäß Übungsbedarf eingeplant werden müsste.

Von Seiten der Schule sollten Bedingungen für den Lernfeldunterricht eingerichtet werden, die den Lehrenden erlauben, flexibler mit den Inhalten der Lernfelder umzugehen, und ihnen mehr Möglichkeiten einräumen, differenzierend zu unterrichten und Übungs- wie Festigungsphase einzubauen.

Gewünscht wird eine Trennung der Lernfelder in „grundlegende und angewandte Lernfelder“. Das impliziert eine Entscheidung im Kollegium darüber, was zu den Basiskompetenzen zählt, die vorab zu unterrichten sind, und wann die komplexeren Themen und Projekte beginnen, in denen die Basiskompetenzen integriert von den Schülern angewendet werden.

Eine innerschulisch vorgegebene standardisierte Planungsvorlage empfinden Lehrende als ein Problem und im Unterrichtsprozess „als Korsett“. Gewünscht wird eine alternative Struktur der Planungsvorgabe, die eher orientierenden Charakter hat und durch „Eckpunkte“ gekennzeichnet ist. Mit der aktuell vorgegebenen Planungsstruktur sehen sich berufserfahrene Kolleginnen in manchen Lernsituationen veranlasst, entgegen ihrer

eigenen professionellen Diagnose, etwas unterrichten zu müssen, was sie letztlich für nicht angemessen oder falsch halten.

Zu Beginn einer thematischen Einheit oder eines Lernfeldes müsste als Orientierungshilfe für die Schüler mehr mit einem „Advanced Organizer“ gearbeitet werden. Wobei den Auszubildenden im Sinne einer allgemeinen Orientierung die Struktur selbst vorab vermittelt werden sollte.

*„Die Struktur müssten wir den Auszubildenden auch vorher irgendwie verklickern. Das kommt auch irgendwo zu kurz. Das ist auch eine Orientierung.“*

Stundenplantechnisch müssten die Übungsphasen zukünftig getrennt von den Projekten kontinuierlich im Stundenplan verortet sein. Und der Laborunterricht sollte nicht mehr montags im ersten und zweiten Block eingeplant werden, da für die Klasse dann keine Möglichkeit zur Vorbereitung besteht.

Durch mehr Anschauung in Betrieben vor Ort könnten Schüler zukünftig besser lernen, bestimmte Dinge globaler zu betrachten und unterrichtliche Problemstellungen aus mehreren Perspektiven heraus einzuschätzen und zu verstehen. Sie könnten besser erkennen können, dass es häufig für eine Problemstellung mehrere Lösungsvarianten gibt, wenn sie in verschiedenen Betrieben unterschiedliche technische Lösungen anschaulich vorgeführt bekämen.

Eine Bereicherung für die Qualität des Lernfeldunterrichts und für alle Beteiligte könnte darin bestehen, dass Schüler im Unterricht Interessantes aus ihrer Firma einbringen oder selbst eine Führung durch ihren Betrieb anbieten.

### f) Fortbildungswünsche

Im Hinblick auf einen qualitativ guten Lernfeldunterricht sollte die Frage nach der Kompetenz der Lehrenden gestellt werden: Über welche fachlichen und methodischen Kompetenzen sollten Lehrende verfügen, die Projekte unterrichten?

*„Obwohl wir genug Projekte eigentlich in der Schule haben, ist auch die Frage, wie einsatzbereit sind die immer? Und ob alle Kollegen sich mit allen Projekten gut auskennen.“*

Zukünftig sollte die Schulleitung den Lehrenden für Fortbildungen mehr Realisierungsmöglichkeiten einräumen, damit Lehrende die von ihnen als notwendig empfundenen Fortbildungsaktivitäten individuell oder als Team auch umsetzen können.

Der Kompetenzansatz ist vielen Kollegen aus Sicht eines Lehrenden nicht verfügbar und müsste zukünftig im Rahmen einer Fortbildung erst grundlegend vermittelt werden.

*„Die verwendeten Kompetenzbegriffe, die wissen gar nicht, was sich dahinter verbirgt. Fragen Sie doch mal einen Kollegen, an welchen Indikatoren machst du Sozialkompetenz fest? Oder an welchen Indikatoren machst du Methodenkompetenz fest? Methodenkompetenz wird immer als so was Losgelöstes betrachtet. Methodenkompetenz ist ein ganz entscheidender Bereich in der beruflichen Handlungskompetenz, weil er mit den Arbeitstechniken unmittelbar verbunden ist.“*

Vielen Kollegen fehlen methodische und diagnostische Kompetenzen. Entsprechende Angebote zur Fortbildung müssten zukünftig vom Berliner Fortbildungssystem erfolgen.

*„Was die Kollegen bräuchten, wäre die Unterstützung im Bereich ‚Diagnostik‘ und eine Unterstützung im Bereich ‚Methodenkompetenz‘, nicht hier Flip Chart und diese ganzen Sachen, sondern einfach dieses ‚Wie fasse ich was zusammen.‘ Also diese Kernpunkte ‚Zusammenzufassen‘ oder dieses ‚Strukturlegen‘, das sind ganz wichtige Punkte. ... Das kann man vom Kollegen verlangen, dass sie dazu gezielt Fortbildung machen. Und dann müssten auch Fortbildungsangebote auf dem Markt zur Verfügung stehen.“*

Die Ausbildungsabläufe in Schule und Betrieben folgen im Prinzip eigenen Gesetzen. Trotzdem gibt es von Seiten der Schule Interesse an wechselseitigen Kontakten. Lehrende bemühen sich um intensivere Kontakte zu Ausbildern in Betrieben, denn sie möchten durch mehr Einblick in die verschiedenen Produktionsweisen der Firmen profitieren können und die moderne maschinelle Ausstattung einzelner Betriebe für den Unterricht im eigenen Berufsfeld nutzen dürfen.

Die Qualität des Lernfeldunterrichts leidet darunter, wenn berufsfeldbezogene Praktika oder Fortbildungen in entsprechenden Betrieben von Lehrenden nicht aufgegriffen werden können. Den Kollegen *„fehlt das dann auch an Bildung“*. Durch eine intensiviertere Kooperation von Schulen und Betrieben könnten sich zukünftig mehr Fortbildungsangebote von Seiten der Betriebe ergeben. Und wenn das letzte Ausbildungsjahr beendet ist, wäre es den Lehrenden möglich, in Firmen Praxiserfahrungen zu machen.

### 2.3 Schülerwünsche bezogen auf die zukünftige Optimierung des Lernfeldunterrichts

Die nachfolgende Darstellung bezieht sich auf Aussagen von allen fünf Schülergruppen, die sich im Rahmen der drei Fallstudien in den Interview-Gesprächen geäußert haben. Die Rangfolge der von den Schülern angesprochenen Optimierungsmöglichkeiten lautet:

- a) Grundstruktur des Lernfeldunterrichts,
- b) Konzeption des Lernfeldunterrichts,
- c) Didaktik des Lernfeldunterrichts,
- d) Einsatz von kompetenten Lehrenden.

#### a) Grundstruktur des Lernfeldunterrichts

Durch eine Woche Lernfeldunterricht am Stück hätte der Lehrende zeitlich mehr Möglichkeiten, sich mit Fragen und Problemen der Schüler zu beschäftigen.

Bei einer Woche durchgehend Unterricht könnte ein ganzes Lernfeld durchgeführt werden, und die Schüler könnten sich total darauf konzentrieren.

Kleinere Klassen sollten gebildet werden. Dabei wären weniger als 23 Schüler wünschenswert, damit der Lehrende auch mitbekommen kann, welche Schüler etwas noch nicht verstanden haben.

Die Schülerzahl sollte wegen der Lautstärke und der Möglichkeit, Fragen stellen zu können, nicht höher als 25 sein.

Es sollte ein Tutorensystem eingeführt werden. Schüler des ersten Lehrjahres könnten in einem zeitlichen Rhythmus Schüler des zweiten treffen und von diesen Schülern Unterstützung beim Lernen erhalten.

Ein Förderkurs sollte von der Schule z.B. in der nullten Stunde angeboten werden.

Für kommende Ausbildungsjahrgänge müssten mehr junge Lehrende zur Verfügung stehen.

Häufiger wird mehr Unterricht im Labor gefordert, u. z. insbesondere auch für solche Schüler, die in ihren Ausbildungsbetrieben wenig Vielfalt an berufsbezogenen praktischen Lernanforderungen angeboten bekommen.

Verbesserungswürdig wäre auch, dass man die Möglichkeiten der Schule besser ausnutzt. So könnte das Potenzial des Laborbereichs mehr für den Unterricht fruchtbar gemacht werden.

Gewünscht wird mehr Austausch zwischen der Schule und den Betrieben, was die grobe zeitliche Abfolge der schulischen Lernfeldinhalte betrifft, sodass innerbetrieblich Konsequenzen gezogen werden können, sofern es dort gewünscht wird und möglich ist.

Die Schule sollte zukünftig intensiver mit den Firmen zusammen arbeiten. Nutzbringend wäre es, wenn der Betrieb darüber informiert wäre, welches Lernfeld wann in der Schule durchgeführt wird. Dann könnte der Chef sich darauf einstellen und z.B. statt einen Auftrag zwei Gesellen zuzuteilen einen Azubi berücksichtigen, der sich mit diesem Thema gerade theoretisch in der Berufsschule beschäftigt.

Für die Qualität des Unterrichts wäre aus Sicht der Schüler eine bessere Abstimmung des Ausbildungskonzepts der Schule mit dem der Betriebe und evtl. auch mit der IHK notwendig.

### b) Konzeptionelle Wünsche

Die Schüler halten es für notwendig, das „Gesamtkonzept“ zu überarbeiten, damit neue Jahrgänge davon profitieren können. Zu Ausbildungsbeginn sollten zuerst die „Grundlagen“ vermittelt werden und dann darauf aufbauend die Projekte folgen. Das würde bewirken, dass mehr Zeit für die Vermittlung von Theorie vorhanden wäre.

*S1: „Man müsste einfach mal dieses Gesamtkonzept überarbeiten. Wenn man wirklich am Anfang diese Grundlagen vermittelt und sagt: ‚So und so muss was aufgebaut sein, dann hat man einfach hinten raus mehr Luft und mehr Zeit für die Theorie und auch für die Projekte.‘ Das ist ganz einfach.“*

*S2: „...Wenn die Grundlagen sitzen, na ja, dann kannst du deine Arbeit auch dementsprechend machen!“*

Gut wäre ein Mix aus dem „alten Schulmodell“, das die Schüler aus der allgemeinbildenden Herkunftsschule kennen und dem Lernfeldansatz. Dabei sollte der „Stoff“ reduziert und beim Unterrichten das Wesentliche hervorgehoben werden. Und den Schülern sollte im Unterricht ermöglicht werden, sich lernend mit einem prägnanten Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen zu können, statt im Schnelldurchgang mit vielem, das nicht wirklich erarbeitet werden kann.

*„Also am besten wäre es eigentlich, ... ich würde weder das Schulmodell von damals für super, hundertprozentig gut befürworten, aber auch nicht das jetzige. Eigentlich müsste es wirklich komplett gemixt werden. Und dann vielleicht den Umfang ein wenig runterstufen, aufs Wesentliche konzentrieren und das dann auch richtig unterrichten, dass wenigstens das richtig ankommt, statt alles vielleicht mal gehört zu haben.“*

Die Schüler bevorzugen als Alternative zu ihrer jetzigen Unterrichtspraxis mit „vorwiegendem Selbststudium“ eine Mischung aus Frontalunterricht und Projekten. Sie erwarten eine „lebendige Interaktion“ zwischen dem Lehrenden und den Schülern über den Unterrichtsgegenstand sowie ein an den Lernvoraussetzungen und Fragen der Schüler orientiertes Unterrichtsgeschehen.

Der „Grundstoff“ sollte gleich zu Beginn der Ausbildung für alle Schüler, Realschüler und Abiturienten, so vermittelt werden, dass das Lernen für alle Schüler auf dem gleichen Lernniveau beginnen kann. *„... Aber am Anfang dieser Grundstoff, damit alle auf einem Level sind, das hätte halt irgendwie geschehen müssen.“*

Die Schüler wünschen sich, um einer besseren Vorbereitung für die Klausuren willen, nur zwei Dokumentationen statt drei und dafür mehr Theoriestunden und mehr Feedback vom Lehrenden.

*„Aber dass man vielleicht auch nur zwei Dokumentationen und dafür vielleicht mehr Theoriestunden oder mehr Rücksprachen. Dass man dann einfach für die Arbeiten oder für die eine Arbeit halt einfach besser vorbereitet ist. Dass man einfach wirklich mal weiß: was hat man hier gemacht? Weil das selbstständige Arbeiten ist eine Sache, aber dann auch wirklich Feedback da zu kriegen, ist die andere.“*

Die Projekte müssten angepasst werden. Sie könnten von drei auf zwei reduziert werden, wobei eines davon über das gesamte Halbjahr reichen würde. Sie wären zwar umfangreicher, aber es würde dazu führen, dass die Schüler mehr Zeit hätten, und sich weniger gehetzt fühlen würden. Das könnte auch zu einer besseren Vorbereitung auf den späteren Beruf führen. *„Lieber nur zwei Projekte,... dass man wenigstens genug Zeit hat, um Theorie und Wissen zu schaffen, damit die Schüler die Aufgaben später auch im Beruf erfüllen können“.*

Um mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Inhalt und mit der Theorie zu haben, schlagen die Schüler vor, weniger Projekte durchzuführen. Sie erwarten dadurch mehr Gelassenheit auf Seiten der Lehrenden und mehr Raum für die Beantwortung von Schülerfragen.

*„Dass da halt nicht so ein Zeitdruck für die Lehrer vielleicht auch da ist... Sondern dass die Lehrer sagen: ‚Okay, wir haben jetzt ein Projekt, was am Ende des Schuljahres fertig sein muss, und dazwischen haben wir halt Zeit, das Wissen zu vermitteln.‘ Und die Schüler haben ihre Zeit, sich vom Unterricht her das Wissen anzueignen, um dann dieses Projekt zu erstellen. Also da sollte vielleicht was geändert werden. Vielleicht ändert es dann auch was bei den Lehrern - man weiß es ja nicht.“*

### c) Didaktik des Lernfeldunterrichts und Unterrichtsstil des Lehrenden

Schüler unterschiedlicher Schulen wünschen sich *„mehr Lehrer, die ein bisschen mehr auf die Schüler eingehen“* und mehr individuelle Unterstützung der Schüler durch den Lehrenden.

Vorschlag eines Schülers, die jetzige Klasse zu teilen, um homogene Leistungsgruppen, zu bilden, einem „Schnelldurchlauf mit leistungstärkeren Schülern“ und eine Gruppe mit leistungsschwächeren.

Zukünftig sollte es nicht mehr vorkommen, dass am Ende eines Lernfeldes eine Klassenarbeit über eine Dokumentation geschrieben wird, obwohl diese Dokumentation korrigiert noch nicht an die Schüler zurück gegeben wurde. Insbesondere, wenn es sich um eine Dokumentation handelt, die Schüler anhand selbst gewählter Quellen angefertigt haben, halten sie ein Feedback des Lehrenden für besonders wichtig.

Am Anfang eines Lernfeldes sollten drei bis vier grundlegende Theorieblöcke unterrichtet werden, um allen Schülern Grundlegendes zu vermitteln: *„auf was muss man achten, was muss man ansprechen, bzw. um was geht es eigentlich? „... (dass) ich eigentlich an sich, das Konzept, sehr gut finde, aber man sollte es vielleicht ein bisschen mischen. Nicht nur das so praktisch zu machen...“*

Angesichts der Stofffülle fordern die Schüler, die Vermittlung von orientierenden Grundkenntnissen. Letztere könnten sie insbesondere bei den *„technischen fachbezogenen ... Sachen“* in die Lage versetzen, zu erkennen, was für ihren eigenen Wissensaufbau wichtig ist und was, bezogen auf die kommenden Tests und Prüfungen, sachlich und fachlich korrekte Unterlagen sind.

Wenn die Form der Dokumentation bei der Beurteilung der Schülerarbeit eine so zentrale Rolle spielt, wie es die Schüler erleben, müsste zukünftig gleich zu Ausbildungsbe-

ginn darauf hingewiesen werden. Es müsste gelehrt werden, wie man eine Recherche durchführt und die Kriterien benannt werden, die im Ausbildungszeitraum bei der Benotung der Dokumentation gültig sind. Gleich zu Anfang wollen die Schüler erfahren, welche Quellen für das selbstständige Recherchieren qualitativ gut und empfehlenswert sind und nicht erst in den letzten Monaten der Ausbildungszeit.

*„Aber am Anfang wenigstens mal so mehrere Tage wirklich sagen: ‚Da und darauf solltet ihr achten. Die Quellen sind gut, die sind zu empfehlen.‘ ... Oder zu den Dokumentationen, zu der Struktur, zu dem Aufbau ... Warum wird nicht am Anfang gleich gesagt: ‚So und so wollen wir die Form haben!‘ und gut ist. ... Na, wenn das zukünftig am Anfang einmal festgelegt werden würde, dann wäre das ja auch kein Thema mehr. Dann wüssten alle Bescheid.“*

Bestimmte Lernchancen sollten zukünftig prinzipiell nicht gänzlich den „Besten“ vorbehalten werden, selbst wenn die Bearbeitung eines besonders komplexen Lerngegenstandes im Rahmen von Binnendifferenzierung durch die Arbeitsgruppe der „Besten“ erfolgt ist. Die Schüler fordern für die Leistungsschwächeren gleichwertige Lernchancen ein, z. B. dadurch, dass letztere am Ende der Lernphase durch eine gemeinsame Diskussion aller Arbeitsgruppenergebnisse aktiv in den Lernprozess einbezogen werden.

Das in der Regel angewandte Prinzip leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler in Gruppen zu mischen, führt dazu, dass die Letzteren immer mitgezogen werden. Die Schüler erwarten zumindest zeitweise die Bildung von homogenen Leistungsgruppen. Sie hoffen, dass sich dadurch die „wirklichen Kompetenzen“ in den Schülerarbeiten deutlicher zeigen können, und die Schülerleistungen dann gerechter benotet werden können.

*„... Wir haben so gesagt, ein gutes Prinzip wäre eigentlich mal, wenn die ganzen Guten zusammen sind und die ganzen Schlechten. Weil, wenn die ganzen Schlechten zusammen sind, hat man den Effekt, dass die dann merken, jetzt ist keiner da, der was macht und jetzt müssen wir mal selber versuchen, uns irgendwie aus der Schlinge zu ziehen.“*

Aufgabe des Lehrenden müsste es sein, den leistungsschwachen oder nicht so motivierten Schülern das Ganze „auch ein bisschen schmackhaft zu machen“. Die Lehrenden sollten nicht darauf vertrauen dürfen, dass die leistungsstarken Schüler die Rolle des Lehrers übernehmen und bei leistungsheterogener Gruppenarbeit die leistungsschwächeren kontinuierlich mitziehen.

Was die aufbauende Entwicklung des selbstständigen Lernens bei der neu ankommenden Schülergruppe betrifft, wäre aus Sicht der Schüler zukünftig ein fließender Übergang wünschenswert, u.z. von dem, was sie aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsbildende mitbringen und dem was dort gefordert wird.

*„Also gerade, wenn man jetzt rein kommt und mit der Berufsausbildung anfängt, dass man da vielleicht einfach nicht wirklich gleich mit der Selbstständigkeit anfängt, sondern erst mal kurz einarbeitet.“*

Schüler fühlen sich selbst, was ihre eigene Entwicklung an der Schule betrifft, auf die selbstständige Lern- und Arbeitsweise nicht gut vorbereitet. Sie erwarten, dass zu Ausbildungsbeginn eine gewisse Zeit zur Vorbereitung auf das selbstständige Lernen eingeplant wird.

Die auf selbstständiges Lernen angelegten Phasen sollten auf der Grundlage eines didaktischen Konzepts durchgeführt werden. Und die unterschiedlichen Lernergebnisse aus experimentierenden Lernphasen sollten am Ende vom Lehrenden so auf den Begriff gebracht werden, dass alle Schüler ein positives Lernergebnis haben können und zusätzlich eine inhaltlich gesicherte Basis für weiterführendes Lernen.

Mehr Interaktion, Feedback oder „Rücksprache vom Lehrer“ wäre wünschenswert. Dies bezieht sich auf vielerlei: generell auf Fragen der Schüler, auf die Diskussion von Dokumentationsergebnissen, die die Schüler angefertigt haben, auf den Theorieunterricht, auf die Diskussion von Test- und Klausurergebnissen, bzw. auf das Feedback zu Hausaufgaben und das an einzelne Schüler, an Kleingruppen oder an die Klasse.

Zukünftig sollte vermieden werden, dass sich der Lehrende mit dem Vorlesen von Arbeitsblättern ohne eine Interaktion mit den Schülern begnügt. Die Schüler empfinden den Unterricht, in dem sich der Lehrende fast ausschließlich an vorgegebenen Arbeitsblättern orientiert und die Interaktion mit den Schülern vermissen lässt, als *„auswendig gelerntes Vortragen seiner Theorie und nicht als wirkliches Unterrichten“*.

Der Theorie sollte, bei aller Konzentration auf eine korrekte Form, in der schulischen Ausbildung ein größerer Stellenwert eingeräumt werden.

*„Aber so jetzt achten halt auch noch viele auf die Form ... das ist ja bei den Lehrern gefragter als der Inhalt. Den Inhalt kopiert man sich irgendwo aus dem Internet, ob das stimmt oder nicht, interessiert ja eigentlich sowieso keinen, und dementsprechend achtet man halt mehr auf die Form.“*

Die Schüler wünschen sich, vor der Klausur mehr Zeit als bisher für das Gespräch mit dem Lehrenden und eine weitere Beschäftigung mit Theorie zu haben, was zu mehr Klarheit über den Inhalt der kommenden Klausur führen kann. Vorschlag eines Schülers: Dazu könnte es zukünftig sinnvoll sein, pro Halbjahr eine Klausur zu schreiben und dafür pro Halbjahr nur eine Lernsituation durchzuführen.

