



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG

GSE

FAKULTÄT FÜR GEISTES-,
SOZIAL- UND ERZIEHUNGS-
WISSENSCHAFTEN

Catharina Reimer:

**Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den
berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts.
Eine theoretische und empirische Analyse der
Entwicklungsprozesse, der Chancen und der
Probleme.**

Hrsg. von Dietmar Frommberger
Heft 2 | 2011
ISSN 1865-2247

Herausgeber:

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Lehrstuhl für Berufspädagogik

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

D-39104 Magdeburg

Telefon: +49-(0)391-67-16625

Telefax: +49-(0)391-67-16562

E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

Quelle/ Zitationshinweis:

Reimer, C. (2011). Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts. Eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme. In: Frommberger, D. (Hrsg.), Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, Jg. 2011. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter:

http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft2_2011.pdf

© Copyright

Die in der Reihe „Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträgern.

Abstract

Mit der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 09. Mai 1996 wurde das Lernfeldkonzept für den berufsbezogenen Lernbereich der dualen Ausbildung in der Berufsschule verpflichtend für alle neuen und neu zu ordnenden Berufe eingeführt. Im gleichen Zug wurde den Schulleitern und Lehrern die Aufgabe der Curriculumplanung und -entwicklung übertragen, die seitdem die in den neu formulierten Rahmenlehrplänen enthaltenen Lernfelder in konkrete Lernsituationen umsetzen müssen. Während es mit bzw. nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes zahlreiche Veröffentlichungen von Befürwortern und Gegnern der neuen, lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne gab, finden sich derzeit nur noch wenige aktuelle Schriften zum Thema Lernfeldkonzept und noch seltener wird dieses Thema im berufspädagogischen Alltag diskutiert, obwohl es nach wie vor die Grundlage für die Arbeit der berufsbildenden Schulen darstellt.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Diplomarbeit ist daher auf die Frage gerichtet, wie die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in einigen ausgewählten berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt erfolgte und auch heute noch erfolgt und welche Entwicklungsprozesse diese Schulen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes seit seiner Einführung bis heute durchliefen.

Nach der Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen zur Fächersystematik sowie zum Lernfeldkonzept, werden in der vorliegenden Arbeit die Gründe der Kultusministerkonferenz für die Einführung der Lernfelder sowie die durch das Lernfeldkonzept angestrebte Entwicklung von Handlungskompetenz näher betrachtet (Kapitel 2).

Daran schließt sich die theoretische Untersuchung der schulinternen Curriculararbeit unter Einbezug der in Sachsen-Anhalt gültigen gesetzlichen Vorgaben an, wobei besonders die Bildungsgangarbeit und die didaktische Jahresplanung als auch die Anforderungen, die im Rahmen der Umsetzung der Lernfeldvorgaben an die Schulleiter und Lehrer gestellt werden, im Fokus der Analyse stehen (Kapitel 3).

Als Grundlage der empirischen Untersuchung wählt die Autorin das leitfadengestützte Experteninterview zur Datenerhebung und die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten, deren theoretische Grundlagen anschließend dargestellt werden. Außerdem folgen in diesem Abschnitt die Herleitung des Interviewleitfadens und Erläuterungen zur Stichprobe sowie zur Daten- und Personencodierung (Kapitel 4).

Die durch die Experteninterviews gewonnenen Ergebnisse werden danach einzeln analysiert und diskutiert (Kapitel 5) sowie abschließend zusammenfassend betrachtet (Kapitel 6).

Die Arbeit zeigt sowohl durch die Recherche einschlägiger Fachliteratur als auch speziell durch die Experteninterviews, welche mit Vertretern der Schulleitungen und Lehrern der berufsbildenden Schulen geführt wurden, auf, welchen Herausforderungen sich die Schulleitungen und Lehrer aufgrund der Einführung des Lernfeldkonzeptes gegenübersehen und auch heute noch gegenübersehen und dass auch 15 Jahre nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes zum Teil noch viele Fragen ungeklärt sind und die mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes einhergehenden, zu Anfang vielfach diskutierten Umsetzungsprobleme teilweise nach wie vor bestehen und einer Lösung bedürfen.

Catharina Reimer: Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts. Eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	5
1.2 Aufbau der Diplomarbeit und Methodisches Vorgehen	7
2 Vom Fächerprinzip zum Lernfeldkonzept.....	8
2.1 Das Fächerprinzip	8
2.1.1 Darstellung des Fächerprinzips	8
2.1.2 Vor- und Nachteile des Fächerprinzips	9
2.2 Das Lernfeldkonzept	12
2.2.1 Darstellung des Lernfeldkonzeptes	12
2.2.2 Vor- und Nachteile des Lernfeldkonzeptes	13
2.3 Gründe für die Einführung des Lernfeldkonzeptes – zur Intention der KMK	22
2.3.1 Technischer, wirtschaftlicher und sozial-kultureller Wandel der Arbeits- und Lebenswelt	22
2.3.2 Schwerfälligkeit der Ausbildung	23
2.3.3 Lernpsychologische Erkenntnisse	25
2.4 Leitziel berufliche Handlungskompetenz	27
3 Die schulinterne Curriculararbeit in Sachsen-Anhalt.....	29
3.1 Vom Handlungsfeld zur Lernsituation	29
3.2 Bildungsgangarbeit und didaktische Jahresplanung	33
3.3 Lernfeldspezifische Anforderungen	37
4 Vorstellung der Untersuchungs- und Auswertungsmethode	43
4.1 Das leitfadengestützte Experteninterview nach Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel als Methode der Datenerhebung	43
4.2 Zur Transkription der erhobenen Daten	46
4.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Methode der Datenauswertung	50

4.3.1 Vorstellung der allgemeinen qualitativen Inhaltsanalyse	50
4.3.2 Zum Ablaufmodell der allgemeinen qualitativen Inhaltsanalyse	51
4.3.3 Vorstellung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	54
4.3.4 Zum Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	55
4.4 Herleitung des Interviewleitfadens	61
4.5 Erläuterungen zur Stichprobe und zur Daten- bzw. Personencodierung	64
5 Analyse und Auswertung der Interviewdaten.....	66
5.1 Interview 1	66
5.2 Interview 2	70
5.3 Interview 3	73
5.4 Interview 4	75
5.5 Interview 5	77
5.6 Interview 6	81
5.7 Interview 7	82
5.8 Interview 8	85
5.9 Interview 9	86
5.10 Interview 10	90
5.11 Interview 11	93
5.12 Zusammenfassung der Interviewergebnisse	99
6 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Schlussbetrachtung	111
7 Literatur	117
Anhang A – Ergänzungen, Anträge und Formulare	134
A 1: Ergänzungen zur Theorie	135
A 1.1: Hinweise zur Leitfadenentwicklung und Anforderungen an die Frageformulierung	135
A 1.2: Hinweise zur Interviewvorbereitung und Interviewdurchführung	137
A 1.3: Abgrenzung der Auswertungsmethoden nach Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel von der Auswertungsmethode Mayrings	141
A 2: Anträge und Formulare	144
A 2.1: Briefvorlage an die Berufsbildenden Schulen	144
A 2.2: Brief an das Landesverwaltungsamt	146
A 2.3: Beispiexemplar Interviewprotokoll	151
A 2.4: Interviewleitfaden für die Befragung der Schulleiter und Lehrkräfte	152

Anhang B – Interviews	154
B 1: Transkription Interview 1	155
B 2: Transkription Interview 2	167
B 3: Transkription Interview 3	180
B 4: Transkription Interview 4	186
B 5: Transkription Interview 5	199
B 6: Transkription Interview 6	208
B 7: Transkription Interview 7	219
B 8: Transkription Interview 8	235
B 9: Transkription Interview 9	244
B 10: Transkription Interview 10	256
B 11: Transkription Interview 11	266
B 12: Auszug aus einem Interview mit Frau Dr. M. Müller, Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Magdeburg	288

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation	33
Abbildung 2: Formblatt für die im Anhang zu findenden Interviewtranskriptionen	48
Abbildung 3: Ausgewählte Konventionen für die Transkription der Interviewdaten	49
Abbildung 4: Allgemeines Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse	54
Abbildung 5: Reduktionsverfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	56
Abbildung 6: Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	59
Abbildung 7: Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	60
Abbildung 8: Materialreduzierung durch die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse ..	60
Abbildung 9: Interviewcodierung	65

Abkürzungsverzeichnis

AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
AkA	zentrale Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen, Nürnberg
aktual.	aktualisierte
BbS-VO	Verordnung über Berufsbildende Schulen
BGJ	Berufsgrundbildungsjahr

BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V.
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVWL	Betriebs- und Volkswirtschaftslehre
bzgl.	bezüglich
EBbS-VO	Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen
EK	Einzelhandelskaufleute
erw.	erweiterte
FfL-er	Fachkraft für Lagerwirtschaft
Flg-er	Fachlagerist
GAT	gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GPS	Global Positioning System
IBL	Industriebetriebslehre
IHK	Industrie- und Handelskammer
KLR	Kosten- und Leistungsrechnung
KMK	Kultusministerkonferenz
LFK	Lernfeldkonzept
LISA	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (früher Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt)
PAL	Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SELUBA	Modellversuch: Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Ausbildung, dieser wurde durchgeführt in Nordrhein-Westfalen und in Sachsen-Anhalt
u/o	und / oder
überarb.	überarbeitete
VLW	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.
VK	Verkäufer
WiSo	Wirtschafts- und Sozialkunde
WuV	Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung

Symbolerklärung: „... [Text] ...“ Ergänzung bzw. Änderungen der Autorin in Zitaten

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Mit der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 09. Mai 1996 wurde das Lernfeldkonzept für den berufsbezogenen Lernbereich der dualen Ausbildung in der Berufsschule verpflichtend für alle neuen und neu zu ordnenden Berufe eingeführt. Anstelle der traditionellen Fächerstruktur und der dazugehörigen Fachwissenschaften bilden seit dem berufliche Handlungsfelder den Ausgangspunkt curricularer Überlegungen, welche in den Rahmenlehrplänen für den Unterricht in der Berufsschule in Form von Lernfeldern ausgewiesen sind. Die Orientierung an authentischen Problemstellungen und den Aufgaben der beruflichen Praxis soll zum einen die Entwicklung (beruflicher) Handlungskompetenz unterstützen und gleichzeitig zum handlungsorientierten, fächerübergreifenden Lernen beitragen.

Während die KMK-Rahmenlehrplanausschüsse nach und nach begannen die neuen, nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne, unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausbildungsordnungen des Bundes, aufzustellen¹, wurde den Berufsschulen im gleichen Zug die Aufgabe der Curriculumsplanung und -entwicklung übertragen. Die Schulleitungen und Lehrer sind seitdem gefordert die offen formulierten Lernfelder in die konkrete Lernsituation umzusetzen.

Nachdem mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes zunächst zahlreiche Beiträge von Befürwortern und Gegnern veröffentlicht wurden, finden sich nun nur noch wenige aktuelle Schriften zu diesem Thema, obwohl das Lernfeldkonzept nach wie vor die Grundlage für die Arbeit an den Berufsschulen darstellt. Was sich seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes für die bzw. in den Berufsschulen geändert hat, wie die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in den einzelnen Schulen erfolgte und auch heute erfolgt, welche Entwicklungen die Schulen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes durchliefen, welchen Problemen oder Herausforderungen sich die Schulen aufgrund der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne

¹ zum Verfahren der Neuordnung von Ausbildungsberufen siehe KMK-Handreichung (2007, S. 24-33)

gegenübersahen und auch heute noch gegenübersehen und wie diese gelöst wurden und noch gelöst werden, soll diese Diplomarbeit sowohl durch die Recherche einschlägiger Fachliteratur als auch durch eine empirische Untersuchung in Form von leitfadengestützten Experteninterviews aufdecken. Die empirische Erhebung beschränkt sich dabei auf das Bundesland Sachsen-Anhalt und wird speziell im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung durchgeführt.

Unter der Hauptfragestellung dieser Arbeit, wie die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsschulen Sachsen-Anhalts erfolgt, lassen sich für die theoretische Analyse sowie die empirische Untersuchung folgende Erkenntnisziele aufschlüsseln:

Erkenntnisziel A:

- Welche Unterstützung in Form von offiziellen Unterlagen oder Arbeitsmaterialien erhielten bzw. erhalten die Berufsschulen für die Umsetzung der Lernfeldvorgaben und von wem?

Erkenntnisziel B:

- Wie erfolgt die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den einzelnen Schulen und inwiefern veränderte die Umstellung vom Fächerprinzip zur Lernfeldorientierung die schulinterne (Lehrplan-) Arbeit?

Erkenntnisziele C:

- Welche Anforderungen stellt das Lernfeldkonzept an die Schulleitung und die Lehrer? (C1)
- Welchen Problemen sahen bzw. sehen sich Schulleitung und Lehrer ggf. durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes gegenüber und (wie) wurden diese gelöst? (C2)
- Wie bewerten Schulleitung und Lehrer das Lernfeldkonzept im Vergleich zum Fächersystem (Vor- / Nachteile)? (C3)

Erkenntnisziel D:

- Welche Unterstützung in Form von Schulungen u/o Weiterbildungen erhielten bzw. erhalten die berufsbildenden Schulen für die Umsetzung der Lernfeldvorgaben und von wem?

Erkenntnisziel E:

- Wie sind die lernfeldbasierten Zeugnisse gegliedert? (E1)
- (Wie) wird die Hinwendung zum Lernfeldkonzept und zur Handlungsorientierung im Unterricht und in den Schul- und Kammerprüfungen berücksichtigt? (E2)

Erkenntnisziel F:

- Wie schätzen die Schulleitungen bzw. Lehrer die Zusammenarbeit mit den Betrieben ein?

Die Diplomarbeit bezweckt eine Zustandsbeschreibung der heutigen Situation in den Berufsschulen Sachsen-Anhalts und eine Rückschau über die Entwicklungen seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes. Die empirische Erhebung beansprucht hierbei nicht eine quantitative Aussagekraft, sondern soll die Entwicklungsprozesse, die Probleme und die Qualität der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den ausgewählten Schulen herausstellen.