Ausgehend davon, dass Abiturienten und besonders Realschüler hinsichtlich der Anforderung, *„sich sehr viel selbstständig erarbeiten (zu) müssen und dabei oft ins Straucheln zu kommen“*, wünschen sich die Schüler, mehr *„zwischenzeitlich einfließende Theorieblöcke“*, damit die *„Allgemeinheit der Schüler“* im Unterricht mitgenommen werden kann. *„...Man muss da schon auf die schwächeren Glieder, sage ich mal, Rücksicht nehmen.“*

### d) Den Einsatz von kompetenten Lehrenden sichern

Der einzelne Lehrende sollte nicht für einen gesamten Lernfeldumfang eingesetzt werden, d.h. alles unterrichten müssen, das ist, was das Unterrichtsniveau betrifft, nicht erfolgversprechend. Diese Erfahrung haben die Schüler schon an ihrer ehemaligen Schule gemacht.

*„Das hat man ja früher auch schon auf den vorhergehenden Schulen gehabt, dass Lehrer zwei, vielleicht maximal drei Fächer hatten. Aber wenn man jetzt versucht hat, wirklich einen Lehrer dieses ganze Schulrepertoire lehren zu lassen, das kann nicht funktionieren.“*

Statt vier Lernfeldlehrende, die eine Klasse unterrichten, sollten nur zwei, höchstens drei, falls eine Lehrkraft ausfällt, eingesetzt werden. Auf diese Weise könnten sich die Lehrenden auf bestimmte Themenbereiche konzentrieren und entsprechend einarbeiten. So würden sie nicht mehr von einem Thema zum nächsten springen müssen.

*„Also die stehen ja auch absolut unter Stress, weil, wenn die dann halt wirklich mehrere Klassen betreuen müssen, in verschiedenen Lernfeldern, d. h. die springen auch thematisch halt von Block zu Block hin und her. Ich glaube, das macht einen im Kopf auch tierisch fertig. Also dann statt jetzt vier Lehrer für eine Klasse mit den Lernfeldern wirklich nur zwei.“*

Wenige Lehrende, die im Team in einer Klasse unterrichten und nur für bestimmte Lernfelder oder auch Jahrgänge spezialisiert eingesetzt sind, hätten die Möglichkeit, sich mehr Expertenwissen anzueignen und ihren Unterricht entsprechend kompetenter durchzuführen. Hinzu kommt, dass durch die Reduzierung der personellen Übergänge auch die inhaltlichen Übergänge stimmiger ineinander greifen könnten.

*S: „Zwei Lehrende, die teambezogen wechseln, wodurch die sich auch besser koordinieren können, wenn die halt wirklich nur ihre Lernfelder machen, worauf sie dann auch spezialisiert sind. Und sie nicht mehr so ein Wissensrepertoire haben, von allem nur einen mittleren Wissensstand.“*

*S: „Also das erste Jahr nur bestimmte zwei Lehrer und dann das zweite, dass die sich da halt d’rauf spezialisieren können.“*

*S: „Dann kommt vielleicht auch nicht ganz so viel durcheinander während der Lernfelder. Der Lehrer muss ja auf das aufbauen, oder es sollte so sein, was der andere davor gemacht hat. Wenn der davor jetzt aber halt nur die Hälfte geschafft hat, und der nächste mit dem nächsten (Stoff) anfängt, fehlt natürlich der Anschluss. Und das ist bei vier Lehrern halt des Öfteren der Fall.“*

Die Lehrenden sollten *„mehr Möglichkeiten erhalten, durch Bildungs- und Fortbildungsaktivitäten den neuesten Stand der Technik mit zu bekommen“*. Und sie sollten sich kundig machen, bevor sie Themenbereiche unterrichten.

*„Wie läuft es denn heutzutage eigentlich ab? Denn manche Sachen, die einem vermittelt werden, sind doch schon ein bisschen veraltet.“*

Mehr Praxisbezug durch Kontakte mit Firmen wäre notwendig. Die Lehrenden könnten sich mit den Firmen kurzschließen, um sich einerseits über den neuesten Stand zu informieren und andererseits darüber, was ihnen die Firmen für die Anschaulichkeit ihres Unterrichts anbieten können.

Wünschenswert wäre, dass bevorzugt Lehrende im Lernfeld unterrichten, die im jeweiligen Themenfeld oder Lernbereich kompetent sind, die auf Fragen der Schüler besser eingehen und dem Unterricht mehr Ruhe geben können.

*„Und die dann auch ein bisschen Ruhe rein bekommen und das dadurch dann auch vielleicht zeitlich besser abläuft. Weil sie wissen, was sie uns vermitteln, also sie davon wirklich Ahnung haben und auch besser auf Fragen eingehen können und das vielleicht alles schneller behandeln. Weil sie einfach wesentlich ruhiger sind und dann nicht da irgendwie: ‚Ja, habe ich das jetzt richtig gemacht?‘ und schnell, schnell, schnell weitersprechen, vielleicht fällt der Fehler ja nicht auf. Ich weiß ja nicht, wie das bei denen im Kopf abläuft. Aber dass sie einfach die Ruhe haben, sie kennen sich mit diesem Thema aus, und alles ist schick.“*

## 2.4 Diskussion: Gegenüberstellung der Wünsche von Führungskräften, Lehrenden und Schülern

Kennzeichnend für die wunschbezogenen Aussagen von allen drei Gruppen ist im Prinzip eine positive Zustimmung zum Lernfeldansatz. Bei den Lehrenden und den Schülern gilt das für alle Gesprächsgruppen. Bei den Leitungspersonen trifft gleiches für die Schulleitung- eng in allen in die Untersuchung einbezogenen Schulen zu. Auch die Mehrheit der Abteilungs- und Fachbereichsleitungen sind von dem Lernfeldansatz überzeugt. In dieser Gruppe gibt es jedoch einzelne Personen, die explizit zugeben, dass sie unter den gegebenen Bedingungen mit der tradierten Organisations-, Personal- und Unterrichtsstruktur, d.h. mit dem Prinzip ‚Eine Klasse eine Lehrperson‘, gut leben könnten. Sie ziehen auch zukünftig das tradierte System vor, falls sich die Bedingungen für den Lernfeldunterricht qualitativ nicht verbessern sollten.

Dies ist insofern ein wichtiges Ergebnis, weil gerade diese Führungsebenen ‚Abteilungs- und Fachbereichsleitung‘ bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes besonders gefordert sind. Sie stellen die Weichen für die Stundenplangestaltung und für die curriculare, pädagogisch-didaktische und teambezogene Entwicklungsarbeit in der Schule und bestimmen damit in hohem Maße das qualitative Niveau, das Lehrende durch ihren Beitrag im Unterricht maximal erreichen können. Hinzu kommt, dass in der Gruppe der Lehrenden ein nicht unerheblicher Teil von Personen in die gleiche Richtung tendiert, Lernfeld-Implementation - ja -, aber unter besseren Bedingungen.

Das Thema Fortbildungsbedarf steht bei allen Leitungsgruppen und hier besonders intensiv bei den Fachbereichsleitungen an erster Stelle, Anforderungen an die Senatsverwaltung und Teamentwicklung folgen. Erwartet wird, dass das Unterstützungssystem zukünftig für alle in der Schule Verantwortlichen ein umfassendes Fortbildungsangebot zum Thema Lernfeldansatz und dessen Einführung zur Verfügung stellt. Erwartet wird auch, dass sich die Lehrenden an innerschulisch organisierten fortbildenden Aktivitäten beteiligen und extern angebotene Fortbildungsveranstaltungen zum Lernfeldansatz aufsuchen mögen, um sich lernfeldbezogene Basiskompetenzen anzueignen.

Die Lehrenden, bei denen die Themen ‚Personal-/Teamentwicklung‘ und ‚Fortbildung‘ umfassend thematisiert werden, argumentieren diesbezüglich auf zwei Ebenen. Einmal geht es um den eigenen Fortbildungsbedarf und einmal um den Fortbildungsbedarf von Kollegen an ihrer Schule. Ihren eigenen Bedarf konzentrieren sie auf optimale Bedingungen für Teambildungsprozesse, auf Betriebspraktika und auf Schulungsmöglichkeiten durch besserer Kooperationsbeziehungen zwischen ihrer Schule und Betrieben sowie auf den Wunsch, für ihr eigenes Fortbildungsanliegen zukünftig mehr zeitliche Freistellung durch ihre Schulleitung zu erfahren. Für ihre Kollegen wünschen sie zukünftig ein umfangreiches Angebot mit der Möglichkeit, den Kompetenz- und Lernfeldansatz kennen und schätzen lernen zu können und sich grundlegende Kompetenzen für die Lernfeldumsetzung erwerben zu können. Diese Differenzierung erklärt sich dadurch, dass sie sich selbst als fortbildungswillig und -aktiv einschätzen, sie sich jedoch mit Kollegen konfrontiert sehen, bei denen das aus ihrer Sicht nicht in gleicher Weise zutrifft.

Insbesondere bei der Gruppe der Lehrenden wird deutlich, dass es bei der Nennung des gewünschten Fortbildungsgegenstandes keine klare Schnittstelle zwischen den beiden

Themen Fortbildung und Personal- und Teamentwicklung gibt. Fortbildungsrelevant sind die intern wie extern entsprechend ausgewiesenen Veranstaltungen, aber auch innerschulische Aktivitäten, die der Teamentwicklung dienen. Aus Sicht der Lehrenden ist eine fortschreitende teambildende Entwicklung im Schulkontext dann besonders gut möglich, wenn innerschulisch weniger erfahrene Lehrer von erfahrenen Lehrern lernen können: im Rahmen von länger zusammenarbeitenden Teams, durch Coachingprozesse und Hospitationsmöglichkeiten und Teamteaching. Vorausgesetzt diese fortbildungsrelevanten Prozesse weisen eine gewisse Nachhaltigkeit auf, baut sich - so die Erfahrung eines Fachbereichsleiters- parallel ein innerschulisches Wissenssystem auf, das fortan unabhängig von konkreten Personen wirksam ist, vorausgesetzt ein gewisses Wissensmanagement kommt innerschulisch zum Tragen.

Eine so geartete kollektive, lernfeldbezogene Kompetenz- und Schulentwicklung setzt aus Sicht der Mehrheit der Lehrenden voraus, dass für Planungen, Absprachen, Reflexionen im Team sowie für Schulungs- und Fortbildungsaktivitäten zukünftig Zeitfenster eingeplant und/oder eine bestimmte Anzahl von Stunden verrechnet werden. Von Lernfeldexperten wurde in diesem Zusammenhang mehrmals zum Ausdruck gebracht, dass sie bereit sind, entsprechende Lernprozesse von Kollegen zu unterstützen, vorausgesetzt die Initiative für gemeinsame Aktivitäten gehen von den Lernfeldinteressierten aus. Sie selbst werden sich als Kollegen bei Kollegen der Schule nicht aufdrängen.

Inhaltlich gehen die Fortbildungsbedarfe der Lehrenden in die gleiche Richtung, die auch Leitungspersonen zur Optimierung des Lernfeldunterrichts thematisieren. Betont wird ein notwendiger Zuwachs an methodisch-didaktischer und diagnostischer Kompetenz sowie Kompetenzen, die sich auf die Lehrerrolle und das Bewerten von Schülerleistungen beziehen. Hinzu kommen weitere grundlegende Kompetenzen, die sichern sollen, dass der Lernfeldunterricht so umgesetzt wird, wie er konzeptionell gedacht ist. Dazu zählen eine intensive Auseinandersetzung der Kollegen mit der Theorie des Kompetenzansatzes und insbesondere mit der Personal- und Sozialkompetenz, ebenso wie eine intensive Durchdringung des Lernfeldansatzes, was die Begrifflichkeit und die Theorie betrifft sowie eine angemessene Unterrichtsplanung und -didaktik.

Während die Lehrenden umfassende Fortbildungsmöglichkeiten zur Professionalisierung und die entsprechenden organisatorischen Voraussetzungen für einen qualitativ guten Lernfeldunterricht wünschen, macht sich die Kritik der Schüler am im Unterricht Erlebten fest. Die Schüler beschreiben aus ihrer Perspektive heraus die gegenwärtigen negativen Auswirkungen eines Mangels, der in vieler Hinsicht auch von Lehrenden thematisiert wird. Sie stellen daraufhin Forderungen, die der Verbesserung des Lernfeldunterrichts dienen sollen.

So erleben die Schüler bei Lehrenden häufiger eine unzureichende Kompetenz und/oder ein Fehlen an inhaltlichem Engagement. Sie erfahren beides im Rahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in Form von inhaltlichen Ungeheimheiten, einem Fehlen an Anschaulichkeit im Sinne einer Theorie-Praxis-Integration oder einem Unterlassen hinsichtlich der inhaltlichen Durchdringung von Arbeitsergebnissen und den damit vorenthaltenen optimalen Lösungswegen. Sie erfahren es, wenn Fragen, die vor dem Hintergrund ihrer Betriebspraxis entstehen, oftmals nicht so geklärt werden, dass sie sich für Prüfungssituationen gut vorbereitet fühlen oder wenn Labor-

unterricht nicht stattfindet, und die zur Verfügung stehenden Medien oder Instrumente nicht zur Veranschaulichung eingesetzt werden. Die Bewertungskriterien sind für sie oftmals nicht transparent, und lehrerübergreifend erleben sie, dass diese zudem nicht konsistent angewendet werden. Sie werden von einzelnen Lehrenden unterrichtet, die zu spät in den Unterricht kommen, die sich untereinander nicht gut abgesprochen haben und/oder nicht ausreichend vorbereitet sind.

Bei den wunschbezogenen Aussagen der Schüler muss beachtet werden, dass sie als Endabnehmer die Auswirkungen all dessen erfahren, was auf Lehrer- und Leitungsseite für die qualitative Unterrichtsentwicklung Gutes und weniger Gutes vollbracht wird. Insofern sind ihre Wünsche als eine Reaktion zu verstehen, was sich die in das Interview-Gespräch einbezogenen Schüler selbst gewünscht hätten oder was sie an dem, was sie schulisch und unterrichtlich erleben, kritisieren.

Die Schüler erkennen die potenzielle Güte des Lernfeldansatzes an und stimmen darüber überein, dass sie den Lernfeldansatz im Prinzip für ein gutes Konzept halten. Gleichzeitig erfährt jedoch nur eine der fünf Schülergruppen einen Lernfeldunterricht, den sie grundlegend akzeptieren können und mit dem die zur Sprache kommenden Schüler sehr zufrieden sind (vgl. Kap. 4.2). Diese Schülergruppe nennt im Prinzip nur einen Wunsch für zukünftig an die Schule kommende Auszubildende, nämlich dass der Unterricht für sie durch mehr Praxisbezug gekennzeichnet sein möge, u. z. mittels einer häufigeren Nutzung des Labors.

Die anderen vier Schülergruppen favorisieren den Lernfeldansatz gemessen an dem, was sie bisher in ihrer Herkunftsschule an Unterrichtskonzeptionen kennengelernt haben. An der aktuellen Umsetzung des Lernfeldansatzes haben sie jedoch vieles aussetzen, bzw. erleben neben wenigen Lehrenden, die einen qualitativ guten Unterricht durchführen, eher solche, deren Didaktik und Lehrstil sie kritisieren. Die Vielfalt der dargestellten Wünsche spiegelt ihre Kritik entsprechend wider (vgl. Kap. 2.3).

In den Schulberichten, die dieser Auswertung zugrunde liegen, wird deutlich, dass die Lehrenden im Verhältnis zu ihren umfassenden Wünschen wenig Kritik üben. Ihre Wünsche kennzeichnen das, was sie an der gegenwertigen Schulpraxis schwierig finden und zukünftig verändert sehen möchten. Im Gegensatz zu den Lehrenden, die im Vergleich zu ihren umfangreichen Wünschen deutlich weniger Kritikpunkte direkt ansprechen, ist dieses Verhältnis bei den Schülern ausgeglichener.

Ihr Sprachduktus ist dadurch gekennzeichnet, dass dem, was sie kritisieren, entweder im Gespräch unmittelbar oder auch etwas später der entsprechende Wunsch folgt. Insofern sind die Schülerargumente zwar selektiv einzuschätzen, was die Zusammensetzung der sich spontan und freiwillig zum Gespräch mit uns bereit erklärten Personen aus den Klassen betrifft. Ihre Aussagen sind jedoch in sich als konsistent einzuschätzen, da den vier Schülergruppen aus unterschiedlichen Schulen gemeinsam ist, dass sie dem, was sie kritisieren, meistens die konstruktive Variante für zukünftiges Handeln oder für die zukünftige pädagogische Entwicklung an der Schule gegenüberstellen. Die von den Schülern häufig angewandte Argumentationsstruktur kann beschrieben werden als: ,Wo

kommen wir her, wo wollen wir hin'<sup>8</sup>. Auffallend war in den Gesprächen auch, dass sich die Schüler sehr häufig in ihrer Meinung gegenseitig ergänzten und selten widersprachen. Auch wurde Kritik in allen Schülergruppen durchgehend sachlich und differenziert vorgetragen, wobei häufig hervorgehoben wurde, dass es einzelne Lehrende gibt, auf die das alles nicht zutrifft, die einen guten Unterricht machen, die auf Schüler eingehen. Im Einzelfall drückten Schüler ihr Verständnis für das Vorgehen eines Lehrenden aus, und führten es auf die gegebenen schulischen Rahmenbedingungen zurück.

Konsistent sind die Schüleraussagen der fünf Gruppen aber auch in einer weiteren Hinsicht. Während vier Schülergruppen ihre Kritik in Form von Wünschen für die zukünftige Entwicklung formuliert vorbringen, äußert sich eine Schülergruppe voll des Lobes über den aktuell erfahrenen Lernfeldunterricht. Dabei ist bemerkenswert, dass die inhaltlichen Gesichtspunkte, die einmal als wünschenswert für die neue Schülergeneration vorgetragen werden, weitgehend übereinstimmen mit denen, die die Schüler im anderen Fall am aktuellen Lernfeldunterricht positiv hervorheben. Diese Übereinstimmung der Beurteilungskriterien der Unterrichtsqualität lässt darauf schließen, dass die Schüler individuell über ein feines Gespür verfügen, was ihnen das Lernen erleichtert und was sie in ihrer Lernentwicklung weiterbringt.

Die Wünsche der vier Schülergruppen aus unterschiedlichen Schulen sind auf vier zentrale Themen ausgerichtet: einmal die veränderungswürdige innerschulische Organisationsstruktur, zweitens die pädagogisch-didaktische Qualität des Lernfeldunterrichts und drittens die Sicherung des Einsatzes von kompetenten und engagierten Lernfeldlehrenden im Unterricht, die auf Schüler eingehen. Viertens kommen Aspekte hinzu, die die Rahmenbedingungen der Lernfeldumsetzung betreffen. Dazu zählen: eine Woche Lernfeldunterricht am Stück, mehr junge Lernfeldlehrende und kleinere Klassen sowie ein prinzipiell neuer Planungsansatz, was das Gesamtkonzept des Lernfeldunterrichts und die Verteilung von Projekten, Dokumentationen und Übungszeiten, sowie die Relevanz der Theorie im Unterricht betrifft.

Sie heben die an sich gegebenen strukturellen Besonderheiten des Lernfeldansatzes positiv hervor und hoffen, dass die zukünftig an die Schule kommenden Schüler von kompetenten Lehrenden unterrichtet werden können: von Lehrenden, die günstige Arbeits- und Fortbildungsbedingungen erhalten, die sich auf wenige Lernfelder konzentrieren können und pro Klasse einem kleinen Lernfeldteam zugeordnet sind; von Lehrenden, die im Lernfeldunterricht mehr auf Fragen der Schüler eingehen, dem Unterricht mehr Ruhe verleihen und den Schülern mehr Übungszeit zur Verfügung stellen, als sie das bisher erfahren haben. Häufiger thematisieren Schüler, dass die für die Unterrichtsqualität verantwortlichen Funktionsträger und Lehrenden ihrer eigenen Schule vieles auch schon unter gegebenen Bedingungen realisieren könnten, um die Unterrichtsqualität zu steigern.

Sie möchten in einem schülerorientierten Unterricht lernen können, in dem einerseits Transparenz hinsichtlich dessen gegeben ist, was von ihnen erwartet wird. Andererseits

---

<sup>8</sup> Die aus Schülersicht kritischen Aspekte am aktuell erlebten Lernfeldunterricht wurden in der jeweiligen Fallstudie, die der Schule zur Verfügung gestellt wurde, dargestellt, u.z. neben dem, was die Schüler am Lernfeldunterricht positiv wahrnehmen und dem, was sie sich für zukünftig an die Schule kommende Auszubildende wünschen.

erwarten sie Lehrende, die engagiert sind und an deren Verhalten sie erkennen können, dass es ihnen wichtig ist, den „Schülern etwas beizubringen“. Im Hinblick auf den Lernfeldunterricht der Zukunft operationalisieren sie ihre Erwartungen an ein neues Gesamtkonzept, das einen schülerorientierten Unterricht gewährleisten soll, bis ins Detail hinein. Dabei sprechen sie Ziele an, wie den systematischen Aufbau des kooperativen und selbstständigen Lernens sowie die Realisierung der Chancengerechtigkeit für leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler, eine den einzelnen Schüler akzeptierende und zugewandte Ansprache durch den Lehrenden und die Umsetzung eines Ausbildungscurriculums, das den modernen technischen und anspruchsvollen betrieblichen Standards gerecht wird.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang ihr vehementer Bedarf an Theorie, wobei sie unter dem Theorieanspruch vieles subsumieren: beginnend mit der Einführung in ein Lernfeld oder in ein neues Thema bis hin zu allem, was ihnen hilft, den Lerngegenstand besser zu verstehen. Ihr Theoriebegriff umfasst die konsequente Rückmeldung des Lehrenden auf eine angefertigte Dokumentation hin oder die Ergebnisse ihrer Hausaufgaben. Er bezieht sich auf die Rückmeldung an den Einzelnen, an eine Gruppe oder die gesamte Klasse, aber auch auf ein kontinuierliches Feedback im Unterrichtsprozess, um alle Schüler auf den gleichen Sachstand zu halten. Dazu sollte der Lehrende am Ende einer Lernsequenz das Wesentliche des Lerngegenstandes für alle Schüler noch einmal zusammenfassend darstellen und kommentieren sowie auf Fehler und unterschiedliche Möglichkeiten die Aufgabe zu lösen, eingehen. Der flexible Umgang mit Theorieeinschüben im Unterrichtsprozess durch Lehrende ist aus Sicht der Schüler auch deshalb wichtig, damit auf diese Weise alle Schüler Zugang zu gesichertem Fachwissen für anstehende Prüfungen oder Klassenarbeiten erhalten.