1.2 Aufbau der Diplomarbeit und Methodisches Vorgehen

Zunächst steht am Beginn der Diplomarbeit die Analyse und Bearbeitung der zum Lernfeldkonzept veröffentlichten Fachliteratur. Im Kapitel 2 wird sowohl das Fächerprinzip als auch das Lernfeldkonzept vorgestellt und beleuchtet, welche Vor- und Nachteile diese beiden Prinzipien aufweisen (Kap. 2.1 und 2.2). Des Weiteren werden die Gründe bzw. die Intention der Kultusministerkonferenz für die Einführung des Lernfeldkonzepts näher betrachtet (Kap. 2.3) und das Leitziel der beruflichen Bildung, die Entwicklung von Handlungskompetenz, wird vorgestellt (Kap. 2.4).

Das Kapitel 3 widmet sich der schulinternen Curriculumsarbeit in Sachsen-Anhalt. Neben der Fachliteratur zum Lernfeldkonzept werden hier speziell die Vorgaben des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts berücksichtigt. Anschließend wird dargestellt, wie die Entwicklung von (beruflichen) Handlungsfeldern zu schulischen Lernsituationen erfolgen soll (Kap. 3.1), untersucht wird wie die Bildungsgangarbeit und die didaktische Jahresplanung in den einzelnen Schulen ablaufen sollen (Kap. 3.2) und welche Anforderungen im Rahmen der Umsetzung des Lernfeldkonzepts an die Akteure der dualen Berufsausbildung, speziell an die Schulleiter und Lehrer, gestellt werden (Kap.3.3).

Nachdem somit die theoretischen Grundlagen zum Lernfeldkonzept für die Diplomarbeit und die empirische Untersuchung feststehen, widmet sich Kapitel 4 dieser Arbeit den theoretischen Annahmen der empirischen Untersuchung und stellt sowohl das leitfadengestützte Experteninterview (Kap. 4.1) für die Datenerhebung als auch die qualitative Inhaltsanalyse (Kap. 4.2) als Auswertungsmethode für die Interviewdaten vor. Im zweiten

Teil des 4. Kapitels folgen unter Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen zum Lernfeldkonzept die Herleitung des Interviewleitfadens (Kap. 4.3) sowie nähere Erläuterungen zur Stichprobe und zu der für die Datenauswertung gewählten Daten- bzw. Personencodierung (Kap. 4.4).

Im Rahmen des empirischen Teils der Diplomarbeit werden anschließend leitfadengestützte Experteninterviews in vier berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt mit 4 Vertretern der jeweiligen Schulleitung sowie insgesamt 9 Lehrkräften durchgeführt². Nach der Transkription der Interviews, welche im Anhang B dieser Diplomarbeit zu finden ist, erfolgt die Analyse und die Auswertung des Interviewmaterials im Kapitel 5. Abschließend folgen in Kapitel 6 die Schlussbetrachtung mit der Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse, der Reflexion des Themas und der gewählten Vorgehensweise.

2 Vom Fächerprinzip zum Lernfeldkonzept

2.1 Das Fächerprinzip

2.1.1 Darstellung des Fächerprinzips

Der traditionelle Berufsschulunterricht, welcher die Fächerstruktur zugrunde legt, folgt dem Systematisierungsanliegen des Verschulungsvorgangs. Hierbei wurden die fachsystematischen Strukturen aus den jeweiligen Bezugswissenschaften weitestgehend in die Fächer übernommen (vgl. Bruchhäuser 2003, S. 495), wobei die fachwissenschaftliche Systematik zum Ausgangs- und Referenzpunkt inhaltlicher Curriculumsentscheidungen wurde (vgl. Tramm 2002, S. 42). Das Niveau der Wissenschaftsdisziplinen wurde dabei für den Berufsschulunterricht herunter gebrochen und auf die jeweiligen Schüler zugeschnitten. Es erfolgte eine strikte Trennung zwischen der Berufsschule, als dem Ort der Theorievermittlung, und dem Betrieb, als dem Ort der Praxisvermittlung.

² Gemäß den Vorgaben des Themenstellers Professor Dr. D. Frommberger sind 8 bis 12 Interviews anzustreben.

2.1.2 Vor- und Nachteile des Fächerprinzips

Als Vorteile der Fächersystematik bzw. des damit korrespondierenden Wissenschaftsprinzips benennt Bruchhäuser (2003, S. 495f) folgende Punkte: Zum einen verweist er auf den Wahrheitsanspruch³ und den Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit durch den Rückbezug auf die jeweiligen Wissenschaften. Hierdurch ergeben sich gleichzeitig eine begründete, nachvollziehbare Lehrplanstruktur in den Unterrichtsfächern sowie eine kumulierbare Kenntnisstrukturierung und ein systematischer Wissensaufbau⁴. Ebenfalls als vorteilhaft erachtet er die Eindeutigkeit von Unterrichtsgegenstand und Unterrichtserfolg sowie die Kongruenz mit der Lehrerausbildung und dem fächerorientierten Prüfungswesen.

Die Orientierung an Fächern bzw. deren Bezugswissenschaften, so Hansis (2000, S. 129f), stellvertretender Bundesvorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.,⁵ stellt Grundlagen sicher, liefert eine strukturierte Übersicht und verdeutlicht die Gesamtzusammenhänge, wobei Exemplarisches im Kontext des Gesamten aufgezeigt wird. Den Punkt der Grundlagenvermittlung findet man auch bei Reinisch (1999a, S. 107f), der zu bedenken gibt, dass bei der Vermittlung von Grundlagen durchaus ein Bedarf an Fachsystematik besteht. Des Weiteren vertritt Hansis (2000, S. 129f) die Meinung, dass durch die Fachsystematik eine berufsfeldbreite Fundierung vermittelt wird, die Grund- und Fachbildung unterscheidbar macht⁶. Schopf (2001, S. 75) wie auch Schanz und Bonz (2009, S. 184) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die wissenschaftssystematisch strukturierten Fächer eine Orientierung über den eigenen Beruf hinaus ermöglichen sollen und u. U. die berufliche Weiterbildung bzw. den Eintritt ins Studium erleichtern. Vom schulorganisatorischen Blickwinkel aus betrachtet, ist das Fächersystem gemäß Schopf (2001, S. 75) ebenfalls von Vorteil, da eine feste Wochen-Studentenafel leicht zu erstellen und somit eine konstante Auslastung der Fachräume möglich ist. Der Lehrereinsatz ist gut planbar, da im Fachunterricht generell ein Lehrer je Fach eingesetzt wird, entsprechend seiner

³ Vgl. hierzu die Annahmen Kuhns (1976).

⁴ Dieses Argument findet sich u. a. auch bei Sloane (2002, S. 9).

⁵ nachfolgend als VLW bezeichnet

⁶ Die Annahmen von Hansis (2000, S. 130), dass die Fachsystematik besonders eine gezielte Schulung von Fertigkeiten und (derzeit) eher den Zugang zu gesellschaftlichen und privaten Handlungssituationen ermöglicht, wird an dieser Stelle nicht aufgeführt. Um u. a. gerade diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wurde das nachfolgend dargestellte Lernfeldkonzept entwickelt. Es stellt ganzheitliche Handlungen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, um zu einer Handlungskompetenz nicht nur im beruflichen Kontext, sondern auch im gesellschaftlichen und privaten Umfeld zu befähigen. Vgl. hierzu Kapitel 2.2 bis 2.4 dieser Arbeit.

Qualifikation der, den Schulfächern entsprechenden, Studienfächer (vgl. Schopf 2001, S. 75). Wie Bruchhäuser und Schopf weist auch Reinisch (1999a, S. 105-108) darauf hin, dass die Lehrerausbildung, wie auch die gesamte schulische Sozialisation aller Menschen, nach Fächern gegliedert ist und dass die Lehrer entsprechend ihrer Ausbildung einen festen Platz in der Schulorganisation einnehmen. Der zeitraubende Kooperationsbedarf zwischen den Lehrern wird durch die Festhaltung am Fächersystem minimiert.

Neben den Vorteilen findet man aber auch Nachteile, die mit der Fächersystematik und ihrer Wissenschaftsorientierung einhergehen: Bezug nehmend auf die Schüler stellt sich das Problem, dass den jeweiligen Bezugswissenschaften, die in den Lehrplänen vertreten sind, unterschiedliche, von einander abweichende Erkenntnisinteressen zugrunde liegen. Durch die Differenz der aus den Bezugswissenschaften abgeleiteten Fächer in der Berufsschule und der beruflichen, situativen Realität im Betrieb können Motivationsprobleme bei den Schülern auftreten, da sie u. U. keinen Zusammenhang zwischen den schulischen Fächern und der Berufsrealität sehen (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 329f u. 2003, S. 496; Dubs 2000, S. 15f). In diesem Zusammenhang gibt Schopf (2001, S. 76) zu bedenken, dass nicht die Berufsnotwendigkeit als Auswahlkriterium der Unterrichtsinhalte herangezogen wird, sondern der Wissenschaftsanspruch. Gleichzeitig bestimmen sich die dem Fächerprinzip zugrunde liegenden Wissenschaften über eine Abstraktionsleistung gegenüber der Realität, weshalb sie eine Distanz zur Lebenssituation aufweisen (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 329 u. 2003, S. 496). In engem Zusammenhang hiermit steht die Transferproblematik, unter der man versteht, dass der Wissenserwerb der Schüler eng an die Strukturen der Lehrplan- und Unterrichtsfächerung gebunden ist (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 330). Dem häufig auf additives Faktenwissen ausgelegten, dem Primat der Instruktion gehorchenden Fachunterricht liegen listenartige Inhaltskataloge mit detaillierten Einzelzielen zugrunde, welche stark an den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen ausgerichtet sind und gleichzeitig ohne Situationsbezug bzw. Lebens- oder Berufsbezug vermittelt werden (vgl. Dubs, 2000, S. 15f; Pätzold 1999, S. 127-129 und 2000, S. 75; Sloane, 2002, S. 9; Gerds 2001, S. 310 sowie Klauser 2000, S. 183). Der Situationsbezug zur Illustration der zuvor vermittelten Theorie erfolgt - wenn überhaupt - durch isolierte Einzelbeispiele (vgl. Tramm 2002, S. 46). Dieses schulisch erworbene, fachlich detaillierte, gefächert strukturierte, isoliert vermittelte, meist praxisferne Wissen,

welches häufig als träges Wissen bezeichnet wird⁷, kann dann von den Schülern nicht zur Bewältigung realer, ganzheitlicher Berufs- und Lebenssituationen zusammengefügt und angewendet werden. Diese Transferleistung ist den Schülern allein überlassen, wird aber oft nicht durch sie realisiert. Hierdurch sinkt die Motivation erneut (vgl. Schopf 2001, S. 75; Bruchhäuser 2001, S. 330 u. 2003, S. 496). Erforderlich wäre die Vermittlung so genannten Handlungswissens bzw. die Förderung von Handlungskompetenz (vgl. Lipsmeier u. Pätzold 2000, Vorwort; Bruchhäuser, 2001, S. 330; Pätzold 2000, S. 75)⁸. „Die reine Vermittlung von Informationen reicht nicht aus, da Wissen die Kriterien für die Anwendung nicht in sich trägt. Handeln und Problemlösen wird erst möglich, wenn fachliche, soziale, methodische und persönliche Aspekte zusammen spielen.“ (Faustmann 2009, S. 100)⁹. Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrkräfte aufgrund der zu vermittelnden Stofffülle häufiger dazu tendieren eine lehrerzentrierte, frontale Stoffvermittlung im Unterricht zu wählen¹⁰, so dass die zumeist passiven Schüler nicht oder nur selten die Möglichkeit haben, ihre Team- bzw. Kooperationsbereitschaft sowie ihre Fähigkeit zum selbstständigen Lernen auszubauen (vgl. Dubs 2000, S. 15; Klauser 2000, S. 183; Schopf 2001, S. 76).

Der oben aufgeführte von Bruchhäuser (2001, S. 330) als positiv bewertete Wahrheitsanspruch des Wissenschaftsprinzips wird gleichzeitig durch ihn in Frage gestellt, da auch die Bezugswissenschaften durch zunehmende Differenzierung und Akzentuierung an Eindeutigkeit verlieren. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die zeitliche Verzögerung zwischen neuen Entwicklungen in der beruflichen Realität, ihrer Bewusstmachung und Thematisierung in der Wissenschaft und die sich daran anschließende fachdidaktische

⁷ Vgl. hierzu Kapitel 2.3.3 dieser Arbeit.

⁸ Vgl. hierzu die Zielsetzung des Lernfeldkonzepts, Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

⁹ Vgl. hierzu auch Dubs (2000, S. 15).