Wenn sie mehr motivierte Lehrende erwarten, die sich im Lernfeldunterricht engagieren wird deutlich, dass sie das Engagement des Lehrenden höher bewerten als die Tatsache, ob dieser für einen fach- oder fachübergreifenden Unterricht steht. Sie betonen, Wert auf einen fachlich anspruchsvollen Unterricht zu legen, der aktuelles Berufsfachwissen vermittelt und eine gute Vorbereitung der Azubis auf ihr späteres Berufsleben gewährleistet. Und wenn diese Ziele in einem Lernfeldunterricht nicht zu erreichen sind, der sich durch Schülerorientierung ausweist, können sie besser damit leben, wenn alternativ ein traditionelles Unterrichtskonzept umgesetzt wird, wie sie es aus der Allgemeinbildenden Schule mit Fächer- und Frontalunterricht neben einzelnen Projekten kennengelernt haben.

Insgesamt beurteilt gehen die Ausführungen der Schüler in die Richtung, dass der Lernfeldansatz im Prinzip zwar eine gute Basis für eine andere Art von Unterricht bietet, den sie befürworten. Sie erleben bisher aber nur wenige Lehrende, die den Ansatz so ausfüllen, dass sie das Gefühl haben, kurz- oder längerfristig Vorteile daraus ziehen zu können. Nicht selten kommen die Schüler zu dem Ergebnis, dass sie nur mit Unterstützung aus ihrem jeweiligen Betrieb verstehen, was unterrichtlich von ihnen gefordert wird. Die Schüler wünschen sich eine Auseinandersetzung mit Lehrenden über guten Unterricht auf gleicher Augenhöhe - ein Anliegen, dass zumindest im Interviewgespräch von Lehrenden nicht geäußert wird. Es sollte möglich sein, dass Lehrer und Schüler über Kri-

terien, die einen guten Unterricht ausmachen, sprechen und sich durch gegenseitiges Feedback in ihrer Wahrnehmung einander annähern können.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Rollen und Erfahrungsbereiche von Lehrenden und Schülern werden viele innerschulische Veränderungen, die es zukünftig zu realisieren gilt, angesprochen, die die gleiche Stoßrichtung haben. Dazu zählen, dass solche Lehrende im Team zusammen arbeiten können, die zusammenarbeiten wollen, dass Übungszeiten stundenplanmäßig eingeplant werden, dass eine stundenplanmäßige Passung von inhaltlichem Unterrichtsprogramm und Laborarbeit vorgegeben ist, dass die Kooperation mit den Betrieben intensiviert wird, dass orientierende Planungsinstrumente wie Wochenplanung und/oder Advanced Organizer von den Kollegen der Schule systematisch umgesetzt werden, dass Lehrende die Chance erhalten, entsprechend der eigenen Diagnose differenzierend auf die Schüler eingehen zu können und angemessen auf die sich aktuell ergebende Unterrichtssituation reagieren zu können, ohne durch eine vorgegebene straffe Planung der Unterrichtsabläufe daran gehindert zu werden.

Die Lehrenden wünschen sich darüber hinaus Umstrukturierungen der curricularen Lernfeldvorlagen bzw. deren unterrichtsbezogene Ausdifferenzierungen. So sollte z. B. der Zersplitterung von Themen in mehreren Lernfeldern entgegengewirkt werden, der jahrgangsübergreifende Kompetenzaufbau systematisch erarbeitet werden und die Vermittlung von Grundlagenkompetenzen vor der Umsetzung komplexer Projekte erfolgen. Insgesamt gesehen sollte der Lernfeld- und Kompetenzansatz im Kollegium hinsichtlich seiner pädagogisch innewohnenden Möglichkeiten noch einmal gemeinsam neu durchdrungen werden.

Von Leitungsseite gibt es zwar auch Parallelen zu den Wünschen aus Lehrersicht. Ihr Ansatz ist jedoch im Prinzip auf das System der gesamten Schule gerichtet und auf Überlegungen, welche Schritte dabei zu berücksichtigen sind, um die Qualität der Lernfeldumsetzung zu erhöhen: Auf den kurz- und mittelfristigen Fortbildungsbedarf der Schule, auf den Aufbau bzw. die Konsolidierung der schulbezogenen Teamstruktur, auf die Entwicklung eines Bewertungssystems und auf die Kooperation von Schule und Betrieb.

Die Schulleitung sieht dem Generationswechsel der nächsten Jahre entgegen. Ihr Anliegen besteht in der Sicherung des schulischen Know-hows, u. z. durch die innerschulische Weitergabe von Erfahrungen, Handlungswissen und Materialien im Rahmen eines Wissensmanagements, das es zu etablieren gilt. In jeder Schule wurde diese Erkenntnis zumindest von einer Leitungsperson angesprochen, die damit zugleich die Würdigung der für die Schule erbrachten Leistungen von Kollegen verbindet ebenso wie die qualitative Erweiterung der innerschulischen Kommunikationskultur.

Auf die Dringlichkeit des Verfahrens ‚Projektmanagement‘ auf allen Ebenen der Einzelschule, wurde von einem Fachbereichsleiter hingewiesen. Damit dieses Instrument von Leitungs- wie Lehrpersonen in der Klasse, auf Fachbereichsebene oder bei allen wichtigen Entscheidungen und Planungen innerhalb der Schule routinemäßig anwendbar wird, bedarf es einer umfangreichen kollektiven Fortbildung.

Wie bei der Implementierung der Teamstruktur und des Wissensmanagements wird auch durch eine systemisch angelegte Umsetzung des Verfahrens ‚Projektmanagement‘ auf Schulebene systematisch kollektives Know-how personenübergreifend entwickelt

und personenunabhängig systemisch immer intensiver verstetigt. Dies dient der Ausdifferenzierung der Schul- und Lern- sowie der Kommunikationskultur an der Einzelschule, was den innerschulischen kooperativen und professionellen Umgang mit Planungen, Entscheidungen und reflexiven Prozessen betrifft. Die schulischen Demokratisierungsprozesse basieren auf drei Verfahren: Aufbau einer Teamstruktur, Projekt- und Wissensmanagement, die die innerschulischen Transparenz herstellen. Sie erhöhen die Partizipationsmöglichkeiten und fördern die Bereitschaft von Kollegen, Verantwortung zu übernehmen.

Die Anforderungen an die Senatsverwaltung, die von Schulleitung-Eng als wünschenswert angesprochen werden, sind auf zwei Ebenen anzusiedeln. Einmal geht es um eine klare und eindeutige ordnungspolitische Rahmenvorgabe die zukünftige Lernfeld-Implementation betreffend. Zum anderen geht es um mehr Gestaltungsfreiheit für den Schulleiter im Sinne einer teilautonomen Schule, u. z. hinsichtlich der organisatorischen und personellen Gestaltungsmöglichkeiten, was im Einzelfall auch einen flexibleren und bedarfsgerechteren Einsatz der Funktionsstellen innerhalb der Schule bedeuten kann. Gefragt ist ein neues Arbeitszeitmodell für Lehrende, das den speziellen Arbeitsbedingungen bei der Lernfeldumsetzung mehr entgegen kommt als das bisherige, aber auch ein Angebot des Unterstützungssystems, das der Professionalisierung des Lernfeldpersonals dient. Schulleiter benötigen mehr Entscheidungsfreiraum einerseits und mehr Ressourcen, um steuernd zeitbegrenzte aber notwendige Zusatzaufgaben offiziell honorieren zu können, andererseits.

### 3 Veränderte Rollen und neue Anforderungen im Lernfeldkontext<sup>9</sup>

Im Weiteren soll auf die Rolle und das funktionsbezogene Aufgabenprofil eingegangen werden, wie sie sich in der bisherigen Praxis im Lernfeldkontext an den in die Untersuchung einbezogenen Schulen herausgebildet haben. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass von allen Seiten an zwei Gruppen besondere Anforderungen gestellt werden: an Fachbereichsleitungen und an Lehrende. Hier haben sich im bisherigen Prozess der Lernfeldumsetzung deutlich veränderte Profilvermerkmale des Tätigkeitsfeldes herausgebildet.

Dabei handelt es sich um Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen bei Lehrenden und Fachbereichsleitern/Fachleitern vorausgesetzt werden müssten, damit ihre aufeinander bezogenen Tätigkeiten im Schulalltag so ineinandergreifen, dass zukünftig eine reibungsfreie oder zumindest -freiere Umsetzung des Lernfeldansatzes möglich wird.

#### 3.1 Auf der Ebene des Fachbereichs

##### Rolle und Aufgaben der Fachbereichsleitungen aus der Sicht der Anderen

Die Bedeutung der Arbeit der Fachbereichsleitung für die Sicherung der Unterrichtsqualität im Rahmen der Lernfeldumsetzung, wird sowohl von Leitungskräften als auch von Lehrenden hervorgehoben. Dem Fachbereich fällt bei der Realisierung des Steuerungskonzepts der Schulleitung eine prägnante Rolle zu, wenn es um die Lernfeld-Implementation geht. Die Kompetenzanforderungen an den Fachbereichsleiter in Kooperation mit dem Fachleiter entsprechen dabei nur noch zu einem kleineren Teil dem herkömmlichen und tradierten Rollen- und Aufgabenverständnis einer Fachbereichsleitung.

Im Rahmen der Umstrukturierung werden an den Fachbereich immer komplexere Anforderungen gestellt, da sie die wichtigste Arbeitsebene der Schule ist, wenn es um die Qualitätsentwicklung von Unterricht geht. Neben dem persönlich zugewiesenen Arbeitsfeld hat sich der Fachbereichsleiter um mehrere Lernfelder zu kümmern bzw. die Entwicklung der standardisierten Lernsituationen kooperativ zu gestalten.

Im Rahmen seiner Führungsverantwortung hat die Fachbereichsleitung Sorge zu tragen für eine effektive Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und damit auch dafür zu sorgen, dass die notwendigen Materialien vorliegen, dass das Labor für den Unterricht vorbereitet ist und nicht zuletzt, dass die Lehrenden anspruchsgerecht geschult sind. Und mit der Verantwortung für curriculare Aufgaben ist die kontinuierliche und koordinierende Einbindung der Lehrenden in Fachbereichsaufgaben und in Fortbildungsaktivitäten verbunden.

Die Fachbereichsleitungen sind qua Amt die wichtigste Arbeitsebene für die qualitative Entwicklung des Lernfeldunterrichts. Die Fachbereichsleitungen haben die Verantwortung für eine Anzahl von Lernfeldern zu übernehmen, die sie im besten Fall selbst aus-

---

<sup>9</sup> Bei der Darstellung muss vom Leser berücksichtigt werden, dass die angesprochenen Aspekte nicht abgefragt wurden. Die hier dargestellten Äußerungen sind vom jeweiligen Gesprächspartner im Interview-Gespräch aktiv eingebracht worden. Die Autoren haben auf der Grundlage der Gesprächstranskripte die entsprechenden Interviewpassagen zunächst kodiert und dann zusammengestellt. Insofern geht es hier nicht um Vollständigkeit, sondern um subjektiv gewichtete Argumente der Beteiligten.

wählen können. Diese Lernfelder sind zusammen mit Kollegen zu bearbeiten, was zunächst curriculare Entwicklungsarbeit notwendig macht. Nach deren Fertigstellung kommen jedoch weitergehende kontinuierliche curriculare Anpassungsaufgaben auf den Fachbereich zu: durch neue innerschulische Gegebenheiten, durch konzeptionelle Veränderungswünsche aus dem Kollegium heraus, die z. B. neue thematische Schwerpunktsetzungen in der Lernfeldabfolge einfordern, durch Veränderungen, die durch neue Schülergenerationen als notwendig erachtet werden, durch inhaltliche Anpassungen, die durch die Kooperation mit Betrieben wichtig werden, durch die Notwendigkeit, Instrumente neu zu entwickeln oder zu überarbeiten, die z.B. der Diagnose von Schülerleistung oder der Bewertung von Schülerarbeiten dienen. Zudem ist jeder Fachbereichsleiter weiterhin für sein Fach- bzw. seinen Technikbereich zuständig.

Mit dem Aufgabenfeld Lernfeld-Implementation erhält der Fachbereichsleiter Führungsverantwortung gegenüber den Teamkollegen und den Fachkonferenzmitgliedern. An die Einlösung dieser Verantwortung werden qualitative Standards gelegt, da er für die Unterrichtsentwicklung von einer gewissen Anzahl von Lernfeldern zuständig ist, und sein inhaltliches Engagement deutlich die Unterrichtsqualität beeinflussen kann.

Dem Fachbereichsleiter wird im Einzelfall die Aufgabe zugeschrieben, für junge Kollegen seines Fachbereichs die Rolle eines Mentors zu übernehmen, um sie im Rahmen der schulinternen Nachwuchsförderung auf ihre Tätigkeit im Lernfeldkontext einzuführen.

Die Fachbereichsleitungen sind aufgefordert, sich mit der vollständigen Handlung in Theorie und Praxis, d.h. bezogen auf die unterrichtliche Bearbeitung von betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen auseinander zu setzen. Ihre Aufgabe besteht darin, die unterrichtliche Umsetzung dieses Handlungskreislaufs im Kollegenkreis zu initiieren und sie dabei zu unterstützen, den Anspruch einzulösen, Schüler zu einem anspruchsvollen Niveau von selbstständigem und kooperativem Handeln zu führen.

Der Fachbereichsleitung werden Aufgaben zugeschrieben, die durch eine strukturierte Dokumentation der Wochenpläne analog der Lernfeldpläne anfallen. So sollten die für die Lernfelder zuständigen Fachbereichsleitungen die Verantwortung für die formale Beschlussfassung, für die methodischen Ergänzungen in den Wochenplänen und die Dokumentation übernehmen.

Der Tätigkeitsbereich der Fachbereichsleitung wird durch das neue Aufgabenprofil bedeutungsmäßig aufgewertet, indem er zu einer zentralen Gelenkstelle für die Umsetzung des Lernfeldansatzes innerhalb der Schule wird. Mit der Verantwortung für bestimmte Lernfelder sind weitergehende vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben in einem komplexen Beziehungsgefüge zu bewältigen, denn die Fachbereichsleitung steht in der Mitte aller Kommunikationslinien, die im Rahmen des Implementationsprozesses relevant sind, was zusätzlich umfangreiche kommunikative Anforderungen mit sich bringt: zur Abteilungsleitung und Schulleitung, zu Lehrenden und zu Schülern.

### Rolle und Aufgaben der Fachbereichsleitungen aus der Innensicht

Ein Fachbereichsleiter fasst seine Überzeugung wie folgt zusammen. Erst wenn der Fachbereich oder ein Fachleiter erkennt, dass seine Hauptaufgabe darin liegt, neben dem Labor, den Geräten und Instrumenten, in erster Linie für die Kollegen und den Unterricht zuständig zu sein, dann hat er begriffen, was seine eigentliche Aufgabe ist. Das Ganze ist als ein Entwicklungsprozess anzusehen, schulisch gesehen, aber auch bezogen auf die betroffenen Personen. Letztere sind aufgefordert, eine strukturierte und gute Arbeit zu leisten, um dem Anforderungsprofil ihrer Funktionsstelle gerecht zu werden.

*„Aber das ist eine Entwicklungsphase, da muss man sich auch als Person verändern, ...wer so nicht arbeitet und keine Struktur in seiner Arbeit drin hat, der wird sehr, sehr stark gefordert. Für mich ist es richtig, also hochbezahlte Leute müssen gute Arbeit machen. Aber auf der anderen Seite sehe ich auch Kollegen, die jahrelang vielleicht anders gearbeitet haben, nach einem anderen Modus, und das ist schwer, sich umzustellen.“*

Ein weiterer Fachbereichsleiter geht davon aus, dass die Umsetzung der Führungsverantwortung es notwendig macht, dass der Fachbereichsleiter Vorstellungen darüber entwickelt, in welche Richtung die „Innovation“ gehen soll. In Kooperation mit Kollegen zählen zu seinen Aufgaben, einmal inhaltliche Vorgaben zu machen und den Kollegen Orientierung zu geben, in welcher Weise die angezielte Unterrichtsentwicklung einzulösen ist. Zum anderen gehört auch dazu, sich kundig zu machen oder auch zu kontrollieren, ob die Kollegen die gemeinsam beschlossenen Vorgehensweisen in der Praxis umsetzen.

*„Also ich würde sagen, was meinen Bereich angeht, mache ich schon mehr oder weniger für die anderen die Vorgaben, also mit einem bis zwei Kollegen zusammen, und wir geben auch die Anstöße, in welche Richtung wir weiter wollen und was von den anderen erarbeitet werden soll. Das funktioniert also auch ganz gut. (...) Aber wenn man nicht d’rauf achtet in seinem Fachbereich, dass ... eine Innovation stattfindet, dann laufen dieselben Projekte zehn Jahre lang. Da muss man schon mal sagen, hier machen wir mal was Neues, und hier entwickelt sich das weiter, hier müssen wir da mal was verändern. ... Und das, das funktioniert schon. Aber ich muss da natürlich d’rauf achten, und ich muss das immer wieder kontrollieren. Das ist schon klar.“*

Aus Innensicht mehrerer Fachbereichs-/Fachleiter, die sich im Interview-Gespräch äußerten, wird die Steuerung des curricularen Revisionsprozesses in Abstimmung mit der Fachkonferenz hervorgehoben. Hinzu kommen Aufgaben, die die Koordination der Wochenplanungen mit sich bringen, ebenso wie die Kontrolle, dass inhaltliche Mindeststandards eingehalten werden.

Die Einführung von Kollegen in die Lernfeldarbeit auf der Grundlage der vorliegenden ausgearbeiteten Lernfelder zählen zum Aufgabengebiet des Fachbereichsleiters ebenso wie deren Einarbeitung in „*Neuerungen oder notwendige Vorgehensweisen*“. Hinzu kommt die Zuständigkeit für die entwickelten Wochenpläne, die ständig zu überarbeiten sind. Klassenarbeiten sind von ihnen daraufhin zu überprüfen, ob und in wieweit abgesprochene Inhalte und Schwerpunktsetzungen enthalten sind.

Der Steuerungsstil eines Fachbereichsleiters sollte, um professionellen Standards zu entsprechen, durch Transparenz gekennzeichnet sein. Dieser Anspruch ist z. B. dadurch

einzulösen, dass schulintern Kollegen zur Mitarbeit eingeladen werden und einschlägige Treffen, Besprechungen und Projektsitzungen inhaltlich und terminplanmäßig frühzeitig angekündigt werden. Auch eine inhaltliche Kurzdarstellung dessen, welche Projekte im Schuljahr zur Bearbeitung anliegen und die Information darüber, in welche Richtung der Fachbereich im neuen Schuljahr arbeiten wird, müssten im Rahmen der Führungsfunktion dazu gehören.

Ein Fachbereichsleiter evaluiert am Ende des Schuljahres seine eigene Arbeit und befragt seine Kollegen. *„... Und frage im Fachbereich auch in jedem Jahr nach einer Rückmeldung, und die sind meistens positiv. Und wenige Sachen, die dann von mir veränderbar sind, die verändere ich dann. Das ist eigentlich eine gute Zusammenarbeit.“*

### 3.2 Rolle und Aufgaben der Lehrenden

#### Rolle und Aufgaben der Lehrenden aus der Sicht der Anderen

An Lehrende werden vielfältige Anforderungen gestellt, damit sie im Rahmen von Teamarbeit Lernfeldunterricht so umsetzen, dass die Schüler die anders geartete Qualität des Unterrichtsprozesses und seiner Lernergebnisse erkennen und schätzen können. Dabei werden von Personen der verschiedenen Leitungsebenen eine Reihe von Kompetenzen erwartet, die aus Sicht der Lehrenden in der Regel nicht zum Kompetenzprofil zählen, sofern Lehrende außerhalb des Lernfeldkontextes tätig sind.

Ein Schulleiter bringt zum Ausdruck, dass es schon einen hohen Anspruch an Lehrende darstellt, sich ein professionelles Verständnis darüber zu erwerben, was das Konzept Lernfeldunterricht im eigentlichen Sinne ausmacht und wie es im Unterricht umgesetzt werden sollte. Um dabei mögliche Missverständnisse zu verdeutlichen, verweist er zunächst auf die Parallele zum Konzept ‚SOL‘:

*„... wie fälschlicherweise - ich nehme mal das Beispiel "SOL", da finde ich es so plakativ - wenn am Ende nur das Kartenspiel mit dem Gruppenpuzzle übrig bleibt, ... dann ist nichts mehr von dem eigentlichen Gedanken da. Und genauso kann man Lernfeld auch falsch verstehen: ‚Hauptsache, die Schüler machen ganz viel selber!‘ Und das ist noch nicht automatisch Lernfeld. Das kriege ich auch mit althergebrachtem Unterricht: ‚Buch, Seite 34-37, die Aufgaben 13-17b hätte ich gerne übermorgen in Schönschrift abgeliefert, ich werde sie zensieren.‘ Da machen die Schüler auch ganz viel alleine und selber. Das ist aber kein Lernfeld. Mit Sicherheit nicht.“*

Ein anderer Schulleiter bringt seine Skepsis zum Ausdruck, wieweit Lehrende aus dem Stand heraus und ohne weitere Fortbildungsmaßnahmen, bzw. ohne eigene Teamerfahrung in der Lage sind, den Lernfeldansatz umzusetzen.

*„Und der ganze Lernfeldansatz setzt ja auf Kompetenzen, die die Lehrer, sage ich jetzt mal ganz frech, gar nicht mitbringen, und es gibt auch dafür keine Ressourcen. Ich sag mal, Lehrer müssten eigentlich viel mehr in Teams auch selber arbeiten, um solche Kompetenzen an die Schüler weiter zu vermitteln. Das gibt es ja eigentlich gar nicht.“*

Ein Schulleiter fasst die vielfältigen neuen Anforderungen zusammen, die auf einen Lernfeldlehrenden zukommen und zeitintensiv sind: sich mit einem neuen Lehrstil und einem neuen didaktischen Ansatz auseinandersetzen, sich neue Methoden aneignen, seine Teamfähigkeit entwickeln und sich an curricularen Arbeiten beteiligen u.a.