¹⁰ Um die oft strenge Trennung zwischen Wissenschafts- und Situationsprinzip, auf welches nachfolgend im Rahmen des Lernfeldkonzepts eingegangen wird, zu relativieren, weist Bruchhäuser (2001, S. 328) darauf hin, dass „[...] mit dem curricularen Wissenschaftsprinzip in der Unterrichtsrealität keineswegs eine ausschließliche Präformierung lehrerzentrierter, instruktiver und frontal gehandhabter Methoden verbunden [war].“ Das Repertoire der unterrichtspraktischen Lehrerbildung, so Bruchhäuser (2001, S. 328f), verfolgte stets in Bezug auf die Unterrichtsprinzipien und Lehrmethoden didaktische Prinzipien wie z. B. die Aktivierung der Schüler, die Fasslichkeit der Inhalte, den Grundsatz des Methodenwechsels und eine situationsbetonte Unterrichtsgestaltung. Da die Unterrichtsgestaltung aber im Ermessen jedes einzelnen Lehrers liegt und, so Bruchhäuser (2001, S. 329), die „[...] der Kasuistik innewohnenden Realitäts- und Situationsnähe [...] unter den Bedingungen der Wissenschaftsorientierung nur schwer erreichbar [ist].“, fanden schülerzentrierte, konstruktive und situierte Methoden selten Verwendung im Unterricht. Zu beachten ist im diesem Zusammenhang, dass schülerzentrierte, konstruktivistisch und komplex angelegten Lehr-Lern-Arrangements nachgesagt wird, dass sie mit einem höheren Zeitaufwand bei der Vorbereitung und Umsetzung einhergehen. Vgl. hierzu Punkt 2.2.2 dieser Arbeit

Umsetzung die Frage nach der Aktualitätsfähigkeit der Wissenschaftsorientierung aufwirft (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 330 u. 2003, S. 496). Gemäß Bruchhäuser (2001, S. 330) muss schließlich: „[...] das Leitbild einer vorwiegend an Inhalte gebundenen Vorstellung didaktischer Modernisierungsfähigkeit brüchig werden, wenn die Grundlage dieser Konzeption, die Inhaltlichkeit selbst, sich zunehmend der Modernisierungsintention entzieht, insofern sich der inhaltliche Wandel in einem Maße beschleunigt, dass ein sinnvoller, über den Wissenschaftsbezug vermittelter didaktischer Zugriff immer weniger plausibel und begründbar erscheint. Mit dem beschleunigten Veralten und dem Bedeutungsverlust der Inhalte wird der monistische Leitanspruch des Wissenschaftsprinzips zunehmend fragwürdig [...]“.

2.2 Das Lernfeldkonzept

2.2.1 Darstellung des Lernfeldkonzepts

Das Lernfeldkonzept, welches weitestgehend mit dem Situationsprinzip korrespondiert und am 09. Mai 1996 mit der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe¹¹ durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland verbindlich für alle neuen und neu zu ordnenden dualen Berufsausbildungen eingeführt wurde, stellt berufliche Handlungsfelder bzw. berufliche Situationen in den Mittelpunkt curricularer Überlegungen und löst die traditionelle Fächerstruktur in der Berufsschule nahezu ab^{12 13}. Die Lernfeldorientierung bezweckt die vielfach kritisierte Fragmentierung des Gegenstandszuganges durch die Aufteilung auf relativ willkürlich gesetzte Fächer und unverbundene Themenfolgen zu überwinden (vgl. Tramm 2002, S. 42). Dabei beinhaltet das Arbeiten in Lernfeldern laut Schopf (2001, S.76) auch das Erkennen wissenschaftlicher Systematiken und das Erlernen notwendiger Fachtermini gemäß dem Wissenschaftsprinzip. Die Ziel- und Inhaltsauswahl des Lernfeldunterrichts wird an

¹¹ Nachfolgend nur noch als KMK-Handreichung bezeichnet.

¹² Vgl. hierzu auch Tramm (2002, S. 42).

¹³ An dieser Stelle möchte die Autorin darauf hinweisen, dass die Idee eines interdisziplinären Lehrplans, welcher sich hinter dem Lernfeldkonzept verbirgt, nicht neu ist. Betrachtet man die Entwicklung der Lehrpläne rückblickend, wird man feststellen, dass mehrere Ansätze den Versuch unternahmen, die einzelne Aufgliederung von Wissenschaftsdisziplinen in Fächer zu überwinden, um das Ineinandergreifen und den Zusammenhang der Inhalte zu verdeutlichen. In der Literatur findet sich diese Problematik häufig unter dem Begriff *paradigmatische Oszillation*. Vgl. hierzu z. B. die Beiträge Bruchhäusers (2001 u. 2003), sowie Reinisch (1999a, S. 92-99); Dubs (2000, S. 22f); Lipsmeier (2000, S. 63-65); Fischer u. Gerds (2000, S. 87-93); Gerds (2001, S. 302-309 u. S. 323).

gegenwärtigen bzw. künftigen Lebenssituationen orientiert, um u. a. dem Wandel der Berufsanforderungen und der zunehmend erforderlichen beruflichen Mobilität und Flexibilität gerecht zu werden (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 325 u. S. 331), aber auch um die Anhäufung trägen Wissens durch die Nähe von Unterrichts- und Berufsrealität zu vermeiden bzw. zu minimieren und die Schüler zum eigenständigen Handeln in komplexen Situationen im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz sowie zum lebenslangen Lernen zu befähigen (vgl. Bruchhäuser 2003, S. 496f sowie Müller 2009).¹⁴ Gemäß Müller (2009) orientiert sich der Lernfeldunterricht nicht wie der frühere Fachunterricht an der Vermittlung theoretischer Inhalte, die anschließend durch ein Praxisbeispiel untermauert wurden, sondern er geht von einem anderen theoretischen Ansatz aus und beleuchtet zunächst, was die Schüler für die Bewältigung der beruflichen Praxis benötigen, um dann anhand der dort notwendigen Arbeitsabläufe die theoretischen Hintergründe zu vermitteln.

2.2.2 Vor- und Nachteile des Lernfeldkonzepts

Das Lernfeldkonzept stellt also einen Versuch dar, die Mängel des Fächer- bzw. Wissenschaftsprinzips zu überwinden und zeichnet sich durch die folgenden Vorteile aus. Es unterstützt durch seine exemplarischen, übergreifenden Inhaltskataloge sowie die schüleraktiven, entdeckenden Lernformen den umfassenden Bildungsauftrag der Berufsschule (vgl. Pätzold 2000, S. 75 sowie KMK-Handreichung 2007, S. 9-11). Da die gefächerte Wissensvermittlung durch die Nähe zur Berufswirklichkeit ersetzt wird, ist davon auszugehen, dass der Bedarf an kognitiven Transferleistungen vom gelernten Fachwissen zum Situationsbezug bzw. Handlungswissen sinkt und somit die Anhäufung trägen Wissens unterbunden wird und die Schüler in der Praxis besser komplexe Situationen meistern (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 334 u. 2003, S. 496f sowie Sloane 2000, S. 82). Der fächerübergreifende Unterricht als auch die Orientierung an betrieblichen Tätigkeitsfeldern und Arbeits- bzw. Geschäftsprozessen helfen den Auszubildenden einzelne Unterrichtsinhalte besser zu erkennen, unterstützen unmittelbar die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und erzwingen anwendungsorientierte inhaltliche Verknüpfungen (vgl. Hansis 2000, S. 129). In diesem Zusammenhang weist Sloane (2000, S. 81-83) darauf hin, dass das Lernfeldkonzept immer auch die Vermittlung von Fachtheorien impliziert, welches jedoch nicht als deklaratives Wissen vermittelt wird, sondern von den Lernenden selbst in

¹⁴ Vgl. hierzu die Kapitel 2.3 sowie 2.4 dieser Arbeit.

einen Anwendungszusammenhang gebracht werden soll¹⁵. Gleichzeitig steigt bei den meisten Schülern durch das selbstgesteuerte, eigenverantwortliche Lernen¹⁶ und die Handlungsorientierung des Unterrichts die Lernmotivation¹⁷ und somit auch die Arbeitszufriedenheit der Lehrer (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 56f, Schopf 2001, S. 75 sowie Bruchhäuser 2001, S. 334 u. 2003, S. 496f). Die Schüler erkennen leichter den Sinn und die Anwendungsmöglichkeiten des gelernten Wissens, da die Lernsituationen unmittelbar an die realen (Berufs-) Erfahrungen und Probleme der Auszubildenden anknüpfen (vgl. Schopf 2001, S. 76 sowie Hansis 2000, S. 129). Der Lernvorgang selbst folgt sowohl kognitionspsychologischen als auch konstruktivistischen Erkenntnissen.

Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne zeichnen sich durch ihre größere Gestaltungsoffenheit aus und bieten den Lehrkräften die Möglichkeit schul- und branchenspezifische sowie regionale Besonderheiten zu berücksichtigen (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 18; Beek, Binstadt u. Zöllner 2000, S. 55; Dimanski 2004a, S. 279; Kuklinski u. Wehrmeister 1999, S. 47; Bader 2009, S. 14f). Zudem können die Lernsituationen durch die Lehrer flexibel und möglichst berufs-, betriebs- und schülernah ausgewählt werden (vgl. Klauser, 2000, S. 184) und es wird einem schnellen Veralten der Vorgaben entgegengewirkt. (vgl. Beek, Binstadt u. Zöllner 2000, S. 55). Durch die fachübergreifende Zusammenarbeit aller Lehrer im Bildungsgang¹⁸ wird die oft einseitige, isolierte Fachperspektive einzelner Lehrkräfte erweitert und das strenge Fachlehrerprinzip in Richtung einer stärkeren Teamarbeit verschoben. „Um Lernfelder zunächst adäquat definieren und dann mit dem Wandel der betrieblichen Anforderungen auch angemessen fortschreiben zu können, ist eine andauernde Absprache und Kooperation mit der betrieblichen Praxis unumgänglich [...].“ (Schopf 2001, S. 76f)¹⁹. Diese Lernortkooperation wurde zwar auch im Fachunterricht angestrebt, aber durch den weniger starken Praxisbezug kaum umgesetzt bzw. selten erforderlich. Die Lehrer erwarben ihre fachwissenschaftliche Qualifikation durch das

¹⁵ Vgl. hierzu die Kapitel 2.3 sowie 2.4 dieser Arbeit.

¹⁶ Vgl. hierzu auch Malek und Herkner (2001, S. 116).

¹⁷ Im Rahmen des Modellversuchs SELUBA Sachsen-Anhalt fanden u. a. auch Befragungen mit 16 Lehrkräften aus dem Berufsbereich Bautechnik sowie Ernährungs- und Hauswirtschaft statt. Bezugnehmend auf Dimanski (2004b, S. 306) wurde von den Lehrkräften angegeben, dass die Schüler größeres Interesse und mehr Spaß am lernfeldorientierten Unterricht haben, wodurch die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens unterstützt wird.

¹⁸ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.

¹⁹ Vgl. hierzu auch Kuklinski und Wehrmeister (1999, S. 47).

Studium, so dass die Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule selten von Nöten war (vgl. Schopf 2001, S. 76).

Entgegen jeder Kritik, so Herrmann und Illerhaus (2000, S. 106), beides Mitarbeiter des Sekretariats der ständigen Kultusministerkonferenz der Länder, sind Lernfelder systematisch und vom Einfachen zum Komplexen strukturiert. Durch die Abstimmung zwischen Rahmenlehrplan-Ausschuss und den für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen verantwortlichen Sachverständigen des Bundes werden fachliche „Löcher“ verhindert (vgl. Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 106, Hervorhebung im Original; KMK-Handreichung 2007, S. 18).

Wie beim Wissenschaftsprinzip finden sich aber auch bei der Lernfeldorientierung bzw. beim Situationsprinzip Kritikpunkte, die es zu beachten gilt. In erster Linie widerspricht das Lernfeldkonzept mit seiner Situationsorientierung dem ursprünglichen Systematisierungsanliegen von Verschulung (vgl. Bruchhäuser 2003, S. 497). „Schule zielt [...] in ihrer Entstehung [...] auf die Überwindung situativen Lernens, indem sie durch Institutionalisierung, Inhaltstrukturierung und Methodisierung sich über den Lebenszusammenhang stellt.“ (Bruchhäuser 2001, S. 338). Der fehlende bzw. geringe Wissenschaftsbezug aufgrund der Lernfeldorientierung kann zu einem unausgewogenen Verhältnis von Theorie und Praxis führen und u. U. den notwendigen Unterschied zwischen Berufsschule und Betrieb zu stark angleichen (vgl. Lisop 1999, S. 22 sowie Pahl u. Schütte 2001, S. 52). Es stellt sich dann die Frage nach dem Sinn der schulischen Ausbildung, wo doch das Lernen anhand von (beruflichen) Situationen besser im Lebens- bzw. Berufszusammenhang geleistet werden kann (vgl. hierzu Bruchhäuser 2001, S. 335 und 337f; Gerds 2001, S. 316 und Stommel 1998, S. 388f). Reinisch (1999a, S. 103) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass das berufliche Alltagswissen auf die Systematik und Begrifflichkeit der Wissenschaften angewiesen ist, „[...] um Realität adäquat erfassen und vornehmlich im Medium der Sprache und Schrift im Unterricht präsentieren zu können.“²⁰

²⁰ Gemäß Rößler (2000, S. 211), einem Vertreter des VLW, ist für kaufmännische Ausbildungsberufe die ausschließliche Orientierung der Lehrpläne an betrieblichen Handlungsabläufen kein akzeptables Konstruktionsprinzip. Ein fachsystematischer Bezug bzw. fachsystematisch gegliederte thematische Einheiten sind notwendig.

Gemäß Schäfer und Bader (2000, S. 152) „[...] wird nicht erläutert, in welcher Weise Lernfelder aufgefunden und strukturiert werden können [...], [wobei] gerade ein systematisches Erschließen relevanter Lernfelder notwendig ist, um ein ganzheitliches, aufeinander abgestimmtes Netz von Lernfeldern zu entwickeln.“²¹ Bedenklich ist außerdem, dass die Anforderungen der Arbeitswelt nicht die Ableitungsvoraussetzungen für Curricula darstellen sollten, da diese nicht eindeutig und objektiv erfassbar sind (vgl. Bruchhäuser 2003, S. 497)²². „Es gibt weder einen einzigen Beruf, aus dem Lernfelder gewonnen werden können, noch gibt es betriebliche Handlungsabläufe, die überall gleich sind.“ (Rößler 2000, S. 211). Außerdem betonen Lernsituationen das Exemplarische und Verallgemeinerbare mit dem Ziel, überdauernde und transferbefähigende kognitive Strukturen aufzubauen, während betriebliche Handlungssituationen kontextgebunden und häufig nicht wiederhol- und generalisierbar sind. (vgl. Gerds 2001, S. 303)²³. An diesen Punkt schließt sich auch die Kritik an, dass durch die vage formulierten, für regionale und schulspezifische Aspekte offen gestalteten Lernfelder keine einheitliche Umsetzung bzw. keine einheitliche Ausbildung sichergestellt werden kann (vgl. Bruchhäuser 2003, S. 497; BLBS 2000, S. 207 sowie Zedler 2000, S. 226). Die Lernfelder legen nicht offen, was konkret mit welchem Lernziel zu unterrichten ist (vgl. Elbe u. Galetzka 1999, S. 362 sowie Kremer u. Sloane 2000, S. 176).