*„Und das bedeutet letzten Endes: weg vom Frontalunterricht, andere Methoden, didaktische Ansätze reinbringen, im Team arbeiten, Kommunikationsfähigkeit stärken. Was immer dann bedeutet, das kostet Zeit. Also wenn man beispielsweise in Gruppen arbeitet, irgendwelche Lernaufträge, ist auch das ein Problem von Zeit, in dem Lernfeld. Und bedeutet dann immer, dass man da Inhalte irgendwo kürzen muss. Und dieses permanente Arbeiten eben an diesen Situationen, Inhalte kürzen, mal in Gruppen was erarbeiten zu lassen - das war, glaube ich, eins der Hauptprobleme auch im Kollegium.“*

Aus Sicht eines Fachbereichsleiters sollten Lehrende neben fachlichen über umfassende methodisch-didaktische Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus bedarf es der Fähigkeit, das Individuum und die Klasse differenziert diagnostisch einschätzen zu können, was einen weiteren wichtigen Teil der Lehrerprofessionalität ausmacht. Dies vorausgesetzt, ist es dem Lernfeldlehrenden möglich, qualifiziert von Ausbildungsbeginn an in Projektform zu unterrichten und entsprechend der diagnostizierten Schülerkompetenzen inhaltliche Erarbeitungs- oder Übungsschleifen problembezogen einzubauen. Die Umsetzung dieses Konzepts setzt jedoch voraus, dass der Lernfeldlehrende bei Bedarf von der Planungsvorgabe abweichen kann, was wiederum vom Grad der standardisierten Lernsituation sowie von der Wochenplanstruktur abhängt.

*„Ich weiß nicht, wann hier welche Kollegen mal ein Diagnostik-Seminar besucht haben. Für mich ist das grundlegend, wenn ich mich mit Methoden, mit Unterrichtsplanung beschäftige, muss ich vorher die diagnostizieren, wer da vor mir sitzt, in welchem Wissensstand, in welchem Verhaltenszustand... und da muss ich ein Diagnostik-Seminar vorher besucht haben und entsprechend Instrumente kennen, um das heraus zu bekommen.“*

Einschlägige Initiativen aus der Lehrerschaft und lernfeldförderliche Entscheidungen in Gremien werden für das Gelingen der Lernfeld-Implementation aus Sicht eines Fachbereichsleiters höher gewertet als die Zuständigkeit eines Lehrenden für ein Lernfeld.

Die Fähigkeit, im Team arbeiten zu können wird als Basiskompetenz eines Lernfeldlehrenden angesehen. Dazu zählt, dass Lehrende sich im Team kontinuierlich absprechen, weil anderenfalls Lernfeldunterricht auf der Grundlage eines Wochenplans nicht funktionieren kann. Optimale Ergebnisse zeigen sich, wenn der Lehrende den inhaltlichen Austausch mit Kollegen im Team so organisiert, dass er ihn als Zuwachs seiner Kompetenz erleben kann.

Aus Sicht eines Schulleiters ist besonders bei der teambasierten Lernfeldarbeit eine Arbeitshaltung notwendig, die davon ausgeht, dass der Schultag nicht um 15 Uhr endet, damit anschließend ausreichend Zeit für teambezogene Aufgaben zur Verfügung steht. Auch eine aufgeschlossene Haltung gegenüber einem, z. B. im Personalgespräch diagnostizierten Fortbildungsbedarf ist wichtig sowie die Bereitschaft, diesem auch nachzukommen.

Ein Abteilungsleiter betont, dass der Lehrende als Klassenlehrer Verantwortung für die Durchführung von Klassenarbeiten übernimmt. Die Aufgaben bestehen darin, sich mit anderen beteiligten Kollegen abzusprechen, die Schüler zu relevanten inhaltlichen wie organisatorischen Aspekten zu informieren und eventuell die Klassenarbeiten zu korrigieren.

*„Vom Teamgedanken ist es organisiert, dass der Klassenlehrer immer für die Korrektur der Klassenarbeit zuständig ist, weil es ist ja eine Lernfeldarbeit, das heißt, alle Kollegen haben ja bestimmte Inhalte, die in der Klassenarbeit abgefragt werden. Die Klassenarbeit wird gemeinsam konzipiert, also gegebenenfalls macht der Klassenlehrer einen Vorschlag, oder auf einer Teamsitzung, die dient dazu, eben die Inhalte zusammenzuführen, und der Klassenlehrer ist meist in der Pflicht, die Klassenarbeit dann auch zu korrigieren, damit die Schüler wissen: Okay, der Kollege korrigiert die Klassenarbeit.“*

Ein Abteilungsleiter geht auf den Einsatz des Lernfeldlehrenden ein, der entweder im ersten oder zweiten Teil des Ausbildungszyklus stattfindet oder alternativ über den gesamten Zyklus hinweg erfolgt. Im ersten Fall sind besonders fachliche und methodische Kompetenzen auf dem Niveau eines Spezialisten gemäß des jeweiligen Ausbildungscurriculums relevant. Im zweiten Fall ist der Generalist gefordert, der den gesamten Lernfeldkanon überblicken muss.

Ein Fachbereichsleiter geht davon aus, dass alle Lehrende unabhängig von ihrem Unterrichtseinsatz alle 12 Lernfelder eines Jahres unterrichten können sollten, damit auf diese Weise ein inhaltlicher Gleichstand unter Kollegen gewährleistet wird.

Ein Schulleiter hebt die Notwendigkeit hervor, dass Lehrende mit Ausbildern in Betrieben kooperieren und darauf achten, dass sich die Kooperationsbeziehungen intensivieren können.

*„Also es lebt tatsächlich damit, dass diese Teammitglieder mit den Ausbildern in den Firmen in regelmäßigem Kontakt stehen. Das fängt ganz pragmatisch an, wie: ‚Wo ist dein Auszubildender heute? Wir haben den zweiten Block, der ist immer noch nicht da.‘ Das endet aber eben damit, wo man merkt, dass man sich gegenseitig unterstützt.“*

### Rolle und Aufgaben der Lehrenden aus der Innensicht

Zunächst beschreiben die Lehrer ihre veränderte Lehrerrolle im wochenplangesteuerten Lernfeldunterricht gegenüber einem früheren fächerorientierten Unterricht vor dem Hintergrund eines Stoffverteilungsplans. Im Gegensatz zu früher können sie heute die Entscheidungen bezogen auf den Unterrichtsprozess in einer Klasse nicht mehr alleine treffen, und sie sind auch nicht mehr allein für den Lernerfolg ihrer Klasse zuständig. Hinzu kommt, dass die notwendigen Absprachen im Team zeitaufwendig sind.

*„Und man ist also nicht mehr autark in seiner Unterrichtsgestaltung. Als ich also noch in den Fächern unterrichtet habe, war ich für dieses Fach komplett alleine zuständig, und die Entscheidung, wann ich was wie lange mache, das lag in meiner Hand. Und jetzt liegt das nicht mehr ausschließlich in meiner Hand, sondern ich muss das immer mit dem Team kommunizieren. Und da sehe ich einen erheblichen Mehraufwand und natürlich auch für die Kollegen eine erhebliche Schwierigkeit.“*

Die jetzige Unterrichtssituation ist mit einem Widerspruch verbunden. Einerseits ist der Ablauf vorgeschrieben womit für den einzelnen Lehrenden kaum Flexibilität für seinen Unterricht verbunden ist. Andererseits wird im durch Wochenpläne geregelten Lernfeldunterricht, was die praktische Umsetzung betrifft, aber die volle Flexibilität des einzelnen Lehrenden gefordert.

*„Es ist eben so: der Anfang ist klar, da sind die Schüler und da wollen Sie hin, und wir hatten in diesen Stoffverteilungsplänen den Weg von A nach B, und das kann also so oder so sein. Aber*

*heute ist der Weg im Prinzip ganz gerade eigentlich vorgeschrieben. Und damit ist die Flexibilität also nicht gegeben, aber wir selber sollen so flexibel sein und alle anderen, ja, das ist ein Widerspruch in sich.“*

So treten erfahrungsgemäß Abstimmungsprobleme auf, wenn Lernprozesse mit den Schülern nicht nach Plan verlaufen sind, der Lehrende in der vorgegebenen Unterrichtszeit mit seinem Programm nicht fertig wurde oder der nach Plan aus anderen Gründen nicht eingelöst werden kann.

*„Ob ich da vielleicht mal einen zusätzlichen Übungsblock eingeschoben habe oder nicht - das war meine völlig freie Entscheidung. Und jetzt habe ich eigentlich über keinen Block eine freie Entscheidung, weil ich immer damit rechnen muss, da ist noch irgendwas offen von vorher, und ich muss zusehen, dass das, was wir geplant haben, mit meinem Klingelzeichen auch tatsächlich realisiert ist. Und wenn nicht, dannbürde ich ja schon dem nächsten Kollegen wieder eine zusätzliche Sache auf.“*

All den Plan verändernden Faktoren, haben eines gemeinsam: es werden umfangreiche neue und kurzfristig vorzunehmende Absprachen im Team notwendig. Der nachfolgende Lehrende muss von seiner vorbereiteten Unterrichtsplanung abweichen, sich neu orientieren, sich u. U. neue Unterrichtsmaterialien besorgen, die neue Situation im Unterricht flexibel meistern. Das verursacht Unzufriedenheit und Stress und ist zudem sehr anstrengend für alle Beteiligte, weil die beschriebene Situation in der Regel zum Alltag eines Lernfeldlehrenden gehört.

*„Man macht eine Planung, und die machen wir in Form der Wochenpläne. Damit haben wir auch gute Erfahrungen gemacht. Diese Wochenpläne händigen wir unseren Schülern aus, die sind für uns das Arbeitsmittel. Und dann kann es aber, aus welchen Gründen auch immer passieren, dass man von dieser Planung abweicht, weil man im Unterricht feststellt, das geht so nicht, wie man das haben möchte, oder die Schüler haben ein Problem oder was auch immer. Und ja, dann beginnen eigentlich die organisatorischen Sachen. Man muss sich kurzfristig mit allen anderen Kollegen abstimmen, und alle anderen müssen sich darauf einstellen. Und das ist schwierig und man muss eben ad hoc auch komplett von allen Plänen dann mal abweichen und muss komplett auch was anderes machen oder das fertig machen, wo man dachte, das ist bereits erledigt.“*

Zum neuen Tätigkeitsprofil gehört aus Sicht der Lehrenden deshalb,

- parallel in zwei, wenn nicht drei und mehr Teams arbeiten;
- bei Mitarbeit in zwei Teams, alle drei Wochen zwei zusätzliche Planungssitzungen im Team wahrnehmen, bei drei oder vier entsprechend mehr.
- bei Mitarbeit in drei Teams in den ersten drei Blockwochen sechs Klassenarbeiten zu den standardisierten Lernsituationen erstellen, durchführen und bewerten.
- ständig kurzfristige Absprachen mit Konsequenzen für die eigene Tätigkeit treffen;
- eine hohe Flexibilität im Unterrichtsalltag einbringen, weil die Frequenz von Planänderungen unter den Bedingungen standardisierter Lernsituationen im schulischen Alltag erfahrungsgemäß relativ hoch ist.
- sich in viele Stoffgebiete einarbeiten und diese präsent haben;
- von jetzt auf gleich alles komplett umdenken und entsprechend flexibel unterrichten können;

- immer damit rechnen müssen, dass die Schüler über die, dem eigenen Unterrichtgegenstand zugrunde liegenden Kompetenzen nicht ausreichend verfügen und trotzdem sachgerecht reagieren;
- die unterrichtsbezogenen Unterlagen situativ komplett austauschen und u. U. ohne Unterlagen unterrichten müssen, weil nicht alle in der Schule gelagert werden können;
- als Klassenlehrer koordinierende inhaltliche Abstimmungsaufgaben übernehmen.

Hinzu kommt, dass die Arbeit im Team aufgrund der jeweiligen Zusammensetzung unterschiedlich anspruchsvoll sein kann, da das einzelne Teammitglied

- nur über eine kurze oder bis dahin keine Erfahrung mit Lernfeldunterricht verfügt, obwohl es schon seit Jahrzehnten unterrichtet,
- schon über profunde Erfahrungen mit Lernfeldunterricht verfügt,
- von der Universität oder aus dem Referendariat kommt und unterschiedlich intensive Vorerfahrungen mit Lernfeldarbeit hat,
- sich mehr oder weniger mit dem Lernfeldkonzept angefreundet hat,
- über einen jeweils unterschiedlichen Arbeitsstil verfügt,
- methodisch-didaktisch unterschiedlich ausgerichtet und kompetent ist,
- unterschiedlich teamfähig bzw. –willig ist.

Mit der Teamzusammensetzung, die in einem spezifischen Rhythmus wechselt, wird auch der neue Teamsprecher festgelegt. Daher muss jeder Lehrende bereit sein, die Teamsprecherrolle zu übernehmen. Dessen Aufgabenspektrum umfasst:

- umfangreiche organisatorische Absprachen, die zeitintensiv sein können.
- die Stärken und Schwächen der Teammitglieder innerhalb eines Wochenplans so zu koordinieren, dass für den Lehrenden und die Schüler ein maximal positiver Effekt dabei herauskommt.
- Schnittstelle zu sein, zwischen Team und Abteilungsleitung, was z.B. die Raumplanung betrifft.
- einerseits als Teamsprecher und „Schnittstelle“ zu wirken und andererseits gleichzeitig Teammitglied zu sein, was Rollenflexibilität erfordert.

*„Wir sind ja eigentlich nur die Sprecher der Teamarbeit. Und was das Problem bei der Teamarbeit darstellt, dass wir doch eine ganze Menge zusätzliche Zeit einbringen müssen, um bestimmte organisatorische Absprachen rüberzubringen; dass man natürlich auch versucht, die Stärken oder die Schwächen, selbst innerhalb des Teams zu koordinieren; dass man also auch sagt: ‚Mensch, dieses Stoffgebiet ist gerade deine Stärke, also wir wollen versuchen, dass wir das innerhalb eines Wochenplans berücksichtigen.‘, damit der Kollege das im Unterricht rüberbringen kann. Oder er sich da ein besonderes Projekt ausgedacht hat, was er federführend dann auch in den Klassen umsetzen kann. Das sind so 15 Lernfelder, 15-mal verschiedene Situationen, mit denen man dann irgendwo klar kommen muss und das Ganze organisieren muss, und als Teamsprecher das dann mit der Abteilungsleitung absprechen, also Raumplanungen und andere äußere Faktoren.“*

### 3.3 Eine dem Lernfeldunterricht angemessene Lehrerrolle<sup>10</sup>: Vom Wissensvermittler zum Dienstleister

Die Rolle des Lehrers hat sich in den letzten 15 Jahren von einem Wissensvermittler zu der eines Dienstleisters verändert. Das dazugehörige didaktische Prinzip ist mit dem Anspruch verbunden, den Schülern im Unterricht ein „zielgruppengerechtes Angebot“ zu machen. Damit erreicht Lehrer A erfahrungsgemäß nicht alle Schüler, aber deutlich mehr als vorher.

*„Ich fühle mich als Dienstleister. Ich definiere das mal aktiv: also ich bin Dienstleister und habe damit den Anspruch, ein Angebot zu unterbreiten, das zielgruppengerecht sein muss.“*

Wie der „Wissensvermittler, der einen Plan hat, den er umsetzen muss“, hat auch der Dienstleister einen Plan, der den Lehr-/Lernprozess steuert. Der Rahmenplan und das Lernfeldkonzept gibt die Richtung vor. Und es gelingt dem Lehrer im Unterricht die Rolle des Dienstleisters einzunehmen, wenn er über die zentrale Kompetenz der Diagnostik verfügt, die ihn erkennen lässt, *„wo steht der Schüler, wo stehen die Schüler und was will ich eigentlich von den Schülern?“*, damit er den Schülern ein solches Lernangebot unterbreiten kann, das sie entsprechend ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen in ihrem Lernprozess weiter bringt.

*„Ich muss in dem Umfang natürlich auch die Regeln festlegen, also dass ich der Bestimmer bin, auch wenn ich hier der Dienstleister bin und ein Angebot unterbreiten, damit sie die Chance haben, das Angebot anzunehmen, ich aber das trotzdem steuere. Die Freiwilligkeit wird dann in dem Sinne schon ein bisschen gesteuert von mir... Das Angebot ist nicht losgelöst, das Angebot ist an den Rahmenplan, in diesem Fall an dieses Lernfeldkonzept gebunden, und ich lasse mich auch voll und ganz drauf ein.“*

Um die Rolle des Dienstleisters einnehmen zu können, meint Lehrer A über weitere drei Voraussetzungen verfügen zu müssen: eine umfassende Fachkompetenz und als Pädagoge über eine schülerorientierte innere Haltung und Einstellung. Drittens ist es notwendig, alle Lernfelder, die die Schüler in ihrer Ausbildung durchlaufen, umfassend zu kennen, denn nur dann ist es möglich, mit den Schülern im Lernfeldunterricht die prägnanten Verknüpfungspunkte heraus zu arbeiten.

Bei Lehrer A hat sich vorteilhaft ausgewirkt, dass er von Anfang an an der Erstellung der Planungsunterlagen beteiligt war und sich auf diese Weise einen Überblick über alle Lernfelder aneignen konnte. Seine Entwicklung verlief insofern anders als die der Kollegen, die aufgrund einer Leitungsentscheidung Lernfelder „lehrjahresweise“ übernehmen mussten, was schon nach kurzer Zeit zu einer Spezialisierung dieser Kollegen führte. Sie konnten den Überblick über das Gesamtkonzept nicht aufbauen oder verloren ihn.

*„Das war nun der Vorteil, dass ich von Anfang an an den Planungsunterlagen gearbeitet habe. Ich habe den Überblick über alles.“*

Sprachlich versucht Lehrer A den Schülern seine Zugewandtheit dadurch auszudrücken, dass er sie in ihrer Kompetenzentwicklung würdigt und er zugleich auf den Bedeutungshof in seiner Sprache achtet. So ist ihm z. B. wichtig, nicht von „Schwächen der Schüler“ zu sprechen, sondern von „Entwicklungsbedarfen“. Er möchte vermeiden, dass die Schüler assoziieren: *„Oh, ihr seid ja alle blöd!“*. In der Rolle des Dienstleisters macht Lehrer A

<sup>10</sup> Aussagen des Lernfeldlehrers A im Interview-Gespräch.

einen anspruchsvollen Unterricht und erwartet von seinen Schülern eine konzentrierte Arbeitshaltung und Leistung.

*„Und ich sage immer, ich gebe mein letztes Hemd, wenn ihr mitzieht. Wenn ihr nicht mitzieht, gibt es natürlich auch mal richtig Ärger.“*

Im Rahmen des „Konzeptansatzes<sup>11</sup> - Handlungsschritte statt Themen und Inhalt“, geht Lehrer A planend und unterrichtend kompetenzbasiert vor, denn ein Lernfeldunterricht, der zur beruflichen Handlungskompetenz führen soll, lässt das Arbeiten mit einem Arbeitsblatt, das durch Thema und Inhalt strukturiert ist, s. E. nicht zu.

*„Zum Beispiel muss beim Thema xyz vom Lehrenden geklärt werden: Was möchte er mit den Schülern im Unterricht machen? Welche Schwerpunkte der Unterrichtsführung strebt er an? Welche Schwerpunkte will er setzen?“*

Ausgangspunkt sind dabei die Handlungsrichtlinien und nicht der Stoffverteilungsplan. Um zu Kompetenzen zu kommen, muss von Handlungen ausgegangen werden, damit Lehrer und Schüler erkennen können, worum es in der unterrichtlichen Umsetzung eigentlich gehen soll. Die an der Tafel ausgewiesenen Handlungsschritte des jeweiligen Unterrichtstages verdeutlichen den Schülern, wo beim Durchlaufen der dort vorgegebenen Schrittfolge der Kenntnisteil grundgelegt wird und wie und woran sie ihre Fertigkeiten erwerben können.

*„Das ist mein didaktischer Ansatz, der Konzeptansatz, das Prinzip, was ich implementiert habe: Handlungsschritte statt Thema und Inhalt. Das ist der Konzeptansatz für mich, den ich für gut halte.“*

Der Lehrer teilt selbst nur ganz gezielt Arbeitsblätter aus, nimmt aber wahr, dass die Schüler „ja förmlich in einem Papierwust ersticken“, weil sie von anderen Lehrenden mit vielen Kopien eingedeckt werden.

### Klare Tagesablaufstrukturen

Ein wichtiges Unterrichtsprinzip von Lehrer A besteht darin, jeden Unterrichtstag durch die gleichen Ablaufstrukturen zu gestalten: Zu Unterrichtsbeginn steht an der Tafel was an diesem Tag folgt, u. z. in Form von Handlungsschritten, damit die Schüler wissen, was sie an Kompetenzentwicklung am heutigen Tag erreichen werden, wenn sie diesen folgen. Außerdem beginnt jeder Unterrichtstag mit einer gemeinsamen Arbeit der Klasse oder einer projektbezogenen Gruppenarbeit bevor die individuelle Arbeit folgt. Und wenn Lehrer A den Eindruck hat, dass bei mehreren Schülern im Unterrichtsprozess Unklarheiten entstanden sind, geht er zusammen mit den Schülern an die Tafel und verdeutlicht noch einmal die Struktur – die Routineschleife. Dieser „Cut“ kann bei Bedarf auch mehrmals erfolgen, nämlich so lange bis die Schüler signalisieren, dass sie es verstanden haben. Die Schüler schätzen dieses Vorgehen sehr und besonders die leistungsschwächeren Schüler können bei diesem Vorgehen erleben, dass es auch um sie geht und dass dem Lehrer ihr Lernerfolg wichtig ist.