Mit der Einführung der lernfeldstrukturierten Lehrpläne wurde ein Großteil der curricularen Arbeit in die Berufsschulen verlegt, wodurch die Lehrkräfte vor neue Aufgaben gestellt wurden²⁴. Neben der angestrebten Veränderung des Unterrichts, liegt die Konkretisierung der vage formulierten Lernfelder nun in der Zuständigkeit der Schulen bzw. der Lehrkräfte (vgl. Kremer u. Sloane 2000, S. 176; Bader 2009, S. 15 sowie BbS-VO 2004, S. 18)²⁵. Die Kritik hieran richtet sich vorwiegend auf die Tatsache, dass die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung

²¹ Vgl. hierzu auch Lisop (1999, S. 22f), Reinisch (1999a, S. 90f) sowie Preiß (1999, S. 222).

²² Während Reinisch (1999a, S. 103) vorschlägt, die Handlungssystematiken des beruflichen Alltags auf dem Weg der Forschung unter Beachtung der Standards empirischer Berufs- und Qualifikationsforschung zu erheben, ist gemäß Dubs (2000, S. 20f) die Ableitung von Lernfeldern aus beruflichen Handlungsfeldern mit Hilfe empirischer Untersuchungen der Wirklichkeit willkürlich und nicht objektiv und löst die Frage nach der besten Auswahl von Lerninhalten in keiner Weise. Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Lisop und Huisinga (1999, S. 203-206); Gerds (2001, S. 312f) bzw. Fischer und Gerds (2000, S. 94f) sowie die Stellungnahme des VLW (1998, S. 277).

²³ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die schulischen Lernfelder an den betrieblichen Handlungsfeldern orientiert sind, diese aber nicht deckungsgleich abbilden sollen oder müssen und auch nicht können.

²⁴ Vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

²⁵ Vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

weder praktisch noch theoretisch auf die Konstruktion von Lehrplänen vorbereitet werden und dass die in der Lehrerausbildung vermittelte didaktische Analyse, welche sich auf die Mikroebene didaktischer Entscheidungen bezieht, sprich die konkrete Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, für die Lehrplangestaltung unzureichend ist (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 53; Kuklinski u. Wehrmeister 1999, S. 51 sowie Elbe u. Galetzka 1999, S. 362). Bezugnehmend auf die vom Lernfeldansatz angestrebte handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung gibt Pätzold (1999, S. 132f) zu bedenken, dass die „[...] neue[n] Unterrichtsansätze vielfach theoretische Konstrukte bleiben, die in der Lehrerbildung selbst nicht konsequent angewendet werden.“ Eine praxisnahe, arbeitsprozessbezogene Unterrichtsgestaltung stellt dabei besonders für Lehrkräfte ohne praktische Berufserfahrung eine große Herausforderung dar (vgl. Schopf 2001, S. 77). Gleichzeitig, so Reinisch (1999a, S. 105), werden durch die Einführung der lernfeldstrukturierten Lehrpläne zentrale, „eingespielte“ Verfahren der Schulorganisation und -koordination außer Kraft gesetzt (Hervorhebung im Original). So ist keine klare Zuordnung von Lerninhalten oder Lehrkräften zu bestimmten Unterrichtsfächern mehr möglich²⁶. Die Lehrer sind gefordert nicht mehr als „Einzelkämpfer“ den eigenen Unterricht vorzubereiten, sondern kooperativ in Arbeitsgruppen, so genannten Bildungsgangteams,²⁷ die Lehrplanvorgaben zu präzisieren.²⁸ Dieser erhöhte Arbeitsaufwand beinhaltet sowohl die Rücksprache mit extern an der Ausbildung Beteiligten als auch die ständige Berücksichtigung neuer beruflicher und gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen (vgl. Beek, Binstadt u. Zöllner 2000, S. 55; Dilger u. Kremer 2002, S. 147f).²⁹

Die Kritik der Lehrkräfte richtet sich auf einen Mangel an Anleitung und Unterstützung durch die Schulleitung sowie externe Partner (vgl. Dimanski 2004b, S. 303). Die Begleitung durch die Schulaufsicht sowie durch Fachberatungen und Fortbildungen wird als unzureichend eingeschätzt (vgl. BLBS 2000, S. 207). Es fehlt an überregionalen Hilfestellungen und Materialien für die Erarbeitung von Lernsituationen und den neuen, komplexeren, zeitintensiveren Arbeitsanforderungen der Lehrkräfte steht kein oder nur ein geringer zeitlicher Ausgleich bzw. die Entlastung von Unterrichtsaufgaben entgegen (vgl. Busian u. Pätzold

²⁶ Vgl. auch BLBS (2000, S. 208).

²⁷ Vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

²⁸ Vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

²⁹ Diese Notwendigkeit sieht die Autorin nicht nur bei der Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne, sondern ebenso auch bei der Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage von Fächern.

2000, S. 204; Kremer u. Sloane 2000, S. 176 sowie Stommel 1998, S. 387f). Bezugnehmend auf Müller (2009) wurden auch den Schulen in Sachsen-Anhalt mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes zunächst nur die nach den Vorgaben der KMK-Handreichung neu gestalteten bzw. neu geordneten Rahmenlehrpläne zur Verfügung gestellt. Die neu gewonnene Gestaltungsfreiheit und Autonomie führt zum Teil zur Verunsicherung bei den Lehrkräften (vgl. Kremer u. Sloane 2000, S.178), aber auch zur inhaltlichen und zeitlichen Überforderung (vgl. BLBS 2000, S. 207).³⁰ Erschwerend kommt hinzu, dass die Umsetzung „[...] an allen betroffenen Schulen gleichzeitig, aber unabhängig voneinander geleistet [...] [wird].“ (BLBS 2000, S. 207).

Die Einführung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsschulen geht aber nicht nur mit einem veränderten Anforderungsprofil an die Lehrkräfte einher, sondern erfordert auch grundlegende schulorganisatorische Veränderungen. So müssen „[...] ausreichend zeitliche und räumliche Ressourcen zur Planung, Durchführung und Evaluation von gemeinsam im Team konzipierten Lernsituationen [...]“ zur Verfügung stehen (Buschfeld 2002, S. 29). Ebenso bedarf die Umsetzung der Lernfeldvorgaben einer praxisnahen Ausstattung der Fachräume sowie neu konzipierter Lehr- und Lernmaterialien, die zur Förderung des angestrebten individuellen, selbstgesteuerten Lernens beitragen (vgl. Schopf 2001, S. 77f; Kremer u. Sloane 2000, S. 177; Schäfer u. Bader 2000, S. 150 sowie BLBS 2000, S.208).

Die Kritik der Schulleitung richtet sich ebenfalls gegen eine unzureichende Vorbereitung und Anleitung, z. B. von Seiten des Kultusministeriums, und eine mangelnde Unterstützung zur Schaffung der notwendigen personellen, sachlichen und juristischen Voraussetzungen zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen (vgl. Müller u. Bader 2002, S. 107-112). In den einzelnen Ländern und Schulen haben sich inzwischen diverse Umsetzungsvarianten durchgesetzt,³¹ die meist im Widerspruch zu den einheitlichen Ausbildungsordnungen und den zentralen, überregionalen, meist auf Faktenwissen bezogenen Prüfungen stehen (vgl. Kremer u. Sloane 2000, S. 177; Rößler 2000, S. 212 sowie Busian u. Pätzold 2000, S. 204f).

Die Präzisierung der knappen curricularen Vorgaben und die konkrete Unterrichtsgestaltung

³⁰ Vgl. hierzu auch die Überlegungen Pätzolds (1999, S. 132 und 137f) zum handlungsorientierten und konstruktivistisch ausgerichteten Unterricht sowie die Ergebnisse von Dimanski (2004b, S. 304).

³¹ Vgl. hierzu Schopf (2001, S. 78-81); Rößler (2000, S. 212); Reinisch (1999a, S. 111f); Kuklinski u. Pieringer (2001, S. 61 u. 64); Gerds (2001, S. 315) oder auch Embacher und Gravert (2000, S. 139).

liegen im Ermessen der Schulen und der Lehrkräfte und unterliegen somit der Beliebigkeit (vgl. hierzu Zedler 2000, S. 226; Sloane 2002, S. 9 und Stommel 1998, S. 389). Das birgt die Gefahr, dass beliebige Inhalte nur mit einem pauschalen Hinweis auf die berufliche Tätigkeit gerechtfertigt werden, aber auch, dass die alten Fachinhalte u. U. nur auf die neuen Lernfelder „umsortiert“ werden (vgl. Preiß 1999, S. 218f, Hervorhebung im Original; Klauser 1999, S. 306f; Lisop u. Huisinga 2000, S. 47). Diesen Punkt gibt u. a. auch Pätzold (2000, S. 76) zu bedenken, indem er darauf hinweist, dass bisher nicht belegt ist, „[...] dass die Formulierung von Lernfeldern in Lehrplänen zu berufspädagogisch begründeten didaktischen Reformen in der Unterrichtspraxis führt.“³² Bezugnehmend auf die Umsetzung in Sachsen-Anhalt erklärt Müller (2009), dass es durchaus oft in der Praxis zu einer so genannten Umetikettierung kommt – es steht dann zwar das Lernfeld im Stundenplan, doch erfolgt der Unterricht noch nach der Fachsystematik. In diesem Zusammenhang gibt Gerds (2001, S. 310) zu bedenken, dass die KMK die Handlungssystematik aber auch die Fachwissenschaften als Referenzsystem für die Gewinnung und Legitimation der Unterrichtsinhalte zulässt, ihr Verhältnis zueinander allerdings ungeklärt bleibt. Als Problem wird außerdem angesehen, dass wesentliche Inhalte und prüfungsrelevante Themen u. U. unzureichend erfasst werden, oder dass es zu inhaltlichen Überschneidungen und Wiederholungen kommt (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 48; Zedler 2000, S. 226 sowie Schopf 2001, S. 77). Die Zeugnisse eines Ausbildungsberufs seien somit aufgrund der unterschiedlichen Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen nicht mehr vergleichbar, so dass es zu einer Abwertung der Berufsschule kommt (vgl. Rößler 2000, S. 213; Embacher u. Gravert 2000, S. 139; BLBS 2000, S. 207; Gerds 2001, S. 313f).³³

Bezugnehmend auf Terhart (1999, S. 643) geben Bruchhäuser (2003, S. 498 sowie 2001, S. 334) sowie Pahl und Schütte (2001, S. 52) zu bedenken, dass die Annahme, dass eine ausschließliche Unterrichtsorientierung an situativen Lernprozessen einen besseren Transfer des Gelernten auf andere Situationen sicherstellt, revidiert werden muss, da situatives Lernen an die Eigenart der jeweiligen Situation gebunden ist. D. h. die Übertragbarkeit des Gelernten auf eine konkrete Handlungssituation ist an deren strukturelle Übereinstimmung bzw.

³² Vgl. hierzu Dubs (2000, S. 18); Rößler (2000, S. 213); Reinisch (1999b, S. 417); Hopmann u. Riquarts (1999, S. 11).

³³ Inwiefern Berufsschulzeugnisse, welche Bewertungen nach der Fachsystematik ausweisen, generell besser vergleichbar sind, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Hingewiesen sei nur darauf, dass diese These nicht fundiert ist und von der Autorin nicht ohne weiteres akzeptiert wird.

Ähnlichkeit mit der Lernsituation und den Lerninhalten gebunden. Fraglich ist, inwieweit die Situationsorientierung eine ganzheitliche Berufsausbildung sichern kann, da eine Situation im Hinblick auf ein Thema nur einen ausgegrenzten Ausschnitt einer Lebenswelt darstellt. (vgl. Schanz u. Bonz 2009, S. 183, welche sich auf Habermas 1983 S. 145 beziehen). Außerdem sollte man beachten „[...] daß das was ein einzelner als „Situation“ erlebt, inter-individuell variiert.“ (Beck 1996, S. 92, Hervorhebung im Original).

Gemäß Dubs (2000, S. 21) besteht die Gefahr, dass durch die alleinige Ausrichtung der Lernfelder an den Handlungsfeldern, „[...] die Wissensstrukturen funktional ausgerichtet sind und das Schwergewicht auf Methodenkompetenzen sowie Human- und Sozialkompetenzen gelegt wird, was [...] gegen die Forderung nach Befähigung zum lebenslangen Lernen verstößt, weil Wissen und Kompetenzen miteinander zu verknüpfen sind.“ Die Möglichkeit der Generalisierung des Gelernten mit dem Ziel einer systematischen Wissensstrukturierung und eines kumulativen Wissensaufbaus ist somit ungewiss (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 334 sowie 2003, S. 498; Tramm 2002, S. 42; Pahl u. Schütte 2001, S. 52 und Dubs 2000, S. 21f). Durch die Orientierung an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen wird sowohl Orientierungs- als auch Grundlagenwissen vernachlässigt (vgl. Elbe u. Galetzka 1999, S. 362 sowie Zedler 2000, S. 226). Gleichzeitig wird ein Überblick über die Zusammenhänge im Sinne berufsfeldbreiten Lernens nicht sichergestellt, da u. a. auch gesellschaftliche und private Handlungssituationen sowie pädagogische Ansprüche nicht hinreichend berücksichtigt werden (vgl. Reinisch 1999a, S. 104 sowie Schäfer u. Bader 2000, S. 149, welche sich auf Hansis, Lohre u. Manfrass 1998 beziehen). Laut Rößler (2000, S. 213) ist unklar, ob das Lernfeldkonzept dazu beiträgt, eine berufliche Grundbildung zu definieren und zu verankern, da bei den bislang vorliegenden lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen selbst bei verwandten Ausbildungsberufen nur eine sehr geringe oder mehr zufällige Übereinstimmung nah verwandter Inhalte festzustellen ist. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass u. U. unzureichende Voraussetzungen für eine spätere Aus- oder Weiterbildung geschaffen werden, welche wiederum fachsystematisch gegliedert sind.

Die Situationsorientierung verlangt den Schülern die Befähigung zum Induktionsschluss ab, was auf der Ebene der Wissenschaftstheorie als umstritten gilt (vgl. Bruchhäuser 2001, S. 335). „Ein unvollständiger, unzureichend strukturierter Wissenshorizont erschwert [...] die

Interpretierbarkeit und die Einordnung beruflicher Änderungsvorgänge durch den Lernenden.“ (Bruchhäuser 2003, S. 498). Die Lernenden überschätzen schneller ihren Lernerfolg aufgrund ihrer subjektiven Beurteilung und verlieren mit zunehmender Ausbildungsdauer die Motivation am selbstgesteuerten Lernen (vgl. Nickolaus 2000, S. 193-197). Gerdsmeyer (1999, S. 288) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es hochmotivierter Schüler bedarf, damit diese überhaupt komplexe Aufgabenstellungen eigenverantwortlich und selbstständig bearbeiten.

Ein weiteres Problem stellt die zum Teil mangelnde Vorbildung der Schüler dar, welche oftmals nicht in der Lage zu sein scheinen, gemäß der konstruktivistischen Lerntheorie eigenständig Lösungsansätze oder Lösungsmöglichkeiten für problem- bzw. situationsorientierte Aufgabenstellungen generieren zu können (vgl. Kremer u. Sloane 2000, S. 178f).³⁴ Hier greift erneut der bereits oben aufgeführte Kritikpunkt, dass „[...] Handlungssituationen ohne Vor- und Grundkenntnisse nicht zu bewältigen sind und entsprechendes Handlungswissen nicht situativ vermittelt werden kann, [...] [weshalb] fachsystematisches Lernen neben dem lernfeldorientierten Unterricht unerlässlich [ist] [...].“ (Schanz u. Bonz 2009, S. 183). Die höheren Lern- und Leistungsanforderungen (vgl. Malek u. Herkner 2001, S. 117), die mit dem Lernfeldkonzept einhergehen, berücksichtigen außerdem nicht den Unterschied zwischen lernstarken, motivierten Schülern bzw. lernschwachen und / oder weniger motivierten Schülern (vgl. BLBS 2000, S. 208).^{35 36}

³⁴ Bezugnehmend auf den Modellversuch SELUBA Sachsen-Anhalt und der innerhalb des Modellversuchs durchgeführten Befragungen von Lehrkräften der Berufsbereiche Bautechnik sowie Ernährungs- und Hauswirtschaft wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte u. a. wesentliche Defizite im Bereich des Grund- und Methodenwissens bei den Schülern sehen, wodurch gemäß den Lehrkräften eine Umsetzung anspruchsvoller, handlungsorientierter Unterrichtskonzepte erschwert wird (vgl. Dimanski 2004b, S. 302).

³⁵ Dieser Kritikpunkt ist nach Meinung der Autorin ebenso bei der fachsystematischen Ausrichtung des Unterrichts aufzuführen und somit haltlos, da es im Ermessen der Lehrkraft liegt, bei Bedarf eine Binnendifferenzierung der Unterrichtsgestaltung entsprechend der Schülervoraussetzungen vorzunehmen.

³⁶ Im Zusammenhang mit der mangelnden Vorbildung und dem unterschiedlichen Leistungsniveau der Schüler können auch die Ergebnisse von Malek und Herkner (2001, S. 116f) eingeordnet werden. Sie weisen darauf hin, dass besonders bei Gruppenarbeiten das Problem der Trittbrettfahrer von leistungsstarken Schülern bemängelt wurde und dass nicht nur von einigen Lehrkräften, sondern auch von Schülern der Wunsch nach frontalen Vermittlungsformen geäußert wurde, da diese oftmals das Problem haben, Wichtiges nicht von Unwichtigem trennen zu können und sich somit nicht das notwendige bzw. „richtige“ (Prüfungs-) Wissen anzueignen (Hervorhebung im Original). Diese Probleme können aus Sicht der Autorin ebenso bei fachsystematisch strukturiertem Unterricht auftreten, da dieser nicht der Gruppenarbeit entbehren sollte und die Autorin davon ausgeht, dass fachsystematisch strukturierter Unterricht nicht im Sinne behavioristischer Lerntheorie durch die reine, sture Vermittlung prüfungsrelevanter Fakten gekennzeichnet sein sollte, sondern ganzheitliches Wissen und Können vermitteln sollte, wenn auch als Ausgangspunkt der Unterrichtsgestaltung die jeweilige Bezugswissenschaft genutzt wird.

Bruchhäuser (2001, S. 335f) gibt weiterhin zu bedenken, dass die Betriebe nach den ersten Erfahrungen mit dem Lernfeldkonzept auf die Notwendigkeit von Basis- und Strukturwissen sowie eine vollständige Wissensvermittlung hinweisen und die Konkretisierung von berufsschulischen Zielen und Inhalten fordern. Der Lernort Schule soll, so Bruchhäuser (2001, S. 336) eine spezifische Qualifizierungsleistung, die sich signifikant vom Ausbildungsbetrieb unterscheidet, vollbringen.

2.3 Gründe für die Einführung des Lernfeldkonzeptes – zur Intention der KMK

2.3.1 Technischer, wirtschaftlicher und sozial-kultureller Wandel der Arbeits- und Lebenswelt

Die heutige Zeit ist gekennzeichnet von einer sich immer rasanter verändernden Arbeits- und Lebenswelt. Neben der fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung treten vermehrt Veränderungen im ökonomischen und sozialen Umfeld auf. Die immer höhere Innovationsgeschwindigkeit, der schnelle Wandel durch neue Formen der Arbeitsorganisation in der Produktions- und Dienstleistungsbranche sowie die beschleunigte Entwicklung neuer Technologien sind nur einige Beispiele, die zeigen, welche hohen Ansprüche heutzutage an die Leistungsfähigkeit und Qualifikation der Beschäftigten gestellt werden. Es entstehen neue Wirtschaftsbereiche und Erwerbsformen bei wachsender Bedeutung von Wissen und Kenntnissen und zunehmender Vernetzung von Kommunikation und Information, gleichzeitig kommt es zum Wegfall traditioneller Berufe u. a. durch die Automatisierung von Routinearbeiten und aufgrund von Rationalisierungszwängen (vgl. Fassbender u. Schiffers 2009, S. 73; Embacher u. Gravert 2000, S. 135 und Lisop 1999, S. 18f, Punkt 2).³⁷

Mit den Veränderungen in der heutigen Arbeits- bzw. Berufswelt gehen gleichzeitig veränderte Qualifikationsanforderungen an die zukünftigen Fachkräfte einher. Neben dem Anstieg formaler Qualifikation (Fachkenntnissen) gewinnen auch außerfachliche (persönliche) und fachübergreifende Qualifikationen zunehmend an Bedeutung (vgl. Fass-

³⁷ Fassbender und Schiffers Beitrag bezieht sich zwar speziell auf gewerblich-technische Berufe, nichtsdestotrotz haben die von ihnen dargestellten aktuellen Rahmenbedingungen für alle Berufsfelder Gültigkeit.

bender u. Schiffers 2009, S. 73). Diese so genannten Schlüsselqualifikationen umfassen z. B. vernetztes, logisches, ganzheitliches Denken, Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Flexibilität und Organisationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu selbstständigem (lebenslangem) Lernen. Diese neuen Qualifikationsprofile für ausgebildete Fachkräfte müssen deshalb in der Berufsausbildung Eingang finden (vgl. Embacher u. Gravert 2000, S. 135). Laut Fischer (1999, S. 394) ist die Botschaft des Lernfeldkonzeptes, dass die traditionelle Struktur der Rahmenlehrpläne weder zeitgemäß noch zukunftsorientiert ist. Die Bewältigung der Veränderungen der Berufs- bzw. Arbeitswelt sowie der gesellschaftlichen Anforderungen soll das Lernfeldkonzept ermöglichen bzw. unterstützen. So heißt es in der KMK-Handreichung zur Erarbeitung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne (2007, S. 9), dass die Berufsschule „[...] zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen [...]“ soll. Die Berufsschule hat zum Ziel, „[...] berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft [...] zu entwickeln [...]“ (KMK-Handreichung 2007, S. 9). Dafür muss die Berufsschule „[...] ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um [...] den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und der Gesellschaft gerecht zu werden [...]“ (KMK-Handreichung 2007, S. 10). Durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung soll Handlungskompetenz³⁸ besonders berücksichtigt und gefördert werden, wobei selbstständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln das übergreifende Ziel der Ausbildung darstellt (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 8). Durch die Ausrichtung des Unterrichts an handlungsorientierten Methoden, werden die „[...] Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen [...] in besonderem Maße gefördert.“ (KMK-Handreichung 2007, S. 17).³⁹

2.3.2 Schwerfälligkeit der Ausbildung

Im Zuge der Reformdiskussionen der letzten Jahrzehnte wurde immer wieder auch die Schwerfälligkeit der Ausbildung kritisiert. Die Wirtschaftsbereiche, wie auch die Berufsschulen, forderten bezugnehmend auf die oben genannten, sich ständig verändernden Arbeits- und Lebensbedingungen und die gleichzeitig schnelle Vervielfachung und Veränderung des Wissens flexiblere Ausbildungsrahmenbedingungen, die sowohl mehr

³⁸ Siehe Kapitel 2.4 und vgl. hierzu auch Lisop (1999, S. 18, Punkt 1).

³⁹ Vgl. hierzu Baders Überlegungen (2004b, S. 61).

Offenheit für kurzfristige Innovationen und Veränderungen als auch für regionale Differenzierungen zulassen ohne langwierige bildungspolitische Änderungsprozesse zu erfordern. D. h. die Ausbildung soll schneller an ökonomische und technische Veränderungen angepasst werden können und regionale Besonderheiten bzw. Schwerpunktsetzungen zulassen (vgl. Sloane 2002, S. 11, Bader 2009, S. 14 sowie Kuklinski u. Wehrmeister 1999, S. 47, Punkt 3). Dem kommen die KMK-Handreichung sowie die nach ihr entwickelten lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der KMK insofern nach, indem die Vorgaben offen und allgemein gehalten sind und die Ausgestaltung und Interpretation der einzelnen Lernfelder in Lernsituationen innerhalb der einzelnen Schulen erfolgt. Formale Änderungen bzw. Anpassungen der Rahmenlehrpläne sollen nur bei schwerwiegenden technologischen und organisatorischen Veränderungen, sprich grundlegenden Veränderungen der Qualifikationsanforderungen in einem Beruf, notwendig werden (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 19 bzw. KMK-Handreichung 1996, S. 33 u. 35). Daher sind eine unangemessene Stofffülle und Detailliertheit sowie die inhaltliche Überfrachtung in den Rahmenlehrplänen zu vermeiden (vgl. KMK-Handreichung 1996, S. 21, 35 u. 37 sowie Lisop u. Huisinga 1999, S. 164). Eine schnellere Aktualisierung überholter Inhalte liegt somit im Ermessensspielraum der Schulen wie auch der Lehrkräfte, welche die Lernfelder inhaltlich konkretisieren (vgl. BbS-VO 2004, S. 18).⁴⁰ Über die Auswahl der Lernsituationen und der Beispiele bietet sich die Möglichkeit besondere regionale Anforderungen in der Berufsausbildung und auch schulspezifische Aspekte zu berücksichtigen (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 18 sowie Bader u. Müller 2002b, S. 68).

Gleichzeitig wird auch der Forderung nach Möglichkeiten der Individualisierung⁴¹ und Differenzierung⁴² für das Lernsubjekt (vgl. Sloane 2002, S.11 sowie Pätzold 1999, S. 122) durch die Lernfeldorientierung Rechnung getragen. So heißt es in der KMK-Handreichung (2007, S. 10), dass die Berufsschule sowohl „[...] unter Berücksichtigung notwendiger

⁴⁰ Vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

⁴¹ Gemäß Sloane (2002, S.11) treten an die Stelle einheitlicher Berufsbiographien individuelle Lern- und Berufsbiographien, die durch eine regelmäßige Umorientierung der Lernsubjekte gekennzeichnet sind. Dabei verschwindet die einstige klare Trennung zwischen Lernen in der Ausbildung und Arbeiten im Erwerbsleben. Das Berufsleben entspricht einem Prozess, in welchem heutzutage ständiges Weiter-, Um- und Neulernen erforderlich ist, welches in der Fachliteratur häufig mit dem Begriff lebenslanges Lernen bezeichnet wird.

⁴² Differenzierung bezeichnet Sloane (2002, S. 11) als „[...] pädagogisch-didaktische Kategorie, die auf individuelle Förderung abzielt und vor allem zum Ausdruck bringt, dass wir für unterschiedliche Menschen unterschiedliche Bildungswege und -angebote benötigen.“

beruflicher Spezialisierung berufsspezifische und berufsübergreifende Qualifikationen vermitteln [...]“ als auch „[...] ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten [soll], um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen [der Auszubildenden] [...] gerecht zu werden [...]“ und Schüler sowie Schülerinnen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten zu fördern (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 13).