*„Also dadurch, dass mein Tag sehr gut durchstrukturiert ist, alle Arbeitsblätter vorbereitet sind, auch für eventuelle Quersachen sind immer Möglichkeiten vorbereitet da. ... Also ich sehe,*

---

<sup>11</sup> Der Begriff Konzeptansatz bezieht sich auf die Planungsvorlagen von Lehrer A, die er mit Hilfe der Handlungsprozess-Analyse von Muster-Wäbs/ Schneider erarbeitet hat.

*wenn was nicht läuft, und dann wird diese Struktur sofort vorne an der Tafel gemeinsam noch mal durchgegangen. Und das ist so ein Punkt, den die Schüler auch schätzen. ... Wenn ich merke, ich bin jetzt an drei Plätzen rumgelaufen und stelle fest, die hat da ein Problem, der hat da ein Problem, dann mache ich noch mal einen Cut und dann sage ich: ‚alle nach vorn‘, und dann gehen wir das noch mal durch, auch mit anderen Werten. Also manchmal ist das so, dass die dann einfach bloß diese Routineschleife brauchen. Also das kann ich jetzt gar nicht vorher sagen, was ich da plane. Aber ich stelle fest, da habe ich ein großes Repertoire, wo ich sehr schnell und sehr flexibel d’rauf reagieren kann.*

*Und das nehmen die Schüler auch sehr gut an, weil sie merken, es geht um sie. Das geht nicht um die Sache, sondern es geht um sie. Und das ist gerade so für die schwächeren Schüler dieses Gefühl: ‚Ja, hab jetzt auch mal was verstanden.‘“*

### Differenzierung

Um sehr schnell erkennen zu können, wo der einzelne Schüler steht, wird ein Eingangstest durchgeführt, zu Beginn der Ausbildung oder des Lehrjahres, in dem Lehrer A die Klasse übernimmt sowie nach den Ferien. Dabei wendet er bestimmte Techniken zur Überprüfung des Lernstandes der Schüler an, wie z. B. das Lernen mit Dreiecken oder Strukturlegen. Mittels strukturgleichen Wiederholungsaufgaben diagnostiziert Lehrer A den aktuellen Kenntnisstand der Schüler und ihre Kompetenzen, fachgerechte inhaltliche Verknüpfungen legen zu können.

Erfahrungsgemäß arbeiten die guten Schüler sofort drauf los: „*also die wollen ihr Ding machen*“. Die Schüler im Mittelfeld, brauchen ab und an „*mal Hilfe oder Anstöße*“. Die schwachen SchülerInnen, die sich eigentlich schon aufgegeben haben“ sind für Lehrer A eine ernste Herausforderung, wobei der Grad der Individualisierung von der Klassenstärke abhängt. Ansonsten bildet er sog. Pulks von leistungshomogenen Schülern, die einen unterschiedlichen Unterstützungsbedarf haben.

Individualisierung ist einmal dadurch möglich, dass Lehrer A den Unterrichtstag „*sehr gut durchstrukturiert*“ hat: alle Unterlagen sind entsprechend dem Ablaufplan vorhanden und darüber hinaus wurden im Vorhinein Alternativen angedacht und können differenzierend „für eventuelle Quersachen“ eingesetzt werden. Zum anderen hat er in der individuellen Arbeitsphase, die der gemeinsamen Erarbeitungsphase folgt, ausreichend Zeit, sich beim Rundgang durch die Klasse über den individuellen Stand der einzelnen Schüler zu informieren.

Was die aktuelle Klasse betrifft, haben alle Leistungsgruppen erkannt, dass sie im ersten Lehrjahr bei einem anderen Lehrenden nicht viel gelernt haben. Selbst die „*Guten haben den Zusammenhang ‚Wofür brauchen wir das?‘*“ nicht erfasst. Lernfeldunterricht bedeutete im ersten Lehrjahr für die Schüler: „*Ihr müsst selbstorganisiert lernen!*“ und das wiederum hieß, weitgehend ohne Unterstützung von Seiten des Lehrenden.

### Feedback- und Fehlerkultur

Die Gruppenzusammensetzung findet auf freiwilliger Basis statt. Ein positives Ergebnis der Gruppenarbeit wird vom Lehrer gewürdigt, ein unzureichendes wird von Lehrer und Schülern nachgearbeitet. Am Ende des Unterrichtstages findet in der Klasse ein Feedback mit individuellen Schülerrückmeldungen statt, was im besten Fall für den einzelnen Schüler den Charakter einer subjektiven Lernprozessanalyse annehmen kann. Zur Refle-

xion des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses dient die Handlungsschrittfolge an der Tafel mit den entsprechenden Kompetenzzuordnungen.

*„Dann immer so dieses Feedback am Ende des Unterrichtstages ist auch noch mal ganz wichtig. Am Anfang muss jeder Schüler sagen, was für ihn der Zugewinn an dem Tag war, was er an sich selber merkt, was gut gelaufen ist, und was er auch verändert haben müsste. Und die dürfen auch an mir Kritik üben.“*

Das Thema ‚ungerechtes Lehrerhandeln‘ spielt beim Feedback häufig eine wichtige Rolle. Generell gilt, Fehler können gleichermaßen auf Seiten des Lehrenden wie auf der von Schülern liegen. Das Vorgehen oder Verhalten des Lehrers, seine Bemerkungen oder Interventionen werden kritisiert und ein alternativ mögliches Verhalten diskutiert, was für Lehrer A dann auch handlungsrelevant werden kann.

*„Und die dürfen auch an mir Kritik üben. Ohne dass ich jetzt das werte. Also das ist für die auch ein Erfahrungswert, wo sie sagen: "Oh". Also Ungerechtigkeit spielt z. B. dann in der Kritik eine Rolle: ‚Ja, da haben Sie mich ja angemockert, wegen Handy, aber die anderen haben ja auch.‘ Und dann sage ich: ‚Gut, beim nächsten Mal achte ich d’rauf, dass es gleichmäßig wird.‘ Oder wenn ich zu schnell war oder irgend solche Dinge, ich setze das auch gleich um. ... Und selbst wenn ich mal einen Fehler gemacht habe, kann ich sagen: ‚Okay, dann machen wir das zusammen, dann brauche ich eure Hilfe. Das ist alles kein Problem, also da muss ich auch zu stehen.‘“*

### Selbstorganisiertes Lernen

Um selbstorganisiert lernen zu können, benötigen die Schüler zunächst einmal eine Anleitung durch den Lehrenden. Methodenkompetenz muss den Schüler zunächst einmal systematisch vermittelt werden und der Lehrende sollte bezogen auf das erwartete methodische und fachliche Lernen Modell sein können. Mit dem ‚Macht mal selber!‘ ist es aus Sicht von Lehrer A nicht getan. Der Lehrende hat zu klären, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler benötigt, um z. B. den Ablauf der vollständigen Handlung kompetent meistern zu können: Abläufe planen, Recherchieren, wie schlage ich nach? u.a. Über die Vorbildfunktion der Lehrenden kann es gelingen, die Personal- und Sozialkompetenz der Schüler zu beeinflussen. Aber die Fach- und Methodenkompetenz ist nur durch eine systematische unterrichtliche Anleitung entwickelbar.

*„Wer den Begriff ‚selbstorganisiert lernen‘ richtig umsetzt, weiß, dass ich dazu bestimmte Methodenkompetenz benötige, also Organisieren ist eine Methodenkompetenz, die ich erst mal erlernen muss. Ich kann nicht sagen: ‚Macht mal!‘ Das geht nicht! Ich muss es ihnen schon zeigen. Das ist so meine Vorbildwirkung, dass ich sage, neben der Fachkompetenz ist Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz wichtig. Personal- und Sozialkompetenz sind die Bereiche, die ich nur über die Vorbildwirkung noch beeinflussen kann, weil alles andere ist bei denen schon so gefestigt. Das heißt also, was ich denen geben kann, ist diese fachliche Sicherheit, die ich ausstrahle - ich muss nicht jedes Mal gucken.“ ...*

*„Und dann muss ich mich aber auch wirklich so organisieren können und sagen: ‚Ich kann meine Abläufe planen. Jetzt machen wir mal diesen Plan. Jetzt zeige ich euch, wie so eine Planung geht.‘ Und nicht hier: ‚Macht mal selber!‘ Wie schlage ich denn nach? Wenn sie das nicht können, muss ich denen das doch erst mal zeigen. Und ich denke, das ist so ein entscheidender Punkt.“*

Nach dem ersten Monat im zweiten Ausbildungsjahr haben sich die Schüler der Klasse ihre Nachhilfe selbst organisiert. Ein Mitschüler hat sich bereit erklärt, andere Schüler

bei Bedarf zu unterstützen. Aktuell lernt er mit interessierten Mitschüler bei Bedarf und vor Klassenarbeiten.

*„Schüler B hat gesagt: ‚Herr A, was halten Sie davon, wenn Sie mir die Aufgaben geben und ich setze mich nach dem Unterricht mit denen, die wollen, hin, und wenn Sie sich d’rum kümmern, dass wir einen Raum haben. Also die erste Zeit haben sie kontinuierlich jeden Montag gesessen und jetzt immer bei Bedarf und vor Klassenarbeiten.‘“*

Zur Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstorganisation gehören auch die Verfügbarkeit und der sachgerechte Umgang mit den Arbeitsunterlagen. Inzwischen besitzen zwar alle Schüler die „gehassten Hefter“, aber nur drei viertel der Schüler setzen das Prinzip ‚gleich ordentlich abheften‘ kontinuierlich um. Damit es auch das letzte Viertel lernt, wird für diese Schüler alle vier Wochen freitags Zeit zur Verfügung gestellt, damit sie wieder neu angefallene Unterlagen ordnen und einzusortieren können. Wenn das dann immer noch nicht die gewünschten Konsequenzen hat, nimmt der Lehrer telefonischen Kontakt mit dem Ausbilder im Betrieb auf.

*„Und es haben mittlerweile auch alle die am Anfang so gehassten Hefter. Aber die haben immer noch nicht so dieses Prinzip: man sollte das gleich ordentlich abheften. Also drei Viertel der Klasse hat es, aber ein Viertel hat es noch nicht. Und das ist immer so, der Freitag wird dann z. B. alle vier Wochen dafür genommen: ‚Jetzt machen wir erst mal unsere Unterlagen wieder.‘ Sortieren - also haben sie eine Viertelstunde Zeit, das noch mal einzusortieren und die anderen, die halt das schon haben, die können sich mit anderen Dingen beschäftigen. Also weil mir das einfach wichtig ist.*

*Und wenn sie es selber nicht auf die Reihe kriegen, kriegen sie einfach noch mal diese - nicht als Druck - aber diese Möglichkeit. Aber dafür müssen sie auch diese Hefter mit haben. Und wenn sie die nicht mit haben, also zweimal wird freundlich ermahnt und beim dritten Mal gehen die dann in die Firma, und ich rufe in der Firma an und verlange, dass die aus den Gründen, die ich dann auch nenne, einen Hefter haben.“*

#### 4. Fallbeispiel eines gelungenen Lernfeldunterrichts

Die Darstellung eines gelungenen Lernfeldunterrichts bezieht sich auf die Planungspraxis und die Unterrichtserfahrungen von Lehrer A. In Kap. 3.3 hat er sich bereits zu seiner Lehrerrolle als „Dienstleister“ geäußert. In diesem zweiten Teil (Kap. 4.1) wird sein Unterrichtskonzept und Planungsansatz beleuchtet. Danach folgt die Beurteilung des Unterrichts durch eine kleine Schülergruppe der aktuellen Klasse (Kap. 4.2). In Kap. 4.3 werden die Aussagen des Lehrers über sein unterrichtliches Vorgehen den Aussagen der Schüler zu ihren Lernfelderfahrungen gegenübergestellt.

##### 4.1 Zur Lehrerperspektive

###### Die eigentliche pädagogische Kunst, das Wissen zum Können werden zu lassen

Mit Hilfe der Handlungsprozess-Analyse von Muster-Wäbs/ Schneider arbeitete sich Lehrer A ein und kam zu folgenden planungs- und unterrichtsrelevanten Einsichten:

- *„Also habe ich mitgekriegt, Lernfeldunterricht als beruflich handlungsorientierter Ansatz verlangt ein Umstellen im Kopf: Man muss wissen, um welche Handlungen es geht und versuchen, auch diesen Praxisbezug herzustellen. .... auch überlegen, was beinhaltet denn "berufliche Handlungskompetenz" neben Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.*
- *Im Nachlauf betrachtet muss es nicht immer der Kundenauftrag sein, aber es muss einen Sinn für den Schüler machen: warum lernt er? Und das war dann so ein Entwicklungsweg, wo ich sage: wir machen das mal ein bisschen kürzer, die Detailsachen sind nicht so interessant.*
- *Der entscheidende Punkt war, wir sollten von Stoffverteilungsplänen wegkommen, weil in Stoffverteilungsplänen kann ich diese überfachlichen Kompetenzen nicht planen. Wenn ich den Schüler erreichen will, heißt das nicht, ihm einfach immer Wissensbrocken hinzuschmeißen, sondern das Wissen zum Können werden lassen. Das ist eigentlich die pädagogische Kunst bei der ganzen Sache.*
- *Die Fachkompetenz wurde in Handlungsschritten untersetzt und den Handlungsschritten dann noch mal stoffliche Inhalte zugeordnet. Dass sind so auch die Mindestqualitätsstandards, die erreicht werden müssen pro Lernfeld.*
- *Wenn ich ein Lernfeld noch mal in Handlungssituationen eingeteilt und die Handlungssituation in Handlungsschritten bearbeite (habe), kann ich kleinschrittig individuell vorgehen.*
- *Wenn ein Handlungsschritt heißt, Maßeinheiten zuordnen, dann weiß ich, wie mein Arbeitsplatz zu gestalten ist, welche Arbeitstechnik ich von dem Schüler verwende, mit welcher Methode er das machen soll. Das ist ein genialer Einfall gewesen, das ist jetzt so eine Linie, wo wir noch mal konsequent die Arbeitsmaterialien darauf umstricken müssen. Das ist Stand der Dinge.*
- *Und Bedarf ist besonders in dieser Reduktion, auch weil das ist ja eigentlich eine Vereinfachung, die wir hier vorgenommen haben. Das ist ja nichts Aufgeplustertes. Ich muss nicht erst mal Lernsituationen kreieren, es ist vorteilhaft, über diesen kleinschrittigeren Weg zu gehen, weil ich kann jetzt ohne weiteres aus diesen vielen kleinen Handlungsschritten eine große Lernsituation schaffen.“*

## Erfahrungen und didaktische Konsequenzen

Die Erfahrung, dass die Azubis des ersten Lehrjahres völlig überfordert sind, wenn sie von Anfang an mit „richtiger Gruppenarbeit“ konfrontiert sind, hat zum Umdenken im didaktischen Handeln geführt. Lehrer A geht jetzt davon aus, dass sich die Schüler zunächst grundlegende Arbeitshaltungen und Grundlagen des selbstständigen Lernens aneignen können müssen. Im Bereich „Werte“ geht es z. B. um Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, aber auch um das Bemühen, im Unterricht die Arbeitsmaterialien vollständig zur Verfügung zu haben.

Deshalb werden die Schüler im ersten Lehrjahr im Rahmen eines noch weitgehend lehrerzentrierten Unterrichts an entsprechende Arbeitsweisen herangeführt. Sie lernen mit dem Lehrbuch und mit weiterem Quellenmaterial umzugehen und beginnen erste Erfahrungen zu machen mit Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit, u.z. in kleinen vom Lehrenden angeleiteten Projekten. Und sie eignen sich „ein gewisses Sachwissen“ an, was Lehrer A für eine entscheidende weitere Voraussetzung hält, das selbstständige Arbeiten an anspruchsvolleren Aufgabenstellungen, mit denen sie später konfrontiert werden, einlösen zu können.

*„Wir sind zum Anfang wirklich von richtiger Gruppenarbeit usw. ausgegangen. Und haben dann festgestellt: so können wir mit den ersten Lehrjahren nicht arbeiten. Das funktioniert nicht. Die brauchen erst ein gewisses Fachwissen, sie müssen erst in die Spur geschickt werden: Wie muss ich arbeiten? Und die zweiten Lehrjahre, die profitieren dann, und die (Lehrenden der) höheren Semester haben also jetzt dieses fundamentale Wissen der Schüler und können ihre Projekte und den Unterricht auch schon etwas offener und freier gestalten. Im ersten Lehrjahr sind wir doch phasenweise wieder zu diesem lehrerzentrierten Unterricht übergegangen.“*

Am Ende des ersten Lehrjahres haben die Schüler selbst das Gefühl, sich wichtige Grundlagen des selbstständigen Lernens, die ersten Schritte des Lernen lernens, erworben zu haben und würdigen das.

*„Die Schüler sagen zum Schluss des ersten Lehrjahres immer: ‚Wir haben eine ganze Menge gelernt.‘ Also Sie beziehen in diesen Lernprozess auch diese Fähigkeit des Arbeitens mit den Materialien ein, das Untereinander-Kommunizieren, das Sich-Gegenseitig-Helfen ohne dass man jemanden beschimpft: ‚Du profitierst ja nur von mir!‘, sondern sie versuchen, dem wirklich auch in ihrer Sprache das klarzumachen. Das ist hilfreich. Aber das ist ein Entwicklungsprozess.“*

Ab dem zweiten Lehrjahr werden die Projekte der Schüler etwas größer, und im dritten kann man von einer ausgewiesenen Kompetenz der Schüler im Umgang mit zeitlich umfangreichen und inhaltlich anspruchsvollen Projekten sprechen, die sie mit ihrem bisher erworbenen Fachwissen gezielt abarbeiten und lösen können. Als weitere Entwicklungsschritte werden den Schülern übergeordneten Kompetenzen vermittelt, z.B. lernen sie im Bereich Methodenkompetenz Selbstorganisation und Zeitmanagement sowie sich selbstständig Informationen zu verschaffen und Abläufe zu planen.

*„Man sollte sich diese überfachlichen Kompetenzen durchaus bewusst machen, dass die für den Schüler einen großen Wert haben. Dass ich nicht mehr viel an der Personalkompetenz eines Schülers ändern kann, wenn der 18 oder 20 oder 22 ist. Aber ich kann fachlich sagen, er kann aus Wissen Können machen, und er kann möglicherweise auch sein Wissen mal irgend-*

*wann übertragen auf andere Prozesse. Und ich kann einem bei Methodenkompetenz beibringen, wie er sich organisieren kann, wie er mit Zeit umgeht, wie er Abläufe plant. Das ist Methodenkompetenz.“*

Im Beruf benötigen die Azubis Fachkompetenz, Kenntnisse und sie müssen was können. Dazu schreibt Lehrer A schultäglich die Handlungsschritte als Ziel dessen an, was es an diesem Unterrichtstag zu erreichen gilt. Am Ende des Tages dienen diese der Reflektion dessen, was, wie und warum erreicht wurde und was nicht. Woran es gelegen hat. Und wenn der einzelne Schüler und die Gruppe im Prinzip gelernt haben, selbstständig zu arbeiten, kann sich Lehrer A zunehmend mehr um die Unterstützung der schwächeren Schüler kümmern.

*„Wenn so ein schlechter Schüler auf einmal schneller zum Ergebnis kommt als der allerbeste in der Klasse, der Fachabitur hat, und auch noch alles richtig hat. Da kann ich so dabei stehen, und da freuen die sich auch selber.“*

Lernlandkarten im Sinne eines Advance Organizer dienen den Schülern im Unterricht als Übersicht und enthalten Informationen darüber, „was müssen sie kennen, was müssen sie können“, und bezogen auf die überfachlichen Kompetenzen: „Welche Handlungsfähigkeit erwarten wir, welche Arbeitstechniken und Methoden werden verwendet und welche Werte?“

Entsprechend dem Konzept des Selbstorganisierten Lernens (SOL) wird im Unterricht neben dem Advance Organizer auch das Instrument Strukturlegen eingesetzt. Letzteres dient insbesondere der Vorbereitung von Klassenarbeiten.

*„Das Strukturlegen vor den Klassenarbeiten, wo man da noch mal so gucken kann: wo sind denn diese Denkblockaden, die dazu führen, dass nicht richtig verknüpft wurde und deshalb auch nicht richtig effektiv weiter gelegt werden kann. Und das nehmen die Schüler eigentlich auch immer richtig gut an.“*

Mit Hilfe des Instruments ‚Strukturlegen‘ erkennt Lehrer A nicht nur, an welcher Stelle die Schüler noch Probleme haben, sondern auch, ob der Schwerpunkt im Unterricht richtig gesetzt wurde. Zudem hat sich erwiesen, dass das Strukturlegen einen positiven Einfluss auf die Denkfähigkeit von leistungsschwächeren Schülern hat. Das Strukturlegen mit 20 Fachbegriffen, das bei einem Vergleich von zwei Klassen der Vorbereitung einer Klassenarbeit dienen sollte, hat sich insbesondere für die Leistungsentwicklung der leistungsschwächeren Schüler bewährt.

*„... aber das ist sehr wirkungsvoll, ich habe es auch mal getestet: Ich hatte zwei Klassen parallel und habe dann eine Klasse ohne Struktur eine Arbeit schreiben lassen und eine Klasse mit ihrer eigenen Denkstruktur. Und da waren bei den schwachen Schülern - bei guten Schülern hat das überhaupt keinen Einfluss gehabt - aber die schwachen Schüler waren zum Teil bis zu zwei Noten besser.“...“Die Schüler möchten diese Struktur haben, es fällt ihnen sehr schwer, für sich selbst Übersichten zu erstellen.“*

Darüber hinaus gelingt es Lehrer A seinen Schülern die „vollständige Handlung“ zu vermitteln.

*„Und ich denke, diese Ganzheitlichkeit, die kriegen wir auch hin. Weil ich habe alle Phasen mit drin in dieser Planung, von Informieren, von Planen, von Durchführen, von Bewerten, diese ganzen Schritte einer vollständigen Handlung sind auch in unseren Aufgaben mit enthalten.“*

Lehrer A ist von seinem selbst entwickelten Unterrichtskonzept zur Umsetzung des Lernfeldansatzes überzeugt und erlebt, dass die Schüler es ebenfalls würdigen.

*„Ich erreiche deutlich mehr Schüler durch diese Art des Unterrichts als das vorher der Fall war. Das ist meine tiefste Überzeugung. Und ich habe nicht einen Unterrichtstag, wo einer mit dem Kopf auf dem Tisch liegt. Und was die Schüler immer sagen, wenn sie dann in diesen Arbeitsaufgaben sind und sich so intensiv beschäftigen: ‚Die Zeit vergeht viel schneller.‘“*

### Argumente gegen ein alternatives didaktisches Vorgehen

Lehrer A geht davon aus, dass das alternative Vorgehen, nämlich gleich zu Beginn der Ausbildung mit „Lern- und Arbeitsaufgaben“ im Rahmen von Projekten zu beginnen, die Schüler vor eine zu große Herausforderung stellt. Vom ersten Tag an und ohne weitergehende Vorbereitung in Gruppen arbeiten zu müssen und gemeinsam Aufgaben lösen zu müssen, sieht Lehrer A als eine Überforderung an. Zudem kritisiert er, dass die Schüler auf diese Weise die Unterrichtszeit nicht sinnvoll nutzen können, da den Schülern für diese Art zu lernen nicht nur die Sozialkompetenz fehlt sondern auch das Wissen. Die Mehrzahl der Schüler seiner Schule hatte bis zum Eintritt in das Oberstufenzentrum keine Möglichkeit, das Lernen zu lernen oder zu lernen, sich das Wissen selbstständig anzueignen. Und wenn die Schüler auf dieser unzureichenden Kompetenzbasis fortwährend in Projekten arbeiten müssen, bleibt für Lehrer A fraglich, wie sie die fehlenden Kenntnisse nachholen können.

*„Aus meiner Sicht müssen das nicht diese Lern- und Arbeitsaufgaben sein. Das ist schön, aber den meisten fehlt die Handlungsfähigkeit. Und den meisten Schülern fehlt das Wissen. Und wie holt denn der Schüler, wenn er jetzt immer nur in Projekten gearbeitet hat, wie holt der diese Kenntnisse nach, die ihm fehlen? Die kriegt er nicht. Also viele sind gar nicht in der Lage, sich selber dieses Wissen, was sie eigentlich dafür brauchen, anzueignen, weil sie es nicht gelernt haben. Und insofern sage ich, ist dieser Ansatz, gleich nur über die Lern- und Arbeitsaufgaben das Lernfeld umzusetzen, nicht so besonders hilfreich.“*

*Also ich muss die erst mal dahin führen. Im dritten Lehrjahr, da läuft das wunderbar, da machen die nur Projekte. Also siebtes Semester, das letzte halbe Jahr, da läuft das. Die kriegen einen (komplexen) Auftrag, ... da können die ... alles durchführen. Die kriegen dann noch einen Impuls und können total selbstständig arbeiten, und die kommen mit der Zeit klar. Da wird auch eine Pausenregelung mal aufgehoben. Also das klappt dann.*

*Das klappt aber nicht, wenn diese Basics fehlen. Insofern sage ich, muss dieser Ansatz – mit Lern- und Arbeitsaufgaben im Rahmen von Projekten zu beginnen -, doch noch mal überdacht werden.“*

Lehrer A ist nicht grundsätzlich negativ gegen diesen Ansatz eingestellt. Er hat jedoch genaue Vorstellungen darüber, welche Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen, damit seine Umsetzung gelingen kann: Abiturienten oder Schüler mit vergleichbaren Abschlüssen und Kompetenzen als Zielgruppe, eine Woche Berufsschulunterricht als Block, Klassen nicht größer als 20 Schüler, Rückzugsmöglichkeiten für arbeitende Schülergruppen, Ablagemöglichkeiten, Arbeitsinseln, Computer- und Internetzugang. Darüber hinaus würde ein Lehrerteam benötigt, das die Aufgaben gemeinsam entwickelt.

*„Das ist meine persönliche Meinung. Wenn ich solche Lern- und Arbeitsaufgaben umsetzen will, brauche ich Voraussetzungen dafür, und die sind nicht gegeben. Und wenn ich Lern- und Arbeitsaufgaben umsetzen will, brauche ich auch eine Gruppe, ein Team, mit dem ich zusammen erst mal diese Aufgaben entwickle. Und da geht's ja schon los.“*

## 4.2 Erfahrungen von Schülern des zweiten Ausbildungsjahres<sup>12</sup>

### Referenzerfahrungen der Schüler aus anderen Schul- und Unterrichtskontexten

Ein Schüler stellt den Lernfeldunterricht dem früheren fächerorientierten gegenüber. Er hebt als Vorteil des Lernfeldansatzes hervor, dass er sich im Unterricht ausgiebig und über eine längere Zeit mit einem statt mit fünf aufeinanderfolgenden Themen beschäftigen kann. Er betont, dass er in diesem Lernkontext sein bisher bestes Lernergebnis erreichen konnte.

*S2: „So, wie es jetzt ist, finde ich es besser, weil man sich wirklich auf ein Thema konzentrieren kann und nicht erst denken wird: jetzt mache ich das und dann das. Weil, immer, wenn man sich eingebracht hat ins Thema muss man wieder aufhören. Und so, wie es jetzt ist, ja da kann man am Thema dranbleiben, man hat den Faden, man braucht nicht mehr loszulassen, kommt auch besser vorwärts – bisher mein bestes Lernergebnis.“*

Ein zweiter Schüler bestätigt diese Erfahrung und setzt die jetzigen Lernbedingungen im Lernfeldunterricht ebenfalls vom fächerorientierten Unterricht ab. Er hebt zusätzlich hervor, dass man sich unter den gegebenen Bedingungen, ein Thema statt sechs angefangener Themen, am Wochenende auch besser vorbereiten kann.

*S1: „...z.B. dass, wenn man in die Schule kommt weiß: jetzt kommt dieses Thema und auf dieses Thema kann ich mich, auch am Wochenende vorbereiten. Und nicht: Ja, wir haben jetzt sechs angefangene Themen - was kommt dran? Also ich finde es jetzt sehr gut, dass es so gemacht ist, wenn man weiß, was als nächstes kommt.“*

Eine weitere Referenzerfahrung haben die Schüler im ersten Ausbildungsjahr bei einem anderen Lehrer gemacht, der seinen Unterricht ebenfalls als lernfeldorientiert gekennzeichnet hatte. Die Schüler sind sich darüber einig, dass sie sich überfordert fühlten, da sie relativ unvorbereitet mit neuen Aufgabenstellungen konfrontiert wurden. Im Rahmen seines Unterrichtskonzepts sollten sie unter dem Motto des Selbständigen Lernens ohne grundlegende Erläuterungen des Lehrenden selbstorganisiert Lösungen erarbeiten.

Von den Azubis wird dieses Vorgehen ihres ehemaligen Lehrers, den sie eigentlich gut leiden mochten, als nicht effektiv beschrieben, weil Fragen tendenziell nicht erwünscht waren und der Lehrer auch nicht so gut erklären konnte. Beides, Fragen zulassen und Erklärungen geben, wäre aber nach Meinung der Schüler gerade im Unterricht mit Berufsanfängern und zu Ausbildungsbeginn besonders wichtig gewesen. Die wenigen Schüler, die im ersten Lehrjahr etwas verstanden haben, waren älter, hatten Fachkenntnisse oder Abitur.

*S3: „Also, wir haben ja sofort die Arbeitsblätter bekommen, ohne dass es erklärt wurde. Da haben wir immer zwei, drei Formeln auf den Tisch oder an die Tafel bekommen, und da mussten wir das selber herausfinden, wie man das rechnet. Das waren ja das Minimum (an Schülern), was im letzten Jahr überhaupt was mitbekommen hat, was verstanden hat. Das sieht man dann auch an den Noten.“*

Im Gegensatz zu diesen ersten Erfahrungen mit Lernfeldunterricht beschreiben die Schüler den aktuellen Unterricht als einen, der das selbstständige Lernen der Schüler fördert. Zu Beginn eines neuen Lernfeldes oder in der Eingangsphase des Unterrichts

<sup>12</sup> Drei Auszubildende des zweiten Ausbildungsjahres aus der aktuellen Klasse von Lehrer A

wird von Lehrer A zunächst einmal Grundlegendes erläutert und im Unterrichtsverlauf folgen immer wieder kurze Einschübe, um Fragen der Schüler zu beantworten.

*S1: „Also jetzt z.B. kriegt man die Formel, das wird auch erklärt, was man machen muss, welche Schritte man anwenden muss und wie man das macht. Also das wurde uns davor nicht erklärt und die Leute wussten halt nicht, was damit anzufangen. So, und das war das Problem. Jetzt bekommt man das erklärt, und jetzt kann ich auch sagen, die ganze Klasse hat das verstanden.“*

### Was gefällt am Lernfeldunterricht, wie er aktuell unterrichtet wird?

Der Unterricht mit einem Thema über mehrere Blöcke hinweg und als ganze Einheit unterrichtet, ist eine gute Lösung, weil nur ein Tag in der Woche Schule stattfindet, und während der Woche in der Firma noch weitere und anders geartete Anforderungen an den Schüler gestellt werden.

*S1: „Also am Lernfeldunterricht gefällt mir, dass wir die Themen xyz<sup>13</sup> gebündelt haben und das nicht auf einzelne Bereiche aufteilen, wenn es gerade passt, sondern dieses Thema geschlossen als ein Thema (behandeln). Und wenn wir dieses Thema durchgearbeitet haben, das dann das nächste Thema kommt, dass wir nicht so viel durcheinander haben. ... Also denke ich mal, ist es schon relativ gut aufgebaut.“*

Schon in den ersten Monaten im zweiten Lehrjahr haben die Schüler im Lernfeldunterricht von Lehrer A vieles nachholen können, was sie im ersten Lehrjahr nicht lernen konnten. Dazu gehört das Arbeiten in Gruppen und mit Planvorgaben, aber auch das Lernen durch Wiederholungsschleifen und das Festigen von Wissen, u.a.

*S3: „Wir haben das jetzt alles nachgeholt in den Lernfeldern, mit der Gruppenarbeit, mit Planen, mit so Kleingruppenarbeiten. Das war sehr gut, also auf jeden Fall. Also öfters Wiederholungen am Anfang des Unterrichts und dann, dass man das festigt, also dass man wirklich alles weiß.“*

Hinzu kommt, dass die Aufgabenstellung verdeutlicht und die zentralen Begriffe am Anfang des Unterrichts von Lehrer A erklärt werden, sodass alle Schüler eine gute Ausgangsbasis für das weitere selbstständige Lernen in Einzel- und/oder Gruppenarbeit haben. Fragen können gestellt werden und werden mit guten Erklärungen des Lehrenden beantwortet.

*S2: „Wie es gegliedert ist, dass man Fragen stellen kann, die fachbezogen sind und dass man dann auch eine gute Erklärung kriegt, das gefällt mir eigentlich sehr gut am Unterricht. Und ich würde es auch so weiter machen, weil ich der Meinung bin, dass es schon so ein sehr effektives Lernen ist, wenn nicht sogar die effektivste Möglichkeit.“*

*S 1: „Also der Meinung bin ich auch. Weil man drei Blöcke hintereinander das hat, das prägt einen auch. Aber man muss (es) vernünftig erklärt bekommen. Und dann geht es auch von alleine. Also die ersten Schritte müssen erklärt werden und danach geht alles von alleine.“*

*S3: Wie beim Kind: die ersten Schritte musst du helfen und irgendwann läuft es von alleine.“*

*S1: „Es wird alles sehr gut erklärt.“*

Die Schüler betonen, dass sich der Unterricht von Lehrer A mit dem, was sie im Betrieb lernen, gut ergänzt. Das Theoretische kommt eher von der Schule und das Praktische

---

<sup>13</sup> Hinter „xyz“ verbirgt sich jeweils eine Information, die die Anonymität einschränken würde.

eher vom Betrieb. Aber das, was sie im Unterricht lernen, hilft ihnen das besser zu verstehen, was sie im Betrieb praktisch umsetzen sollen.

*S2: „Ich habe aus der Schule das theoretische Wissen, wie xyz aufgebaut ist und warum es so ist. Und in einer Firma das praktische Wissen, dass ich weiß, wie man eine xyz einbaut oder sonst was. Also das finde ich, passt sehr gut zusammen, und man kann schon sagen, dass man die meiste Theorie in der Schule lernt und die meiste Praxis im Betrieb.“*

Die Schüler würdigen den konstruktiven Umgang mit ihren Fragen im Unterricht durch Lehrer A. Insbesondere sollte weiterhin beibehalten werden, dass die Frage gleich, wenn sie entstanden ist, beantwortet wird und nicht erst am Ende des Blocks.

*S2: „Ich würde sagen, was auf jeden Fall so bleiben sollte, ist, dass wir den Unterricht so führen, wie er jetzt ist. Dass wir zwar ein Thema machen, aber falls eine Frage zu diesem Thema auftaucht, wir erst mal die Frage beantworten und dann im Thema weitergehen. Weil, wenn wir erst das Thema durchziehen und am Ende vom Block sagt der Lehrer oder die Lehrerin: ‚Habt ihr noch Fragen?‘ und du eine Frage vom Anfang des Blockes stellst, aber schon wieder ganz woanders bist, dass du das dann vielleicht ein bisschen durcheinander bringst. Also wenn eine Frage entsteht, dass die gleich geklärt wird, und dass dann im Thema weitergegangen wird. Das finde ich sehr gut gelöst.“*

Lehrer A nimmt im Unterricht jeden Auszubildenden mit. Bei größeren Verständnisproblemen eines Schülers, beschäftigt Lehrer A in der Regel die anderen Schüler mit einer speziellen Aufgabe, um dem einzelnen Schüler etwas ausführlich erklären zu können.

*S3: „Wenn man was nicht versteht, dann geht er auch selber dort hin und gibt den anderen Leuten Arbeitsblätter, dass sie die ausfüllen sollen, ausrechnen sollen. Und das ist auch das Gute, an dem Unterricht. Also man prägt sich das ein, man versteht das auch. Man kann wissen, okay, wir haben die Formeln, er erklärt da was, Frage kommt gleich, man schreibt sich die auf und man ordnet sich so danach ein. Manchmal beantworten sich die Fragen auch von alleine, wenn man ein bisschen Geduld hat. Also man lernt wirklich definitiv auch mehr, wenn man sich jetzt reinhängt.“*

Lehrer A lässt den Schülern Luft und damit auch Möglichkeiten, sich selber zu organisieren. So können sie in Arbeitsphasen zu anderen Schülern gehen und Ergebnisse vergleichen und unterschiedliche Lösungswege abklären. Lehrer A vertraut den Schülern und geht davon aus, dass ihr jeweiliges Handeln der gemeinsamen Sache dient.

*S3: „Und das ist auch das Gute, dass man untereinander vergleichen kann, ohne dass jetzt gleich einer anfängt, zu meckern. Man sieht auf einmal: okay, es ist zum Beispiel richtig, aber der andere hat einen kürzeren Weg, also Rechenweg, gefunden. Und dann lässt man sich den erklären, damit man nicht mehr zu viel macht. Also das ist das Gute an dem Lernfeld.“*

Hinzu kommt, dass sich der einzelne Schüler mit dem, was er z. B. zusätzlich leistet, gesehen oder gewürdigt fühlen kann.

*S1: „Und was ich auch noch sehr gut finde: Also ich mache mir z. B. im Unterricht sehr gerne nebenbei noch Aufzeichnungen. Dass ich mir auf einem Extrablatt noch mal alle Formeln ordentlich aufschreibe und mir einen Weg dazu mache. Und da ist Lehrer A auch ... auf mich zugekommen und hat mich gelobt, dass ich halt diese Aufzeichnungen gemacht habe und hat mich gefragt, ob er die vielleicht kopieren kann für die Klasse.*

*Und ich finde, wenn man so vom Lehrer gelobt wird und man merkt, dass die Arbeit, die man macht, auch die man zusätzlich macht, gewürdigt wird, da finde ich, macht der Unterricht viel mehr Spaß als wenn man vom Lehrer vielleicht noch zu hören kriegt: ‚Ja, lös mal jetzt erst die Aufgabe. Was du da machst, ist vollkommen egal.‘ Also das finde ich auch sehr gut gelöst.“*

Hinsichtlich der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern der Klasse sprechen die Schüler die unterschiedlichen betrieblichen Unterstützungssysteme an und damit die Hilfe, die der eine Azubi in seiner Firma erhält, und der andere nicht. Aus ihrer Sicht ist deutlich wahrnehmbar, dass für den gesamten Lern- und Leistungserfolg des jeweiligen Schülers mit entscheidend ist, ob im Betrieb das in der Schule Gelernte noch einmal praktisch oder auch theoretisch gefestigt werden kann.

*S2: „Wenn du in der Firma den Rückhalt hast, dass du jederzeit eine Frage stellen kannst oder vielleicht sogar deine Gesellen selber kommen und sagen: ‚Du, was hast denn du gestern in der Schule gemacht?‘ und du sagst: ‚xyz‘. Und der dann zu dir sagt: ‚Ja gut, dann erklär mir doch mal bitte, was du gestern gemacht hast!‘.“*

Die Schüler haben im Unterricht von Lehrer A auch die Erfahrung gemacht, dass ihre Motivation und wie sie sich im Unterricht einbringen, entscheidend für guten Schulerfolg ist. Sie sind sich über die Ursache einig, warum manche Schüler trotz des guten Unterrichts schlechte Noten haben, nämlich dass „diese Schüler einfach faul oder unmotiviert sind“.

*S2: „Was mir auch schon aufgefallen ist, dass es gar nicht mal so d’rauf ankommt, was man für einen Schulabschluss hat, sondern einfach nur wie man sich selber organisiert und wie man sich selber einbringt, wie viel man selber lernen möchte.“*

### Was noch gefällt: Eine gute Klassengemeinschaft

Die Klasse versteht sich als Team und jeder Schüler der Klasse, der Hilfe benötigt, erhält sie durch Mitschüler.

*S1: „Aber, dass man zusammen lernt, wie wir es halt auch machen, dass wirklich jeder, wie wir es auch sagen: ‚Wir sind ein Team, wir versuchen jeden mit durchzubringen. Jeder, der möchte, der soll bestmöglich auf die Prüfung vorbereitet sein‘.“*

Die Schüler des zweiten Ausbildungsjahres haben sich ihre Nachhilfe selbst organisiert, indem ein besonders qualifizierter Mitschüler kontinuierlich und auf Bedarf für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung steht.

*S3: „Also die Lehrer waren auch erstaunt, dass wir das selber organisiert haben und auch die Schülerhilfe, die dann immer mal in den letzten Wochen gekommen ist, meinte: ‚Wegen Nachhilfe könnt ihr auch kommen!‘ Meinten wir: ‚Brauchen wir nicht, haben wir unseren eigenen Kurs.‘ Also das ist schon eine gute Gemeinschaft, das in der Klasse. Also wir sind schon gut zusammengewachsen, also eine gute Truppe ist das jetzt, die sich auch wirklich zusammenreißen.“*

Zum Gelingen der Klassen- oder Teamgemeinschaft trägt auch bei, dass man miteinander Spaß hat, aber auch klar ist, wann Konzentration und Arbeit angesagt ist.

*S2: „Und was ich auch sehr gut finde, dass wir zusammen lachen können in der Klasse, aber trotzdem, Momente haben, wo wir auch ernst sind und sagen: ‚Gut, jetzt geht es aber um die Arbeit, wir konzentrieren uns jetzt auf die Arbeit.‘ Gut, klar kann man auch mal ab und zu einen Witz machen und lachen, aber die Arbeit darf nicht untergehen im Spaß.“*

Wünsche der Schüler für eine zukünftige Lern- und Arbeitspraxis

Mehr Praxistheorie unter Einbezug des Labors wäre gut. Die Verbindung von theoretischem Unterricht und praktischem Nachvollziehen im Labor ergäbe ein gutes Lernergebnis.

Die Schülerzahl sollte nicht höher als 25 sein, wegen der Lautstärke und der Möglichkeit, Fragen stellen zu können.

Eine Woche durchgehend Unterricht mit der Möglichkeit, ein ganzes Lernfeld durchzuführen und sich darauf total konzentrieren zu können.

Eine Art Tutorensystem wird gewünscht, wo sich Azubis z.B. aus dem ersten mit Schülern des zweiten Lehrjahres in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus treffen und sich gegenseitig beim Lernen unterstützen.

Die Schule sollte zukünftig intensiver mit den Firmen zusammen arbeiten. Wobei nutzbringend wäre es, wenn der Betrieb darüber informiert wäre, welches Lernfeld wann in der Schule durchgeführt wird. Dann könnte der Chef sich darauf einstellen und z.B. statt zwei Gesellen auf die Baustelle zu schicken, einen Azubi berücksichtigen, der sich mit diesem Thema in der Berufsschule gerade theoretisch beschäftigt.

### 4.3 Diskussion

#### Lehrerperspektive und Wahrnehmungen von Schülern

In der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich Lehrer A dadurch aus, dass die Ausführungen zu seiner Lernfeldumsetzung ein einheitliches Gesicht erhalten, u. z. durch die Beschreibung seiner Lehrerrolle als Dienstleister, die Darstellung seines pädagogisch-didaktischen Planungsansatzes und die Unterrichtserfahrungen, über die Lehrer A spricht. Insgesamt beurteilt, wird von ihm ein inhaltlich stimmiges Bild gezeichnet, das sowohl eine konzeptionelle wie pädagogische Komplementarität erkennen lässt, als auch auf eine besondere Lernkultur in der Klasse rückschließen lässt.

Darüber hinterlässt Lehrer A im Vergleich zu andern Lehrenden in unserer Untersuchung, die Lernfeldunterricht durchführen, bei seinen Ausführungen einen zufriedenen Eindruck hinsichtlich seiner Kooperationsituation im Kollegium, mit seinem Konzeptansatz und der auf diesen Ansatz bezogenen Lernfeldumsetzung im Unterricht, mit dem Verhalten der Schüler und deren Leistungsbilanz.

Demgegenüber gab es bei anderen Pädagogen vieles zu kritisieren, was ihnen verunmöglicht, das jeweils angestrebte qualitative Umsetzungsniveau zu erreichen. Die Kritik wird dabei von den wenigsten Pädagogen direkt und offen angesprochen, sie verbirgt sich meistens hinter den geäußerten Wünschen. Diese beziehen sich auf Rahmenbedingungen, die eine bessere zukünftige Lernfeldumsetzung und Schulentwicklung möglich machen.