2.3.3 Lernpsychologische Erkenntnisse

Mit der Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne verfolgt(e) die KMK auch das Ziel einen stärkeren Praxis- bzw. Berufsbezug herzustellen sowie die seit langem geforderten ganzheitlichen Lernprozesse, die vollständige Handlungen zum Gegenstand haben, und das Konzept der Handlungsorientierung⁴³ in den Mittelpunkt der berufsschulischen Ausbildung zu stellen (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 47; Gerds 2001, S. 301, Embacher u. Gravert 2000, S. 137f sowie Müller 2009). Gemäß Herrmann und Illerhaus (2000, S. 102), hat das Lernfeldkonzept zum Ziel, „[...] durch die Ausrichtung der Lehrpläne am Geschäfts- und Arbeitsprozess die Handlungskompetenz der ausgebildeten Fachkräfte nachhaltig zu verbessern.“⁴⁴ An die Stelle starrer Fächervorgaben rück(t)en die an beruflichen Handlungsfeldern bzw. beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierten Lernfelder, welche eine „[...] wirksamere Absicherung der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Berufsausbildung [...]“ (Bader 2009, S. 14) bezweck(t)en⁴⁵ und somit die Anhäufung so genannten trägen Wissens vermeiden oder zumindest reduzieren helfen sollen⁴⁶. Als träges Wissen bezeichnet man dabei Wissen, welches zwar im Kopf abgespeichert ist bzw. welches gelernt wurde, welches aber nicht dekontextualisiert auf andere Situationen und Aufgaben

⁴³ Vgl. hierzu z. B. Embacher und Gravert (2000, S. 138); Pätzold (1999, S. 131-134); Bader (2004b, S. 61-68).

⁴⁴ Schanz und Bonz (2009, S.180) weisen in diesem Zusammenhang beziehungsweise auf Bruchhäuser (2003) darauf hin, dass nur „[U]nterstellt wird, dass handlungsorientierter und von Lernsituationen ausgehender Unterricht - dem Situationsprinzip folgend - besser zu beruflicher Handlungskompetenz führt als herkömmlicher Unterricht, der sich auf Lehrpläne stützt, deren Konstruktion das Wissenschaftsprinzip leitet.“ Auch bereits 2001 macht Bruchhäuser deutlich, dass allein Handlungsorientierung und situierendes Lernen nicht zwingend zur besseren Anwendung des Gelernten führt. Bader (2009, S. 20) gibt ebenfalls zu bedenken, dass es sich nur um eine Hypothese handle, dass Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern-Arrangements besonders gefördert werden könne, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren und, dass Handlungen sehr unterschiedliche Ziele verfolgen, auf ganz unterschiedliche Weise zum Lernen und zum Erkenntnisgewinn beitragen und somit die Entwicklung von Handlungskompetenz nur mehr oder weniger unterstützen. Dubs (2000, S. 22) schließt sich dem an und erklärt, dass diese Streitfrage bislang nicht empirisch geklärt werden konnte.

⁴⁵ Vgl. hierzu Lisop (1999, S. 19, Punkt 3 und 4).

⁴⁶ Vgl. hierzu auch Müller (2009).

angewendet werden kann. Stark et al. (1995, S. 289) beschreiben das Problem des trägen Wissens wie folgt: „Lernende können über ein erhebliches Maß an Sachwissen verfügen, ohne jedoch in der Lage zu sein, dieses in Situationen, zu deren Bewältigung das Wissen eigentlich erworben wurde, erfolgreich anwenden zu können.“ Sie erklären (1995, S. 290), dass das immer wieder auftauchende Phänomen mangelnder Handlungskompetenz trotz vorhandenem theoretischem Wissen durch die wenig anwendungsbezogene, oft abstrakte Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags nicht gerecht wird, bedingt wird. Die Wissensanwendung gelingt nur im schulanalogen Kontext, nicht jedoch bei der Lösung komplexer Alltagsprobleme.⁴⁷ Pätzold (2000, S. 75) verwendet in diesem Zusammenhang die Worte Neuwegs (1999, S. 2), welcher dieses Wissen als ein „Wissen ohne Können“ bezeichnet (Hervorhebung im Original). „Es steht dann wohl Wissen zur Verfügung, es fehlt aber der Handlungsbezug. Dieser Gefahr kann mit Hilfe der Lernfeldorientierung und eines damit verbundenen fächerübergreifenden Lernens begegnet werden, wenn es gelingt, die gewohnte Ordnung eines Fachs [vorübergehend] außer Kraft zu setzen, es distanzierend zu betrachten, neue Verbindungs- und Trennlinien zu schaffen, gewohnte Sichtweisen aufzubrechen, zu erweitern, neue Positionen und Standorte zu suchen, sich um die Mehrperspektivität bei der Deutung von Ausbildungssituationen zu bemühen [...]“, so Pätzold (2000, S. 77; vgl. auch Pätzold 1999, S. 143).

Bezugnehmend auf die Forderung nach Handlungsorientierung und Praxisbezug findet man in der KMK-Handreichung (2007, S. 17) den Hinweis: „Mit der Lernfeldstrukturierung entsprechen die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz den Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ergebnisse der pädagogischen und psychologischen Forschung legen es nahe, Lehrpläne nach dem Konzept der Handlungsorientierung auszurichten. [...] Für erfolgreiches, lebenslanges Lernen sind Handlungs- und Situationsbezug [...] erforderlich.“ Zu den in der KMK-Handreichung (2007, S. 17) angesprochenen pädagogischen bzw. psychologischen Forschungsergebnissen zählt aber auch der Ansatz des (gemäßigten) Konstruktivismus, welcher mit dem Lernfeldansatz und der Forderung nach ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernangeboten korrespondiert. Hierunter versteht man, dass der Lernprozess nicht mehr von außen anhand strenger Ziel- und Inhaltvorgaben durch die Lehrkraft

⁴⁷ Weiterführende Informationen und Erklärungsversuche zum Phänomen des trägen Wissens findet der interessierte Leser u. a. bei Renkl (1996) sowie bei Sloane (2000, S. 80 und S. 83).

bestimmt und dem Lernenden sozusagen „aufgezwungen“ wird,⁴⁸ sondern dass der Lernende durch die eigenständige Auseinandersetzung mit einer authentischen Problemstellung oder einem komplexen Lehr-Lern-Arrangement unter Einbezug seiner Erfahrungen und Vorkenntnisse einen individuellen Lernprozess durchlebt und somit sein Wissen selbst konstruiert. Der Lehrer gibt hierbei nur Denkanstöße bzw. Anregungen und steht dem Lernenden als Berater zur Seite. Er verfolgt damit das Ziel den Lernenden auf die Berufstätigkeit vorzubereiten und ihn zu selbstständigem, lebenslangen Lernen zu befähigen (vgl. Dubs 2006, S. 307f und Dubs 2000, S. 17f sowie S. 27f).^{49 50}

2.4 Leitziel berufliche Handlungskompetenz

Als oberstes Ziel der beruflichen Bildung, speziell innerhalb der berufsschulischen Ausbildung, gilt heute die Entwicklung von Handlungskompetenz,⁵¹ die bezugnehmend auf die KMK-Handreichung nachfolgend samt ihrer Dimensionen definiert werden soll. In der KMK Handreichung (2007, S. 10) heißt es, Handlungskompetenz „[...] wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“⁵²

⁴⁸ Vgl. hierzu die behavioristische Lerntheorie.

⁴⁹ Einen guten Überblick und zusätzliche Literaturhinweise zu den Punkten Handlungsorientierung und Konstruktivismus sowie zum Problem des trägen Wissens findet man u. a. auch bei Pätzold (1999, S. 129-134 und S. 136-139).

⁵⁰ Vgl. hierzu auch die Angaben von Müller (2009) bzgl. der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz sowie den folgenden Abschnitt 2.4.

⁵¹ Um zunächst eine Unterscheidung zu den häufig synonym verwendeten Begriffen Kompetenz und Qualifikation aufzuzeigen, sollen diese hier kurz definiert werden. Der Kompetenzbegriff im Allgemeinen meint „(...) den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich.“ (Bader 2004a, S. 20 zit. Deutschen Bildungsrat 1974, S. 65) im Gegensatz zur Qualifikation, worunter die „(...) Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich (...)“ (Bader 2004a, S. 20 zit. Deutschen Bildungsrat 1974, S. 65) verstanden werden.

⁵² Gemäß Bader, welcher sich aktiv mit der Ausgestaltung des Begriffes Handlungskompetenz sowie mit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes auseinandersetzt und auch an den Formulierungen der KMK-Handreichungen innerhalb einer Arbeitsgruppe mitwirkte, meint Handlungskompetenz zum einen das (vorläufige) Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen jedes einzelnen Menschen. Gleichzeitig ist Handlungskompetenz aber auch die Voraussetzung für die weitere Entwicklung individueller Kompetenz. Bader betrachtet die Entwicklung von Handlungskompetenz somit als lebenslangen Prozess, den die Berufsschule in einem bestimmten Lebensabschnitt zu strukturieren und zu unterstützen hat (vgl. Bader 2004a, S. 20 sowie Bader u. Müller 2002a, S. 177). Bader (2004, S. 20) konkretisiert die Definition der KMK-Handreichung, indem er im beruflichen Zusammenhang von *beruflicher* Handlungskompetenz spricht, welche „(...) die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ bezeichnet.

Dabei sind die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz erläutert, in welchen sich Handlungskompetenz entfaltet. Diese sind nicht isoliert zu betrachten, sondern sie sind miteinander vernetzt und bedingen einander (vgl. Bader u. Müller 2002a, S. 177)⁵³. So heißt es auf Seite 11 der KMK-Handreichung: „Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.“ Unter Humankompetenz wird hingegen „[...] die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabung zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln.“ verstanden. Die Humankompetenz, so die KMK-Handreichung, „[...] umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.“, aber „[...] insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“ Die dritte Dimension, die Sozialkompetenz, wird in der KMK-Handreichung (2007, S. 11) definiert als „[...] die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen.“. Die Entwicklung von sozialer Verantwortung und Solidarität als Schwerpunkte der Sozialkompetenz werden dabei laut der KMK Handreichung als besonders wichtig erachtet.

Als integralen Bestandteil der Fach-, der Human- und der Sozialkompetenz betrachtet Bader (vgl. Bader 2004a, S. 21) wie auch die KMK sowohl die Methoden-, als auch die kommunikative- und die Lernkompetenz, welche in der KMK-Handreichung (2007, S. 11) wie folgt definiert werden: „Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigen Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).“ „Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.“ „Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung,

⁵³ Weitere ausführliche Ausführungen und Überlegungen Baders zum Begriff Handlungskompetenz und den Dimensionen der Handlungskompetenz findet man u. a. bei Bader (2004a, S. 21-24) sowie bei Bader u. Müller (2002a, S. 176-182).

Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedanklichen Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Beruf hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“

3 Die schulinterne Curriculararbeit in Sachsen-Anhalt

3.1 Vom Handlungsfeld zur Lernsituation

Mit der Handreichung vom 09.05.1996 führte die KMK das Lernfeldkonzept für Rahmenlehrpläne neuer und neu zu ordnender Berufe für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule ein, welches ganzheitliche, praxisnahe, berufsbezogene Lernprozesse als Ausgangspunkt für die Curriculumkonstruktion zugrunde legt. An die Stelle der früheren Fächer rückten berufsbezogene Handlungssituationen und Aufgabenstellungen als strukturelle Gliederungsprinzipien der Lerninhalte, welche sich an der beruflichen Praxis der zukünftigen Facharbeiter orientieren (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 47). Gemäß Herrmann und Illerhaus (2000, S. 102) geht man bei der Lehrplanstrukturierung nach Lernfeldern davon aus, dass sich der Berufsvollzug in einer Reihe typischer Handlungen darstellt, die von einer ausgebildeten Fachkraft bewältigt werden müssen und dass das betriebliche Lernen sich auch in Feldern als Untergliederung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse⁵⁴ vollzieht. Außerdem lässt sich, so Herrmann und Illerhaus (2000, S. 102), die berufliche Handlungskompetenz, am ehesten durch die Orientierung der Lernprozesse an beruflichen Handlungen erreichen, wobei diejenigen Handlungen, die als typisch und exemplarisch für den konkreten Beruf gelten, als Grundlage für das Lernen in der Berufsschule herangezogen werden sollten⁵⁵.

Ausgangspunkt aller curricularen Überlegungen stellen also berufliche Handlungsfelder dar, für welche die KMK-Handreichung selbst keine Definition liefert. Gemäß Kremer und Sloane (2000, S. 171) sollten „[...] Handlungsfelder als komplexe Aufgabenbereiche formuliert werden, die Aufgabenbündel zusammenfassen und berufliche sowie außerberufliche

⁵⁴ Vgl. hierzu auch Müller und Bader (2004, S. 82-84 u. 86f).

⁵⁵ An dieser Stelle der Hinweis, dass im Berufsschulunterricht nicht betriebsspezifische Handlungen oder das Einüben von Routinen bzw. motorische Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen, sondern diejenigen beruflichen Handlungen, deren Bewältigung Kompetenzen und Qualifikationen verlangen, deren Vermittlung vorwiegend durch die Berufsschule gewährleistet werden kann (vgl. hierzu Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 103).

Lebensbezüge aufzeigen.“ Bader (2009, S. 15) definiert Handlungsfelder als zusammengehörige, mehrdimensionale Aufgabenkomplexe, die berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen bzw. Handlungssituationen miteinander verknüpfen und zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Aus diesen Handlungsfeldern werden von den Rahmenlehrplanausschüssen die Lernfelder als didaktische Grundlage für den Unterricht in der Berufsschule entwickelt, d. h. gemäß der KMK-Handreichung (2007, S. 18), sind „[I]n den Lernfeldern [...] die beruflichen Handlungsfelder didaktisch aufzubereiten.“ Lernfelder sind also aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitete bzw. konstruierte⁵⁶, didaktisch begründete, für den schulischen Lehr-Lern-Prozess aufbereitete, fächerübergreifende Themen- und Lerneinheiten, die die Handlungsfelder nicht deckungsgleich abbilden, sondern von den Besonderheiten potentieller Handlungsfelder einzelner Ausbildungsbetriebe abstrahieren (vgl. Bader 2009, S. 15f; Dubs 2000, S. 16; Kremer u. Sloane 2000, S. 171f oder Pukas 1999, S. 86).⁵⁷ „Berufliche Handlungsfelder und schulische Lernfelder sind also nicht identisch.“ (Pätzold 1999, S. 140). Gemäß der KMK-Handreichung (2007, S. 17) sind „Lernfelder [...] durch Ziele, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.“⁵⁸

In der Zielformulierung werden die berufliche Handlungskompetenz sowie die gewünschten Qualifikationen und Kompetenzen, die in der Berufsschule vermittelt werden sollen und am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet werden, umfassend beschrieben sowie der didaktische Schwerpunkt und die Anspruchsebene des Lernfeldes zum Ausdruck gebracht (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 19; Pahl u. Schütte 2001, S. 48; Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 105). Bei der Festlegung der Inhalte „[...] ist unter Beachtung der Aufgaben des Lernortes Berufsschule eine didaktisch begründete Auswahl der berufsfachlichen Inhalte zu treffen, die den Mindestumfang beschreiben, der zur Erfüllung des Ausbildungsziels im Lernfeld erforderlich ist.“ (KMK-Handreichung 2007, S. 19). Gemäß der

⁵⁶ Vgl. hierzu die Überlegungen von Lisop und Huisinga (2000, S. 42).