Wenn Lehrer A Wünsche für die Zukunft äußert, dann spricht er die Ebene der inner-schulischen Implementation des Lernfeldansatzes an und hofft, dass mehr Kollegen erkennen mögen, wie gut sich der Ansatz für einen handlungsorientierten kompetenzbasierten Unterricht eignet, wie bereitwillig die Schüler mitmachen und welche Lernerfolge sogar die leistungsschwächeren Schüler zeigen.

Lehrer A bringt gleichzeitig aber zum Ausdruck, dass er weit mehr Stunden in seine schulbezogenen Aufgaben einschließlich der curricularen Entwicklungsarbeiten investiert, als von ihm erwarten werden kann. Er betont, dass ein entsprechendes zeitliches Engagement von den Kollegen nicht erwartet werden darf. Vielmehr wünscht er, dass künftig prägnante Zusatzaktivitäten von Lernfeldlehrenden im Rahmen der Unterrichtsverpflichtung angerechnet werden, damit Teamarbeit und die Umsetzung eines qualitativ guten Lernfeldunterrichts gewährleistet werden können.

In allen Schul-Fallstudien, die dieser Auswertung zugrunde liegen, wurden die Aussagen der Lehrer über ihre pädagogischen Konzepte und ihre Erfahrungen bei deren Umsetzung im Lernfeldunterricht inhaltlich konfrontiert mit den Wahrnehmungen einer kleinen Schülergruppe seiner aktuellen Klasse. Dabei zeigt sich in der Klasse von Lehrer A eine deutliche Differenz zu den anderen Lehrer-Schüler-Gegenüberstellungen. Letztere sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler eine weitgehend andere Qualität des Lernfeldunterrichts beschreiben als ihre Lehrer. Im Einzelfall stehen die Aussagen der Schüler sogar in einem krassen Missverhältnis zu denen des Pädagogen.

In diesem Fall ergibt sich jedoch ein stimmiges Bild dessen, was Lehrer A und was seine Schüler über den Unterrichtsprozess erzählen. Die Beschreibung des didaktischen Vorgehens durch den Lehrenden und seine Wahrnehmung hinsichtlich der Verhaltensweisen und der lernrelevanten Bedürfnisse seiner Schüler stimmen mit den beschriebenen Wirkungen, die sein Unterrichtsvorgehen auf die Schüler hat, weitgehend überein. Dieselbe Sache - der Unterrichtsprozess - erschließt sich aus zwei Perspektiven. Lehrer A handelt als Dienstleister und operationalisiert sein Handeln curricular, konzeptionell, rollenspezifisch, didaktisch, interaktiv nach ausgewiesenen Kriterien. Die drei Schüler erleben das, was sie unterrichtlich erfahren, motivational, unterstützend, lernerfolgs- und kompetenzbezogen als förderlich hinsichtlich der Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz sowie in eingeschränkter Hinsicht auch bezogen auf die Personalkompetenz, und nicht zuletzt in Bezug auf das soziale Klima in der Klasse. Insofern evaluieren die drei Schüler der aktuellen Klasse, die sich freiwillig zum Interview-Gespräch gemeldet haben, in gewisser Weise die Selbstwahrnehmung des Lehrers. Ein schönes Beispiel für einen gelungenen Lernfeldunterricht in der Wahrnehmung von Schülern und ihrem Lehrer.<sup>14</sup>

Auch die Übereinstimmung ist bemerkenswert, die Lehrer A und seine Schüler hinsichtlich der Beurteilung der unterschiedlichen didaktischen Vorgehensweisen beim selbstorganisierten Lernen im ersten und jetzt im zweiten Ausbildungsjahr haben. Im ersten Ausbildungsjahr ging der Lehrende konzeptionell davon aus, dass es zur Aufgabenbewältigung und zum Kompetenzaufbau genügt, wenn die Schüler lernen, sich selbstständig und weitgehend ohne Hilfe mit der Aufgabenstellung auf der Grundlage von Anweisungen auseinander zu setzen. Das auch die Nacharbeit des Lehrenden keine fundierten Kompetenzen auf Seiten der Schüler nach sich zog, bringen die Schüler zum Ausdruck. Der Lernerfolg der Schüler in diesem ersten Ausbildungsjahr wird für den Einzelnen aber auch für die Klasse, von einzelnen Schülern abgesehen, als gering angesehen. Die Diagnose von Lehrer A zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres, bestätigt die Einschätzung seiner Schüler.

Demgegenüber baut Lehrer A im Rahmen eines strukturierten Tagesablaufs und mit ausgewiesenen Handlungsschritten fachliche und überfachliche Kompetenzen der Schüler systematisch auf und fördert die Schüler im binnendifferenzierenden Unterricht. Hinzu kommt, dass er in dieser Klasse mit seinem Verhalten den Schülern gegenüber vermutlich als Modell wirkt. Denn so motivierend und unterstützend für die Lernentwicklung das Lehrerverhalten von den Schülern beschrieben wird, so aufmerksam und kooperativ verhalten sich die Schüler als Klassenteam miteinander, wenn sie sich gegenseitig helfen, zu guten Prüfungsergebnissen zu kommen.

---

<sup>14</sup> Die außergewöhnliche Übereinstimmung von Schüler- und Lehrerwahrnehmung hat die Autoren bewogen, sich in dieser Klasse durch Unterrichtsbeobachtung ein eigenes Bild machen zu wollen und einen Unterrichtsvormittag in der Klasse zu hospitieren. Die dabei gemachten Erfahrungen bestätigen die geschilderte Lernqualität dieses Lernfeldunterrichts, was die Handlungsschrittfolge entsprechend dem Konzeptansatz von Lehrer A betrifft, das differenzierende Vorgehen des Lehrenden und sein Eingehen auf Schülerfragen, die Qualität des Schülerfeedbacks und das konzentrierte und solidarische Lernen der Schüler miteinander. Insgesamt gesehen war der Unterrichtsvormittag durch eine am Lernprozess der Schüler orientierten Dynamik gekennzeichnet.

Die Schüler beurteilen den Unterrichtsprozess und seine Ergebnisse an Hand von Kriterien. Dabei gibt es große Übereinstimmungen mit den Kriterien, die Lehrer A in seiner Rolle als Lehrender einbringt, einerseits (vgl. Kap.3.3). Andererseits stimmen sie auch weitgehend überein mit den Kriterien, die andere Schülergruppen bei ihrer Kritik an den Rahmenbedingungen und Prozessen ihres Lernfeldunterrichts in ihren Klassen nennen (vgl. Kap.2.3), nur dass sie in diesem Fall nicht negativ bewertet sind, sondern positiv.

Was die in der Untersuchung einbezogenen Berufsschüler betrifft, haben sie offensichtlich in unterschiedlichen Lernkontexten gelernt, zu erkennen, was ihrem individuellen Lernprozess unterrichtlich zugutekommt. Zudem sind sie fähig, diesen Eindruck auch kriterienbezogen zum Ausdruck zu bringen, u.z. entweder als Mangel oder als lernförderliche Bedingungen. Dabei kommen ihnen offensichtlich die Erfahrungen zugute, die sie in der allgemeinbildenden Herkunftsschule haben machen können, ebenso wie die bei unterschiedlichen Lernfeldlehrern in der berufsbildenden Schule (vgl. Kap. 2.3). In den Gesprächen wird zugleich von Schülern auf weitergehende Lernerfahrungen in den Betrieben verwiesen, in denen sie mit andere Lernkonzepten konfrontiert sind, Nachhilfeangebote von Gesellen und/oder Meistern ihrer Firma erhalten oder im Rahmen von mehrtägigen Seminaren, die einzelne Betriebe anbieten, anders geartete Lernerlebnisse erhalten. Die Schüler tauschen diesbezügliche Erfahrungen in der Schule aus und sprechen über Referenzerfahrungen, wie man das eine oder andere auch anders und besser unterrichten könnte. Dies erklärt vermutlich die Elaboriertheit und Differenziertheit, mit der die meisten der Schüler, die hier zu Wort kamen, sich über Unterricht und eigene Lernerfahrungen äußern können.

## 5 Steuerungsrelevante Ergebnisse für eine effektive Lernfeld-Implementation

Die Ergebnisse dieser Studie zur Lernfeld-Implementation geben einen Einblick darüber, was sich schulübergreifend, trotz aller Heterogenität der Schulen untereinander, an hoch qualifizierten und professionellen Leistungen einerseits und an Problematiken andererseits herauskristallisiert hat. Aus Anonymitätsgründen kann dabei auf den konkreten Kontext und Beziehungszusammenhang innerhalb der einzelnen Schule nicht eingegangen werden. In Teil ‚B‘ (Kap. 1-4) der Auswertung wurden die in den Fallstudien und in den zusätzlichen Schulleitungsgesprächen gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend präsentiert.

In diesem fünften Kapitel geht es besonders um steuerungsrelevante Ergebnisse, die sich aus der schulübergreifenden Auswertung der Fallstudien ableiten lassen, und die bei der Planung des weiteren Implementationsprozesses an Berliner berufsbildenden Schulen Berücksichtigung finden sollten.

### Zur innerschulisch steuernden Wirkkraft der Schulleitung

Die Lernfeldumsetzungen variieren schulübergreifend und schulintern, was die duale Ausbildung in den untersuchten gewerblichen Schulen betrifft. So wurde in dieser Untersuchung schulbezogen deutlich, dass unter den gegebenen Bedingungen ein Lernfeldunterricht, der durch ein Team professionell geplant, durchgeführt und reflektiert wird und der unterrichtlich dem ihm innewohnenden Qualitätsanspruch entspricht, zur Ausnahme zählt. Die schulinterne Variation reicht vom traditionellen Unterricht mit projektähnlichen Einschüben über Lernfeldunterricht, der auf der Grundlage von ausgearbeiteten Vorlagen differenziert geplant vorliegt, jedoch für situative Schülerinteressen und –bedürfnisse wenig Raum lässt oder Unterrichtsvarianten, in denen der Lehrende die Entwicklung seiner Schüler zum selbständigen Lernen und Arbeiten als etwas versteht, das sich mehr oder weniger selbstorganisiert herstellt, wenn den Schülern eine anspruchsvoll Aufgabenstellung vorliegt, bis hin zu einer hochprofessionellen Lernfeldumsetzung, die in der entsprechenden Schule jedoch nur eine kleine Insel darstellt.

Insgesamt beurteilt wird deutlich, dass der Spielraum der jeweiligen Schulleitung wirkungsvoll steuernd Professionalität auf allen Ebenen systematisch aufzubauen durch die außerschulisch unzureichenden unterstützenden Rahmenbedingungen relativ klein bemessen ist, und die Leitung- eng deshalb zu wenig Einfluss auf die Entwicklung der personellen und teambezogenen Kompetenzentwicklung im eigenen Kollegium hat, und dies obwohl mehr Eigenständigkeit der Einzelschule und Profilbildung gefordert wird.

Im Einzelfall wird von Leitungsseite mehr Spielraum angemahnt, damit Schulleitungen mit der Verteilung von zugeteilten Funktionsstellen innerschulisch flexibel umgehen können, und sie diese selbst bedarfsgerecht immer wieder neu verteilen könnten.

Der Spielraum der Schulleitung ist darüber hinaus eingeschränkt durch einen Mangel an Möglichkeiten, nachhaltiges, innovatives oder entwicklungsförderliches Handeln von proaktiven Kollegen zu honorieren, u. z. durch eine Stundenentlastung im Rahmen der Unterrichtsverpflichtung, falls der Einsatz dieser Kollegen stundenmäßig weit über das Maß hinausgeht, was qua Stellenbeschreibung und Tätigkeitsfeld entsprechend der Zu-

ordnungsrichtlinien zu erwarten ist. Dies betrifft insbesondere curriculare Tätigkeiten, wobei die Instrumentenentwicklung für bewertungs- und evaluationsbezogene Aufgabenfelder einbezogen sind aber auch teambezogene Planungs- und Koordinierungsaufgaben oder umfassendere Fortbildungsaktivitäten und das in Anspruch nehmen von Praktika in einschlägigen Betrieben.

Die Schulleitungen in den untersuchten Schulen und die in Interview-Gesprächen zusätzlich einbezogenen Leitungspersonen versuchen zwar mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln intensive Zusatzarbeit von Kollegen durch eine geringe Stundenentlastung aus sog. Bordmitteln würdigend zu vergüten. Sie geben jedoch zu verstehen, dass bei Hinzukommen weiterer Teams und den entsprechenden Ansprüchen dieser Kollegen, sie an ihre innerschulisch gegebenen Grenzen stoßen. Konkret heißt das häufig, dass die ersten Kollegen noch von den begrenzten Bordmitteln profitieren können, für weitere Kollegen in dieser Form jedoch nicht mehr viel oder gar nichts zur Verfügung stehen wird.

Angesichts der Situation in allen untersuchten Schulen, nämlich dass sich die Mehrheit der Kollegen unter den gegebenen Rahmenbedingungen entweder nicht aktiv in die Lernfeldarbeit einbringen will oder, was einen kleineren Teil des Kollegiums betrifft, den Lernfeldansatz ganz ablehnen, kann nicht optimistisch davon ausgegangen werden, dass sich die begonnene Lernfeld-Implementation in der Einzelschule unter diesen Bedingungen systemisch im Gesamtsystem ausweiten wird.

Selbst ein Schulleitungsmitglied einer berufsbildenden Schule, in der in der Vergangenheit mit Modellversuchsmitteln Teamstrukturen implementiert wurden, und in der die Lernfeldarbeit zur Regel zählt, äußert seinen Zweifel darüber, ob das jetzige qualitative Entwicklungsniveau zukünftig zu halten ist, wenn die bisher noch von außen kommenden Ressourcen wegfallen und durch innerschulische Ressourcen nicht kompensiert werden können. Diese Leitungskraft hält es sogar für möglich, dass dann im schlechtesten Fall wieder das Ein-Lehrer-eine-Klasse-Prinzip eingeführt werden muss.

Ein weiterer Aspekt macht der einzelnen Schulleitung Probleme, wenn es um die Steuerung hinsichtlich der Lernfeldeinführung geht. Ihr sind auch durch nicht vorhandene Sanktionsmöglichkeiten die Hände gebunden. Da es keine ordnungspolitisch klaren Vorgaben für die Lernfeldeinführung gibt, bleibt dem Schulleiter nur motivierendes Zusprechen, wenn er einen Kollegen gewinnen will, sich für diese Arbeit zu engagieren. Das Fehlen von ordnungspolitischen Vorgaben führt zudem dazu, dass sich innerhalb der Schule nur schwerlich soziale Sanktionsmechanismen ausbilden können, denn man sich auch innerhalb des Kollegiums gegenüber den Personen, die sich verweigern oder „querschießen“, bisher auf keine schulübergreifend offizielle Vorgabe beziehen kann.

Der Teil des Kollegiums im dualen Bereich, der bisher nicht aktiv mitzieht, macht – entsprechend unserer Interview-Gesprächsergebnisse-, in jeder untersuchten Schule die Mehrheit aus, wenn zwei Kriterien zugrundegelegt werden: einmal die kontinuierliche Einbindung in ein Team, das im Lernfeldkontext planend, durchführend und reflektierend zusammenarbeitet und zum anderen eine teambasierte Durchführung des Lernfeldunterrichts, der seinem Namen gerecht wird. Daher ist u. E. ein mögliches Scheitern des ganzen Implementationsvorhabens unter den gegebenen Bedingungen längerfristig

gesehen nicht auszuschließen.

Gründe für eine solche Einschätzung liegen vor allem darin, dass die personelle „Verfügungsmasse“ in der einzelnen Schule bei einer 100%-Ausstattung oder weniger, nicht ausreicht, um als Schulleitung bei einem Zusammentreffen von widrigen Umständen diese kompensieren oder gegenhalten zu können. Das jeweilig schulbezogene Potenzial von „Mitläufern“ oder „wirklichen Widerständlern“ macht einen zu großen Anteil des Gesamtkollegiums aus, um die proaktiven Kollegen bei Bedarf ersetzen zu können. Zu solchen Widrigkeiten zählen der Krankheitsausfall von wichtigen für die Lernfeldarbeit engagierten Aktiven, und die bereits beginnende Pensionierungswelle, die auch lernfelderfahrene Kollegen trifft, sowie die Tatsache, dass „auf dem Markt“ keine nennenswerten Rekrutierungsmöglichkeiten von lernfeldkompetenten Funktionsträgern zur Verfügung stehen.

Zu den ungünstigen Bedingungen für einen erfolgreichen Implementationsprozess muss auch die kritische Einschätzung von der Mehrheit der in die Untersuchung einbezogenen Schüler gesehen werden, die sich über die unbefriedigende Lern- und Arbeitssituation im Lernfeldkontext beklagen. Sie fühlen sich als Verlierer eines Unterrichts, der zwar einem innovativen Konzept folgt, sie aber unzureichend ausbildet. Und die Schüler, die in ihren Ausbildungsbetrieben unterrichtsbegleitend keine zusätzliche personelle oder seminarbasierte Unterstützung erfahren können, empfinden sich auch in dieser Hinsicht benachteiligt.

### Fazit und These

Einer nachhaltigen Steuerung stehen bei der Lernfeld-Implementation hohe Anforderungen gegenüber, die einerseits durch den Anspruch des Konzepts ‚mehr Eigenständigkeit der Schule‘ gekennzeichnet sind, und die andererseits durch den Anspruch eines überaus komplexen Reformvorhabens auf organisationaler, personaler und unterrichtsbezogener Ebene bei unzureichenden Unterstützungsstrukturen und -angeboten gegeben sind.

So droht der Implementation des Lernfeldansatzes an Berliner berufsbildenden Schulen unter Weiterführung der gegebenen Bedingungen das Scheitern oder die Manifestation von Stückwerken unvollkommener Lernfeldeinführungen an der einzelnen Schule. Und dies, weil der innerschulisch gegebene Steuerungsspielraum der Schulleitung zu klein ist, um erfolgreich steuernd die systematische Einführung eines teambasierten und sinnge-rechten Lernfeldunterrichts zu bewältigen, und weil externe einschlägige Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Im Sinne der Fürsorgepflicht den Schülern und ihrer Ausbildung gegenüber ist eine länger andauernde Implementation an der Einzelschule, als Stückwerk umgesetzt, nicht akzeptierbar.

### Zur Verzahnung des Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagements

Die besten Ergebnisse bei der Implementation des Lernfeldansatzes kommen dann zustande, wenn die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung in einem sich gegenseitig konstruktiv bedingenden Verhältnis stehen. Mit anderen Worten: Wenn das Unterrichtsentwicklungsmanagement und das Schulentwicklungsmanagement in einer systematischen und konsequenten Verzahnung aufeinander bezogen sind und dabei der

gleichen Entwicklungslogik folgen, sind optimale Ergebnisse hinsichtlich der Qualität des Implementationsprozesses zu erwarten.

Vor dem Hintergrund dieses Statements wird im Weiteren die Frage nach der Qualität der Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagement gestellt. Es ist zugleich die Frage danach, in wieweit innovative Prozesse der Unterrichtsentwicklung (Bottom-up) mit innovationsförderlichen Führungsstrategien der Schulleitung (Top-down) in den Fallstudien-Schulen aufeinander abgestimmt sind.

Unsere Untersuchungsergebnisse lassen vermuten, dass einer so gearteten Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagement in den untersuchten berufsbildenden Schulen Grundlegendes entgegensteht. Der vorliegende Untersuchungsansatz, nämlich die Wahrnehmung von Funktionsträgern auf den unterschiedlichen Steuerungsebenen von Schule und Unterricht unter Einbezug der Schülerwahrnehmung aufeinander zu beziehen, ermöglicht einen Vergleich. Dieser bezieht sich auf die im Fokus stehenden Steuerungsindikatoren von Leitungspersonen mit den unterrichtsbezogenen Indikatoren, die bei der Wahrnehmung von Lehrern und Schülern im Vordergrund stehen. Dabei ist zunächst bemerkenswert, wie inhaltlich nah die Indikatoren der letzten beiden Gruppen beieinanderliegen, u. z. unabhängig davon, ob sie von den betroffenen Personen mit einem positiven oder negativen Vorzeichen versehen wurden.

Während auf den Leitungsebenen Indikatoren im Vordergrund stehen, die sich einmal auf das operative Management des Alltagsgeschäfts beziehen und andererseits auf das strategische Management, das sich um Schulentwicklungsfragen dreht, spielen für die Akteure, Lehrer wie Schüler, unterrichtsnahe Fragen und Indikatoren die wichtigste Rolle. Auf diese Weise entsteht u. E. ein Bruch, der ein reibungsfreies Ineinandergreifen von Bottom-up-Wirkungen und Top-down-Wirkungen nicht ermöglicht, und der Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagement entgegenwirkt.

Es entsteht der Eindruck, dass die unterrichtsbezogene Wirklichkeit, in die Lehrende und Schüler eingebunden sind, nicht in dem Maße in den Planungsansätzen der schulischen Leitung richtungsweisend wirkt, wie es notwendig wäre, um die Verzahnung zu konkretisieren. Zudem bekommt dadurch die systematische Entwicklung der Unterrichtsqualität nicht die zentrale Bedeutung, die ihr aus der Schulentwicklungsperspektive zukommen müsste.

### Fazit und These

Die Verzahnung von Schulentwicklungsmanagement und Unterrichtsentwicklungsmanagement kann nur gelingen, wenn die Schulleitung eng und alle weiteren Leitungskräfte die Schülersicht der Lehrkräfte, die einen schülerorientierten Lernfeldunterricht umsetzen, einnehmen, um Schulentwicklungsmaßnahmen zu planen. Erst dann erhält das Prinzip Bottom-up eine gleichrangige Wirkung und Wertigkeit wie das Top-down-Prinzip. Und erst mit dieser Gleichrangigkeit der beiden Prinzipien sind Bedingungen gegeben, die eine Verzahnung von Unterrichts- und Schulentwicklungsmanagement möglich machen.