⁵⁷ Schäfer und Bader (2000, S. 151) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Konkretisierung und Umsetzung der Lernfelder auch der Lebensbereich sowie die Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden sollten, damit ein „[...] differenziertes und aufeinander abgestimmtes Netz von Lernfeldern [...]“ entsteht. Vgl. hierzu auch die Anforderungen an Lernfelder in Schäfer und Bader (S. 150 des selben Beitrags) bzw. Bader (2009, S. 14), als auch Kremer und Sloane (2000, S. 171) und Schopf (2001, S. 76).

⁵⁸ Vgl. hierzu auch Tramm (2002, S. 42); Lipsmeier (2000, S. 61); Pätzold (2000, S. 72f); Herrmann u. Illerhaus (2000, S. 103); Pahl und Schütte (2001, S. 47f).

KMK-Handreichung (2007, S. 19) ist eine fachsystematische Vollständigkeit, wie sie im Fächerkanon begründet ist, nicht mehr zwingend zu erreichen.⁵⁹ „[...] [D]ie Vermittlung von Überblick und Systematik, die Voraussetzung für das Denken in Zusammenhängen sind [...]“ (KMK-Handreichung 1996, S. 35) sowie der sachlogische Aufbau innerhalb der einzelnen Lernfelder und über die Gesamtheit aller Lernfelder ist aber sicherzustellen (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 19). Die Inhalte konkretisieren die in den Lernfeldern ausgewiesenen Ziele und „[...] unterstützen damit auch die inhaltliche Abstimmung mit der Ausbildungsordnung und die unmittelbare Übernahme der Rahmenlehrpläne in den Berufsschulunterricht in den Ländern.“ (KMK-Handreichung 2007, S. 19). Die Zeitrichtwerte geben durch die Festlegung auf 40, 60 oder 80 Unterrichtsstunden einen Hinweis zum Umfang und zur Tiefe der Vermittlung der im Lernfeld enthaltenen Kompetenzen und Qualifikationen und ordnen einzelne Lernfelder jeweils einem bestimmten Ausbildungsjahr zu (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 20; Pahl u. Schütte 2001, S. 48; Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 105). „Die Bezeichnung eines Lernfeldes für den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz sollte über ein bloßes Stichwort hinausgehen, dabei jedoch möglichst kurz und aussagekräftig formuliert werden und [...] die berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck bringen, die im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln ist.“ (KMK-Handreichung 2007, S. 18) und vom Lernenden nach erfolgreichem Durchlaufen der Lernfelder bewältigt werden muss (vgl. Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 104).

Ein Rahmenlehrplan besteht in der Regel aus 12 bis 18 Lernfeldern, die in ihrer Gesamtheit den Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation erbringen (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 17; Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 105). Die Anzahl der Lernfelder ist dabei davon abhängig, wie die konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe sachgerecht zusammengefasst und didaktisch in Lernfeldern reflektiert werden können (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 19; Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 105). Ob die Lernfelder innerhalb der einzelnen Ausbildungsjahre parallel oder aufeinander aufbauend angeordnet sind, entscheidet der Rahmenlehrplanausschuss in Abstimmung mit der Struktur der jeweiligen Ausbildungsordnung (vgl. Herrmann u. Illerhaus 2000, S. 107).⁶⁰

⁵⁹ Zu beachten ist an dieser Stelle, dass in der KMK-Handreichung der Fassung von 1996, Seite 32 noch darauf hingewiesen wird, dass bei der Vermittlung von Grundlagenwissen einzelne Lernfelder ausschließlich fachsystematisch gegliedert sein können. In der Fassung von 2007 heißt es auf Seite 17 hingegen nur noch: „In besonderen Fällen können innerhalb von Lernfeldern Themenbereiche unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vorgesehen werden.“

⁶⁰ Beispiele für den Aufbau und die Formulierung von Lernfeldern findet der interessierte Leser u. a. in der KMK-Handreichung (2007, S. 21-23)

In einem weiteren Schritt werden anschließend die aus den Handlungsfeldern von der KMK entwickelten Lernfelder entsprechend ihrer jeweiligen Ziel- und Inhaltsvorgaben im Rahmenlehrplan im Rahmen der Bildungsgangkonferenz von den Bildungsgangteams in den Berufsschulen in Lernsituationen aufgegliedert bzw. präzisiert und für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch aufbereitet (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 18; Embacher u. Gravert 2000, S. 140).⁶¹ Diese „Lernsituationen sind exemplarische curriculare Bausteine, in denen fachtheoretische Inhalte in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden [...]. In ihrer Gesamtheit haben sie die Aufgabe, die Ziele des Lernfeldes abzudecken.“ (KMK-Handreichung 2007, S. 18).⁶² Durch die schulinterne Erarbeitung dieser handlungsorientierten, komplexen Lernsituationen ist es möglich, die Unterrichtssequenzen entsprechend der Voraussetzungen der Schüler sowie entsprechend schulspezifischer und regionaler Aspekte zu gestalten und somit gezielt zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz beizutragen (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 18; Berben u. Knutzen 2001, S. 285).⁶³

Die nachfolgende Abbildung 1 verdeutlicht, dass die Entwicklung von Lernfeldern aus Handlungsfeldern und die Entwicklung von Lernsituationen aus Lernfeldern nicht nur einseitig erfolgt, sondern dass stets auch ein Rückbezug vom Lernfeld sowie von der Lernsituation zum jeweiligen Handlungsfeld, aber auch von der konkreten Lernsituation zum übergeordneten Lernfeld erfolgen sollte.⁶⁴

⁶¹ Vgl. hierzu das nachfolgende Kapitel 3.2.

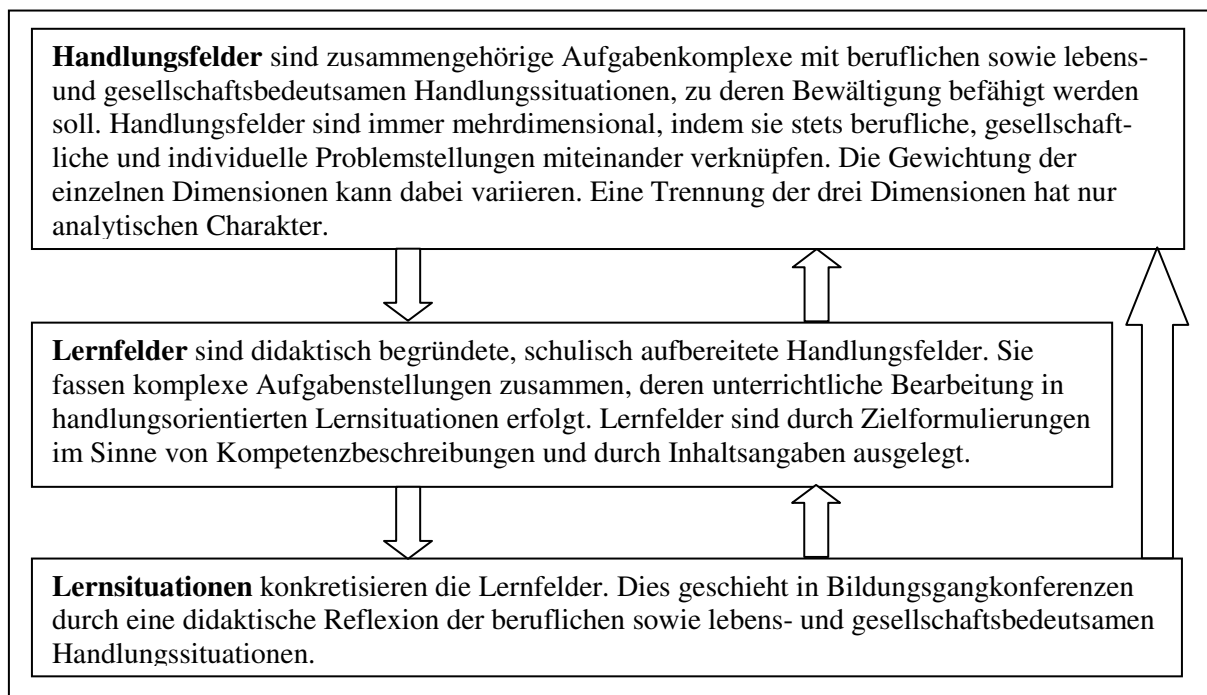
⁶² Vgl. hierzu auch Kremer u. Sloane (2000, S. 171-173)

⁶³ Weiter Hinweise zu den Merkmalen von Lernsituationen findet der interessierte Leser u. a. bei Fassbender und Schiffers (2009, S. 80) sowie bei Embacher und Gravert (2000, S. 140-142).

⁶⁴ Für das Erschließen von Handlungsfeldern, die Konstruktion und Entwicklung von Lernfeldern und deren Präzisierung in Lernsituationen haben u. a. Bader (2009, S. 17-20; 2004a, S. 29-36), Bader und Schäfer (1998, S. 230-233) und Müller (2004, S. 38-52) Leitfäden entwickelt, die einen detaillierten Überblick über den Findungs- und Begründungsprozess von Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen geben. Vgl. hierzu die angegebenen Quellen oder auch die Darstellung von Franz (2001, S. 125-135) zum Modellversuch „Berufsschule 2000 – Lernen in arbeitsorientierten Handlungsfeldern“ aus dem Bereich der Elektrotechnik sowie den Anhang des Beitrags von Lisop und Huisinga (1999, S. 212-214).

Abbildung 1: Handlungsfeld – Lernfeld – Lernsituation

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bader 2009, S. 15)



3.2 Bildungsgangarbeit und didaktische Jahresplanung

Gemäß Müller (2009) werden in Sachsen-Anhalt die bundesweit gültigen KMK-Rahmenlehrpläne eins zu eins als Landeslehrpläne übernommen.⁶⁵ Wie bereits beschrieben, erfolgt dann die pädagogisch-didaktische Präzisierung der Lernfeldvorgaben für den Unterricht vor Ort in den einzelnen Berufsschulen. In der Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-VO) des Landes Sachsen-Anhalt vom Juli 2004 heißt es dazu: „Die Berufsschule organisiert die Umsetzung des nach Lernfeldern [...] strukturierten berufsbezogenen Unterrichts.“ (BbS-VO 2004, S. 18). Hierfür werden so genannte Bildungsgangkonferenzen abgehalten bzw. Bildungsgangteams zusammengestellt, bei welchen bzw. in welchen verbindlich alle Lehrer des berufsbezogenen Lernbereiches, die in einem Bildungsgang⁶⁶ unterrichten, gemeinsam aus den handlungssystematisch strukturierten Lernfeldern adäquate, handlungsorientierte,

⁶⁵ Vgl. hierzu auch Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt < http://www.bildung-lsa.de/unterricht/curriculare_vorgaben_rrl_lehrplaene_epa_/lehrplaene_und_rahmenrichtlinien/berufsbildende_schulen/berufsschule.html > (aufgerufen am 2011-01-05).

⁶⁶ Als Bildungsgang werden die Fachklassen eines Ausbildungsberufs bezeichnet (vgl. Pätzold 2000, S. 81f bzw. Pätzold 1999, S. 140).

handlungssystematisch strukturierte Lernsituationen entwickeln.⁶⁷ Gemäß der Ergänzenden Bestimmung zur Verordnung über Berufsbildende Schulen (EBbS-VO) des Landes Sachsen-Anhalt vom Oktober 2004 sollen in die Bildungsgangarbeit die Lehrer der allgemein bildenden Fächer einbezogen werden⁶⁸ und bei Bedarf können die Bildungsgangteams durch Eltern- und Schülervereine sowie Vertreter der Ausbildungsbetriebe ergänzt werden (vgl. EBbS-VO 2004, S. 4).⁶⁹ „Das Bildungsgangteam analysiert die didaktische Struktur des KMK-Rahmenlehrplans und entwickelt daraus das handlungssystematische Konzept und die Vorschläge für die schulorganisatorische Umsetzung der einzelnen Lernfelder.“ (EBbS-VO 2004, S. 4). Die Erarbeitung der Lernsituationen erfolgt unter Berücksichtigung der Schüler des entsprechenden Bildungsgangs, der schulischen und regionalen Gegebenheiten sowie der berufsübergreifenden (Fach-) Lehrpläne (vgl. Bader 2009, S. 16; Bader 2004a, S. 26; Buschfeld 2002, S. 34f; Pätzold 2000, S. 81f; Pätzold 1999, S. 140; Embacher u. Gravert 2000, S. 140).

Hierfür müssen die Bildungsgangteams zunächst den curricularen Findungs- und Begründungsprozess vom Handlungsfeld zum Lernfeld nachvollziehen und gedanklich rekonstruieren, warum ein Lernfeld ist, wie es ist, und warum es als Lernfeld beschrieben und festgelegt wurde (vgl. Bader 2009, S. 16 sowie Bader 2004a, S. 26). Buschfeld (2002, S. 31) betrachtet den Bildungsgang als organisatorisches Konstrukt, das zwischen der Schule als Institution und dem Unterricht als Lehr-Lernsituation steht. „In ihm lassen sich didaktisch-methodische Aufgaben ebenso verankern wie organisierend-verwaltende Aufgaben.“ (Buschfeld 2002, S. 31).