### Zur Relevanz der Schulentwicklungsinstrumente für die Lernfeld-Implementation

Der intersubjektiv geteilte Sinn in einem Kollegium stellt ein wichtiges Steuerungskriterium im komplexen sozialen System Schule dar. Dieser Sinn definiert, was schulintern als sinnvoll und was als nicht sinnvoll zu gelten hat. Die Sinnstruktur wird durch Werte, Ziele und Strategien bestimmt. Das Medium der grundlegenden Operationen im sozialen Systemen Schule bildet die Kommunikation und im psychischen System des Individuums das Bewusstsein. Dabei sind das „psychische und soziale Systeme (sind) über das Medium Sinn, das sowohl im Bewusstsein wie in der Kommunikation beansprucht wird, koevolutionär miteinander verbunden“ (Königswieser/Pelikan 1990, S. 75). Hiermit wird einerseits die zentrale Bedeutung der Kommunikation in sozialen Systemen verdeutlicht, und andererseits auf die Bindekraft verwiesen, die die im Konsens erarbeiteten Instrumente für Schulentwicklungsprozesse entfalten können.

Die in den Schulen in kommunikativen Prozessen erarbeiteten Schulentwicklungsinstrumente, wie Leitbild, Schulprogramm, schulinternes Curriculum und schulinterne Evaluation dienen den Zielen, eine gemeinsam geteilte Sinnstruktur auf den Begriff zu bringen einerseits und sich als Kollegium im schulischen Alltag an diesen eingeführten Instrumenten zu orientieren.

Im Rahmen der Interview-Gespräche wird jedoch in keiner Schule von Leitungs- oder Lehrerseite auf die systematische Nutzung dieser Instrumente oder auf deren Unverzichtbarkeit und Funktionalität im aktuellen Schulentwicklungsprozess hingewiesen. Das kann bedeuten, dass diese Instrumente zwar auf der Webseite der Schule einsehbar sind, ihnen aber von Leitungsseite kein wichtiger, die Lernfeldumsetzung unterstützender Wert beigemessen wird. Dies vorausgesetzt, kann man davon ausgehen, dass sie in der innerschulischen Kommunikation der auf die Lernfeld-Implementation bezogenen Ziele, Werte oder Strategien keinen nennenswerten Einfluss haben.

#### Fazit und These

Die systemische Umsetzung des Lernfeldansatzes in der einzelnen Schule setzt voraus, dass die im Konsens verabschiedeten Instrumente (Leitbild, Schulprogramm, schulinternes Curriculum und schulinterne Evaluation) als zentrale Kommunikationsmedien entscheidungsbezogen und problemlösend im schulischen Alltag Anwendung finden. Dies erfordert, dass diese Instrumente entsprechend der schulischen Entwicklung kontinuierlich überarbeitet und angepasst werden, um den sich verändernden intersubjektiv geteilten Sinn aktualisierend zu dokumentieren.

#### Zum Stellenwert von Transparenz dem Kollegium gegenüber

Die Schulleitungen bringen in den Interviewgesprächen zum Ausdruck, wie sehr sie die Arbeit der Dreamteams würdigen und wie sehr sie darauf bauen, dass sich deren Arbeitsform zukünftig für andere Kollegen als Modell erweisen wird. Dem gegenüber steht die Einschätzung der Mehrzahl der in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden sowie einzelner leitender Funktionsträger, die sich skeptisch darüber äußern, dass es über die Kollegen hinaus, die schon in den Dreamteams arbeiten, noch viele Kollegen an der Schule gibt, die sich unter den gegebenen Bedingungen mit gleichem Engagement in die

teambasierte Lernfeldumsetzung einlassen wollen. Sie äußern sich auch skeptisch darüber, dass noch viele Kollegen zur Verfügung stehen, die über die Kompetenz verfügen, qualitativ einen Lernfeldunterricht so umzusetzen, „dass da wo Lernfeld d’rauf steht, auch Lernfeld d’rin ist“ und diese Kollegen bereit wären, sich auf die zeitaufwendige Zusatzarbeit in einem professionell arbeitenden Team einzulassen.

Bei den in die Untersuchung einbezogenen Schulen haben die Autoren den Eindruck gewonnen, dass die in der Leitung vorhandenen langfristig angelegten Ziele und Planungen vor Implementationsbeginn nicht mit dem Kollegium diskutiert wurden. Sie wurden zumindest nicht so vermittelt und diskutiert, dass die Leitung anfangs eine Rückmeldung hätte erhalten können, wer aus dem Kollegium unter bestimmten Bedingungen bereit wäre, die Lernfeldeinführung ziel- und sachgerecht aktiv mitzugestalten.

Zumindest kann festgehalten werden, dass in keiner Schule ein Veranstaltungszyklus oder –typ, wie es z. B. die Zukunftskonferenz darstellt, erwähnt wird, der für alle Beteiligten Transparenz über die in der Schule vorhandenen heterogenen Ziele, Einschätzungen und Motive hergestellt hätte. Und an keiner Stelle wird von den Gesprächspartnern auf einen entsprechenden Konsensfindungsprozess im Kollegium Bezug genommen, der in die Gegenwart hineinreicht. Insofern kann vermutet werden, dass in den Schulen ein systematischer, d. h. institutionalisierter Prozess der Transparenz über die sich im Implementationsprozess verändernden Leitungsziele und Planungen in Abhängigkeit von den sich verändernden schulischen Bedingungen bis heute nicht gegeben ist.

Dem gegenüber ist bemerkenswert, wie häufig in den Interview-Gesprächen von leitenden Personen und Lehrenden auf das zentrale Hindernis „gegebene Bedingungen“ hingewiesen wird, um zu verdeutlichen, warum die eigene Bereitschaft oder die anderer Kollegen nicht gegeben ist, sich gegenwärtig oder zukünftig den Anstrengungen der Lernfeld-Implementation unter Teambedingungen zu unterziehen.

### Fazit und These

Um als Schulleitung die innerschulischen Bedingungen der Lernfeldeinführung anfangs realistisch einschätzen zu können, sollte das Kollegium vor Implementationsbeginn, z. B. im Rahmen einer Zukunftskonferenz, über geplante Neuerungen und deren Bedingungen informiert werden und erkundet werden, in wieweit die Kollegen der Schule bereit sind, sich langfristig auf so ein umfassendes Reformprogramm einzulassen. Und im Sinne einer realistischen zukunftsbezogenen Steuerung sollte mittels einer Bestandsaufnahme abgeklärt werden, welches kollektive Kompetenzniveau im Kollegium vorliegt. Für die Steuerung der Lernfeld-Implementation ist z. B. die Information darüber wichtig, wie umfassend einschlägige pädagogische Ansätze in der Breite des Kollegiums grundgelegt sind und nicht nur den Unterrichtsalltag der besonders engagierten Kollegen prägen: dazu zählen besonders projekt- und handlungsorientierte Unterrichtsformen, Bindendifferenzierung und die Umsetzung eines schülerorientierten Unterrichts, ein mehr oder weniger lernfeldaffiner Unterrichtstil bzw. eine entsprechende Haltung der Lehrenden den Schülern gegenüber. All dies hat entscheidenden Einfluss darauf, ob die Lernfeld-Implementation an der Schule gelingen kann.

Darüber hinaus wäre abzuklären unter welchen Voraussetzungen im Kollegium die Institutionalisierung von Teamstrukturen erfolgreich bewältigt werden kann, und in wieweit

die methodische Kompetenz des Projektmanagements im Kollegium vorhanden ist. Die kollektiv entwickelte Kompetenz im Umgang mit Instrumenten des Projektmanagements bildet die Grundlage dafür, dass Entscheidungen von Teams, in Arbeitsgruppen und Gremien und nicht zuletzt auf Unterrichtsebene effektiv und nachhaltig umsetzbar sind.

### Steuerung der Schule zwischen hierarchisch strukturierter Steuerungsmacht und Eigenverantwortlichkeit

Einerseits ist jede Schule ein Kosmos für sich, wenn die Bedingungen für eine entwicklungsbezogene zielgerechte Steuerung unter den jeweiligen innerschulischen Rahmenbedingungen in Rechnung gestellt werden: die schulspezifischen Standortbedingungen im sozial-regionalen Umfeld, die jeweilige Zielgruppe von Schülern entsprechend der Bildungsgänge und des Berufsprofils, die gesellschaftliche und wirtschaftliche Wertigkeit des jeweiligen Berufsfeldes, was finanzielle, materielle und personelle Konsequenzen für die Schule und für die Auszubildenden nach sich zieht u.a.

In dieser Untersuchung wird zwischen den Schulen eine gewisse Heterogenität in der Leitungskultur und bezogen auf das innerschulische Leitungshandeln deutlich, was zu erwarten ist. Aber nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb der Schulen lässt sich jeweils eine beachtenswerte Heterogenität im Leitungshandeln feststellen. Sie tritt zwischen verschiedenen Leitungsebenen ebenso auf wie innerhalb einer Leitungsebene: dass z. B. ein Fachbereichsleiter überzeugt hinter dem Lernfeldansatz steht und diesen hoch kompetent in seinem Bereich zu implementieren sucht, während ein anderer Fachbereichsleiter mehr gezogen als selbst aktiv wirkend die Lernfeld-Implementation in seiner Schule mitmacht. Auch werden nennenswerte Unterschiede zwischen den Schulleitern deutlich, was deren vorausplanende, umsetzende und reflektierende Kompetenz im Umgang mit der Lernfeldeinführung und was ihre systembezogene Implementationsstrategie betrifft einerseits.

Andererseits gibt es für die Schulen vergleichbare Bedingungen: die ordnungspolitischen Vorgaben und das Niveau wie die Breite des die Lernfeld-Implementation unterstützenden Aus- und Fortbildungssystems in Berlin. So fehlen nach wie vor klar definierte Rahmenvorgaben, wie der Prozess der Lernfeld-Implementation an Berliner berufsbildenden Schulen zukünftig systematisch vonstattengehen soll und mit welchen Unterstützungsmaßnahmen zu rechnen ist. Daraus folgt, dass die Schulleitungen in den auf Innovation ausgerichteten Schulen nicht damit rechnen können, dass sie hinsichtlich des organisationalen Lernprozesses Anleitung finden, dass sie auf ein schulscharfes Fortbildungsangebot zurückgreifen können oder dass der Aufbau von Teamstrukturen professionell begleitet werden könnte.

Zudem fehlen den Schulleitungen der Schulen, die sich seit einigen Jahren intensiv mit der Lernfeldeinführung beschäftigen, all die Ressourcen, über die in der Vergangenheit viele Schulen im Rahmen von Modellversuchen verfügen konnten, um Neuerungen grundzulegen, obwohl letztere in keiner Weise die Komplexität aufwiesen, die die Lernfeldeinführung kennzeichnet.

*„Bei der Implementation bildungspolitischer Vorgaben, die sich auf eine systemweite Verbesserung der Schulqualität richten, handelt es sich um einen in seiner Komplexität meist verkannten, unter mannigfaltigen Bedingungen und Wechselwirkung stehenden sozialen Anpassungs-, Entwicklungs- und Lernprozess, welcher sowohl normative, kulturelle, inhaltliche methodisch-messtheoretische, organisational-strukturelle als auch personelle und sozial-kommunikative Komponenten und Bedingungen umfasst. Die erfolgreiche Realisierung komplexer schulischer Neuerungen verlangt deshalb über ihre Qualität hinaus nach einer kohärenten und langfristig angelegten, institutionellen Qualitätspolitik auf allen Ebenen des Bildungssystems“ (Oelkers/Reusser 2008, S.234).*

Das Fehlen der notwendigen Ressourcen für eine effektive und nachhaltige Lernfeld-Implementation ist ein nicht zu unterschätzender Aspekt, der verhindert, dass die fortschrittlichen und innovationsaktiven Schulleitungen im Rahmen einer auf mehr Eigenständigkeit ausgerichteten Schule steuernd angemessen aktiv werden können. Sie fehlen, um steuernd eine Schul- und Lernkultur systematisch aufzubauen, in der Teamarbeit die Regel darstellt, ebenso wie eine schülerorientierte Haltung des einzelnen Kollegen im Unterricht, in der die Pädagogik des Lernen lernens soweit institutionalisiert ist, dass es der einzelnen Lehrperson nicht mehr komplikationslos obliegt, sich wenig kooperativ zu verhalten und/oder rückwärtsgewandt traditionell zu unterrichten.

Hinzu kommt, dass das auf die Schulentwicklung ausgerichtete Schulleitungsmanagement, über die untersuchten Schulen hinweg beurteilt, stärker durch eine hierarchisch strukturierte Verantwortungskultur gekennzeichnet ist als durch eine demokratische. Deshalb ist das Schulleitungshandeln bei der Lernfeld-Implementation aus Sicht der Autoren eher durch Abhängigkeiten charakterisiert als durch ein an den Zielen und Notwendigkeiten der Schule ausgerichtetes durchgreifendes Gestaltungsvermögen. Und angesichts der von Oelkers und Reusser dargestellten komplexen Veränderungsdimensionen wirkt die vorhandene Autonomie der Berliner Schulleitungen im Rahmen des Ansatzes „mehr Eigenständigkeit für die Schulen“, verhältnismäßig gering ausgeprägt, was ihre finanziellen und personellen Entscheidungsmöglichkeiten betrifft.

### Fazit und These

Diese eingeschränkte Autonomie der Schulleitungen und das fehlende Unterstützungsangebot bei der Lernfeld-Implementation lassen es fraglich erscheinen, in wieweit unter Fortführung dieser Bedingungen der Anspruch einer systemischen und qualitativ anspruchsvollen Lernfeldeinführung zukünftig in der einzelnen Schule umsetzbar ist. Und ebenso bleibt die Frage offen, in wieweit diese Voraussetzungen zukünftig eine erfolgreiche systemische und qualitativ anspruchsvolle Umsetzung des Lernfeldansatzes im Berliner berufsbildenden Schulsystem ermöglichen.

## Literatur:

- Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA), St. Gallen, Dortmund, 2009
- Abschlussbericht zum BLK Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ (NELE), München, Wiesbaden, 2003
- Bildung für Berlin und Brandenburg e.V. (BfBB)(2012): Kompetenz- und Lernfeldorientierung. Ein Beitrag zur weiteren Qualitätsentwicklung der eigenständigen Berufsbildenden Schule Berlins (unveröffentlichtes Manuskript).
- Bildung für Berlin und Brandenburg e.V. (BfBB)(2012a): Kompetenz- und Lernfeldorientierung in der Außendarstellung berufsbildender Schulen Berlins (unveröffentlichtes Manuskript).
- Bildung für Berlin und Brandenburg e.V. (BfBB)(2013): Konsequenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsansatzes für die Beruflichen Schulen Berlins. Teilprojekt: Forschungsdesign - Methodischer Ansatz (unveröffentlichtes Manuskript).
- Bildung für Berlin und Brandenburg e.V. (BfBB)(2013a): Konsequenzen des kompetenzorientierten Qualifikationsansatzes für die Beruflichen Schulen Berlins. Teilprojekt: Pilotstudie (unveröffentlichtes Manuskript)
- BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, Programmbrief 03, 2000
- Bortz, J./ Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer – Verlag Berlin Heidelberg New York
- Breuer, F. (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, F. (Hrsg.) (1996): Qualitative Psychologie. Westdeutscher Verlag GmbH Opladen, S. 14-41.
- Breuer, F.: Reflexive Grounded Theory (2012): Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 113.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.)(2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten.
- Königswieser, R./ Pelikan, J. (1990): Anders - gleich - beides zugleich. In: Gruppendynamik, 21, 1, S. 69-94.

Oelkers, J./ K. Reusser (2010): Qualität entwickeln – Standards sichern- mit Differenz umgehen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27, Bonn Berlin

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) in der Fassung vom 28. Juni 2010

Spillane, J.P. (2002): Lokal Theories of Teacher Change: The Pedagogy of District Policies and Program. In: Teacher College Records, 104, S. 377-420

Strauss A.L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag, München.

## Anhang A - Schulanschreiben

Sehr geehrte/r

im Rahmen unseres Projekts „*Prozessbezogene Analyse der Lernfeld-Implementation an Beruflichen Schulen Berlins*“ unterbreiten wir Ihnen das Angebot, Sie beim Management im Umgang mit der Lernfeld-Implementation an Ihrer Schule zu unterstützen. Dies erfolgt durch die Erhebung des Entwicklungsstands, der Handlungspläne und -muster auf den verschiedenen Ebenen der schulischen Leitung durch Mitarbeiter des Vereins BfBB e.V.

Dieses Angebot reagiert auf die Heterogenität der Berliner Berufsbildenden Schulen hinsichtlich der Einführung des Lernfeldansatzes, die sich als Strukturvorgabe für alle neugeordneten Berufe ergibt. Es ist eingebunden in eine empirische Untersuchung zum Innovationspotenzial des Berliner Berufsbildenden Schulsystems im Umgang mit der Implementation des Lernfeld- und Kompetenzansatzes.

Wir gehen von folgender Grundannahme aus:

Die Einführung des Kompetenz- und Lernfeldansatzes sollte an der Basis und unter Berücksichtigung sowie in Kenntnis der regionalen und der lokalen Verhältnisse beginnen und gelöst werden. Insofern kann die Implementation des Lernfeldansatzes nicht einfach als Regelsystem den Schulen verordnet werden, sondern spezifische schulische Kulturen und Mentalitäten sind zu beachten, wenn der komplexe Reformprozess im Land Berlin gelingen soll.

Forschungsergebnisse zeigen, dass anderenfalls die Ergebnisse in der Regel als dürftig beurteilt werden, wenn bei der Implementation von umfassenderen Reformkonzepten auf zentrale Top-Down-Steuerung gesetzt wurde, ohne lokale und regionale Besonderheiten und den Prozesse der Willensbildung in der einzelnen Schule zu beachten und ohne nachhaltige Lernprozesse vor Ort anzuregen und zu unterstützen.

Unser Untersuchungsansatz geht deshalb von einer Abklärung der jeweiligen schulischen „Mentalitäten“ und kulturellen Besonderheiten aus. Die Akzeptanz und die Identifikation der Adressaten mit den Reformideen erhalten dabei einen wichtigen Stellenwert.

Wir haben ein Verfahren gewählt, das ermöglicht, die Kommunikation über zentrale Aspekte der Implementation innerschulisch positiv zu unterstützen. Dies geschieht in Form von qualitativen Interviews mit den verschiedenen Akteursgruppen des Schulmanagements (SL, AL, FL) und ausgewählten Lehrenden. Es geht darum, die divergierenden Deutungsmuster dieser Gruppen zu erheben, sie zu dokumentieren und die Ergebnisse im Rahmen der Auswertung aufeinander zu beziehen, und sie anschließend den Beteiligten zur Verfügung und zur Diskussion zu stellen.

## Prozessbezogene Analyse der Lernfeld-Implementation an ausgewählten Beruflichen Schulen

Als Ergebnis erhält die Schule eine zusammenfassende systemisch orientierte Analyse, die den schulbezogenen Entwicklungsstand hinsichtlich des Anspruchs, den Lernfeldansatz zu implementieren, aufzeigt. Sie geht auf Problemlagen ein, verdeutlicht Handlungsmuster und einschlägige Managementstrukturen im Umgang mit der Lernfeld-Implementation, hebt Kompatibilitäten und Widersprüche hervor und zeigt gemeinsame zukunftsweisende Orientierungen innerhalb der verschiedenen Zielgruppen in Ihrer Schule auf.

Schulübergreifend wird eine vergleichende Analyse der aggregierten und anonymisierten Daten dazu genutzt, die regionalen und lokalen Besonderheiten heraus zu arbeiten, um berufsfachliche, steuerungs- wie ordnungspolitische Konsequenzen für das Berliner Berufliche Schulsystem darstellen zu können.

Wir bitten Sie, uns mitzuteilen in welchem Zeitrahmen Sie sich beteiligen wollen. Wir werden dann die Durchführung der Interview-Gespräche terminlich mit Ihnen abstimmen.

Mit freundlichen Grüßen



Dr. Ilse Nilshon  
Projektleitung



Geschäftsführer

## Anhang B

### **Kernfragen für den narrativen Teil**

(Funktionsträger und Lehrende)

#### **Erfahrungen mit der Einführung des Lernfeld- und Kompetenzansatzes**

##### **Standortbestimmung und bisherige Erfahrungen**

- Welche Erfahrungen haben Sie mit der Einführung des Lernfeld- und Kompetenzansatzes bisher gemacht – Bewährtes und Veränderungsbedarf?

##### **Längerfristige Orientierung und Vision**

- Haben Sie bezogen auf den Lernfeld- und Kompetenzansatz für die nächsten fünf Jahre besondere Ziele?

##### **Wichtige Planungsschritte und Meilensteine auf dem Weg**

- Können Sie zentrale Planungsschritte für die Lehrkräfte und die Führungskräfte nennen, bezogen auf eine längerfristige Orientierung und die kommende Neuordnung?

##### **Eigene Ressourcen und Stärken**

- Welche Ressourcen und Stärken bringt Ihre Schule ein, um die genannten Ziele zu erreichen?

## Anhang C

### Kernfragen für den narrativen Teil (Schüler)

#### Erfahrungen mit der Einführung des Lernfeld- und Kompetenzansatzes

- Was gefällt Ihnen am Lernfeldunterricht? Was nicht?
- Was ist anders zum Unterricht in der früheren allgemeinbildenden Schule? (Beschreiben Sie es und veranschaulichen Sie es durch ein Beispiel)
- Was sollte sich am Lernfeldunterricht ändern, um Lernen noch weiter zu optimieren? (Stellen Sie sich vor, Sie würden noch ein Jahr länger im Lernfeldunterricht lernen, was würden Sie sich dahingehend wünschen?)
- Was sollte – bei aller Veränderung – bleiben wie es ist?
- Wie würden Sie das Lernen im Lernfeldunterricht einschätzen:
- Was nützt den leistungsstärkeren Schüler/innen? Was den leistungsschwächeren Schüler/innen?
- Wie gut fühlen Sie sich durch die Schule für Ihren Beruf vorbereitet?
- Wenn Sie jetzt die Vorbereitung auf Ihren Beruf sehen: Wie schätzen Sie das ein, was Sie am Lernort Schule im Verhältnis zum Lernort Betrieb gelernt haben?