Bezugnehmend auf die EBbS-VO Sachsen-Anhalt (2004, S. 4) als auch auf Buschfeld (2002, S. 31), Pätzold (2000, S. 82 bzw. 1999, S. 140), Diettrich (2002, S. 166) sowie Embacher und Gravert (2000, S. 140) umfasst der Aufgabenbereich der Bildungsgangteams folgende Punkte:⁷⁰

⁶⁷ Kuklinski und Wehrmeister (1999, S. 49) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch das Lernfeldkonzept und somit die von den Bildungsgangteams entwickelten Lernsituationen eine systematische Vermittlung der Inhalte gewährleisten müssen.

⁶⁸ Vgl. hierzu auch Müller (2009).

⁶⁹ Vgl. hierzu auch Sloane (2002, S. 15f); Bader und Müller (2002b, S. 71); Dilger und Kremer (2002, S. 147f) sowie Richter (2004, S. 232).

⁷⁰ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Arbeitsgruppe SELUBA-NRW (2004, S. 196-211).

1. die Identifizierung und systematische Analyse der beruflichen (individuellen und gesellschaftlichen) Aufgaben und Handlungsfelder des spezifischen Bildungsgangs sowie die daraus resultierenden Lernfelder
2. die Konkretisierung der Lernfelder in Lernsituationen inkl.
 - dem Aufsuchen der für den jeweiligen Bildungsgang spezifischen und berufsrelevanten Lernsituationen
 - der Planung und Ausgestaltung der Lernsituationen als handlungsorientierte, komplexe Lehr-Lern-Arrangements unter Berücksichtigung der beruflichen Handlungskompetenz sowie schulspezifischer und regionaler Aspekte
 - der Festlegung von Teilzielen innerhalb der einzelnen Lernsituationen
 - der Zuordnung fachwissenschaftlicher Inhalte zu den Lernsituationen
 - der Festlegung der zeitlichen Abfolge der Lernsituationen im Lernfeld unter Berücksichtigung der beruflichen Handlungskompetenz
3. die Klärung organisatorischer Fragen und Koordination inkl.
 - der Planung der Lernorganisation u. a. bzgl. des methodischen Vorgehens, der Gestaltung und Belegung von Fach- bzw. Klassenräumen, der zu verwendenden Lehr- und Lernmaterialien, der Planung von Exkursionen, Projekten usw.
 - der Planung zusammenhängender Lernzeiten zur Umsetzung der Lernsituation
 - der Einsatzplanung für die Lehrkräfte (im Unterricht und für die Arbeit im Bildungsgangteam)
 - der Bestimmung und Verwaltung der sächlichen Ressourcen der Schule
 - der Abstimmung mit den Lehrern des berufsübergreifenden Bereichs
 - der Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben
 - der Bedarfsanalyse, Vorbereitung und Durchführung schulinterner Lehrerfortbildung
4. die Dokumentation und Evaluation inkl.
 - der Abstimmung und Vereinbarung der (z. B. fächerübergreifenden) mündlichen und schriftlichen Arbeiten, der Prüfungsleistungen und der sonstigen Leistungen im Rahmen der rechtlichen Vorgaben
 - der Erstellung und Dokumentation der didaktischen Jahresplanung des Bildungsgangs
 - der (regelmäßigen) Evaluation und ggf. Verbesserung der Bildungsgangplanung bzw. der didaktischen Jahresplanung und des schulinternen Curriculums.

Die so gewonnenen Ergebnisse bzw. Vorschläge der Bildungsgangteams werden im Anschluss der Schulleitung zur Beschlussfassung durch die Gesamtkonferenz vorgelegt (vgl. EBBS-VO 2004, S. 4).

Die didaktische Konkretisierung und Gestaltung der offenen Lernfeldlehrpläne durch die Bildungsgangteams an den Berufsschulen geschieht im Rahmen der didaktischen Jahresplanung, in welcher die unterrichtliche und organisatorische Zusammenarbeit der Lehrer bei der Entwicklung und Durchführung von Lernsituationen geplant und dokumentiert wird (vgl. Fassbender u. Schiffers 2009, S. 78). Das bedeutet, dass zum einen durch die Arbeit der Bildungsgangteams die didaktische Jahresplanung erstellt wird, gleichzeitig aber auch diese didaktische Jahresplanung Aufschluss und Anhaltspunkte für die Arbeit der Bildungsgangteams liefert. Gemäß den Ergebnissen der Arbeitsgruppe SELUBA-NRW (2004, S. 195f und S. 211) umfasst die didaktische Jahresplanung die Anpassung des offenen Curriculums in allen seinen Komponenten an die spezifischen Bedingungen vor Ort. In diesem Verständnis ist die didaktische Jahresplanung eine konstruktive und produktive Rezeption des Rahmenlehrplans. Sie gibt einen Überblick über die Arbeit des jeweiligen Bildungsgangs und ist zugleich Informationsquelle für unterschiedlichste Zielgruppen wie z. B. die Schulaufsicht. Sie dient als Grundlage bzw. Planungshilfe für die Unterrichtsvorbereitung und -arbeit der Lehrkräfte sowie als Quelle für die Evaluation der Bildungsgangarbeit in den einzelnen Berufsschulen.

Bezugnehmend auf Müller (2009) muss jede Berufsschule in Sachsen-Anhalt auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne ihr eigenes Schulcurriculum im Rahmen der Bildungsgangarbeit und der didaktischen Jahresplanung erstellen - wie genau die Umsetzung der Rahmenlehrplanvorgaben erfolgt, liegt aber bei den Schulen selbst. Sie haben die Option die im Rahmen des Modellversuchs SELUBA entstandenen Hinweise und Hilfestellungen zu nutzen, oder auch die durch das LISA im Rahmen der Reihe *Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA)* für einzelne Berufsgruppen exemplarisch erarbeiteten Lernsituationen bei der Curriculararbeit teilweise oder komplett zu verwenden.⁷¹ Ein einheitlicher Standard bzgl. der Umsetzung ist gemäß Müller (2009) insofern gewährleistet, als dass die Schulen denselben Rahmenlehrplan

⁷¹ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Spanneberg (2004) bzw. die Informationen auf dem Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt <http://www.bildung-lsa.de/unterricht/curriculare_vorgaben_rrl_lehrplaene_epa___/lehrplaene_und_rahmenrichtlinien/berufsbildende_schulen/berufsschule/richtlinien_grundsaeetze_anregungen_rga_.html> (aufgerufen 2011-01-05).

samt der darin festgeschriebenen Ziele und Inhalte als Ausgangspunkt ihrer Curriculararbeit zu Grunde legen. Eine Überprüfung der Umsetzung der Lernfeldvorgaben oder zur Unterrichtsqualität in den einzelnen Schulen durch das Kultusministerium erfolgt im Allgemeinen nicht, es sei denn, dass die Prüfungsergebnisse auffallend schlecht ausfallen (vgl. Müller 2009).

3.3 Lernfeldspezifische Anforderungen

Die Implementation des Lernfeldkonzeptes erfordert nicht nur eine veränderte Form der Unterrichtsgestaltung (Mikroebene), sondern auch Veränderungen der Schulorganisation (Mesoebene) und der Curriculumentwicklung (Makroebene) (vgl. Sloane 2000, S. 81).

Bezugnehmend auf die Rahmenlehrplankonstrukteure lässt sich zunächst feststellen, dass diese mit dem Problem konfrontiert sind, aus der Fülle beruflicher Handlungsfelder diejenigen auszuwählen, welche die markanten beruflichen Anforderungen zusammenfassend darstellen und diese in Lernfelder als Ausgangspunkt für die schulische Unterrichtsgestaltung zu transferieren (vgl. Bader 2009, S. 16; Bader 2004a, S. 25f; Bader u. Müller 2004, S. 69). Hierfür schlägt die KMK in der Handreichung (2007, S. 18) vor, dass sich die Rahmenlehrplankonstrukteure mit den für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen verantwortlichen Sachverständigen des Bundes zur Verbesserung der betrieblichen und schulischen Ausbildung, entsprechend dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972, über die Handlungsfelder abstimmen. Bei der anschließenden Umsetzung der Handlungsfelder in Lernfelder ist zu beachten, dass die berufliche Handlungskompetenz dabei so in die Lernfelder aufgegliedert wird, dass keine wesentlichen Bereiche fehlen (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 56).⁷²

Wie bereits beschrieben, wurde durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes ein Großteil der Lehrplankonstruktion in den Aufgabenbereich der Schulleiter und Lehrer übertragen (vgl. Kremer u. Sloane 2000, S. 176; Sloane 2000, S. 82 sowie Sloane 2002, S. 13f). Die zuvor dargestellte Arbeit des Bildungsgangteams erfordert zunächst, dass die Lehrkräfte die Beweggründe der Rahmenlehrplankommissionen für die Auswahl der beruflichen Handlungsfelder und der daraus abgeleiteten Lernfelder rekonstruieren, um diese dann inhaltlich zu unterfüttern, gemeinsam geeignete Lernsituationen zu entwickeln und durchzuführen, sowie im Anschluss zu evaluieren und ggf. zu verbessern (vgl. Bader 2009, S. 16; Sloane 2000 S. 81-

⁷² Vgl. hierzu die Überlegungen von Kremer und Sloane (2000, S. 170f), sowie die von Bader (2009, S. 17-20 bzw. 2004, S. 29-36), Müller (2004, S. 38-52) sowie Franz (2001, S. 126f) vorgeschlagenen Ablauf- bzw. Prozessleitfäden zur Entwicklung von Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.

83; Sloane 2002, S. 14; Richter 2004, S. 232; Fischer u. Gerds 2000, S. 96).⁷³ Hierfür sind von den Lehrerteams Entscheidungen bezüglich der Ziele und Inhalte, der Methoden und Medien sowie zur Lernumgebung und den zu verwendenden Lern- und Lehrmaterialien zu treffen (vgl. Berben und Knutzen 2001, S. 285). Gemäß Bader und Müller (2002, S. 71) ist „[E]ine erfolgreiche Umsetzung des Lernfeldkonzeptes [...] nur gewährleistet, wenn alle Lehrkräfte, die im Bildungsgang unterrichten, d. h. Lehrende aus dem berufsbezogenen und dem berufsübergreifenden Lernbereich an der gemeinsamen Erarbeitung von Lernsituationen zu den vorgegebenen Lernfeldern beteiligt sind.“ Das Lernfeldkonzept versteht Unterricht dabei nicht als isoliertes, „einsames Geschäft“ der einzelnen Lehrer, sondern als gemeinsame Aufgabe, die die Zusammenarbeit der Lehrer benötigt (vgl. Dilger u. Kremer 2002, S. 148, Hervorhebung im Original; vgl. Schanz u. Bonz 2009, S. 184f). Die Lehrer sind nicht mehr individuelle Einzelkämpfer, sondern Teammitglieder, Innovatoren, Curriculumentwickler, die die Rahmenlehrpläne interpretieren und die Einzelverantwortlichkeit für didaktische Entscheidungen zugunsten gemeinsam erarbeiteter Gruppenkonzepte aufgeben müssen (vgl. Diettrich 2002, S. 165; Kremer u. Sloane 2000, S. 179; Sloane 2002, S. 15, Müller 2009).

Dies verlangt von den Lehrkräften und der Schulleitung Flexibilität als auch Kooperations-, Kommunikations-, Delegations-, Team- und Konfliktbereitschaft sowie -fähigkeit (vgl. Berger 2004, S. 313; Müller u. Bader 2002, S. 103). Es muss ihnen aber auch ein Anreiz gegeben werden, ihr Wissen allen zugänglich zu machen (vgl. Ebner 2002, S. 80f). Die einzelnen Arbeitsgruppen bzw. Bildungsgangteams könnten hier als Instrument der Lehrerbildung fungieren, indem die Lehrkräfte sich untereinander austauschen (vgl. Sloane 2002, S. 16). Dies würde gleichzeitig dazu beitragen, dass die Lehrkräfte Einblicke in die angrenzenden Fachbereiche ihrer Kollegen erhalten und somit die Grundlage für den fachübergreifenden Lernfeldunterricht schaffen.⁷⁴

Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und des handlungsorientierten Unterrichts erfordert die Akzeptanz und Bereitschaft der Lehrer, die neuen Anforderungen bestmöglich zu erfüllen. „Ohne einen offenen Umgang miteinander, die Aufgeschlossenheit für Neues und ein

⁷³ Vgl. hierzu auch die Erfahrungen zur Teamarbeit im Lernfeldkonzept aus dem Modellversuch SELUBA - Sachsen-Anhalt in Berger (2004), auf welche zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird.

⁷⁴ Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Pahl und Schütte (2001, S. 53f).

angemessenes Engagement der einzelnen Kollegen, können neue didaktische Konzepte weder umgesetzt noch weiter entwickelt werden.“ (Fassbender u. Schiffers 2009, S. 86).⁷⁵

Für die Gestaltung und Durchführung effektiver Lernsituationen ist es dabei unerlässlich, dass die Lehrkräfte die beruflichen Handlungsfelder und die Erfahrungen der Schüler als Ausgangs- bzw. Bezugspunkt wählen (vgl. Tramm 2002, S. 46; Lisop 1999, S. 42, Punkt 3; Pätzold 1999, S. 137; Sloane 2000, S. 83; Fischer u. Gerds 2000, S. 97). „Es wird erwartet, dass das lehrende Personal kompetent ist hinsichtlich der Planung und Durchführung von Unterricht, und [...], dass die von den Lehrpersonen gestalteten Lernumgebungen effektiv sind, d. h. die intendierten Effekte tatsächlich ermöglichen bzw. erzielen werden.“ (Ebner 2002, S. 78). Außerdem müssen „[...] die Lehrenden zur wissenschaftlichen Aufklärung beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse Erkenntnisse und Methoden korrespondierender Fachwissenschaften auf komplexe Handlungsstrukturen beziehen [...]“ (Bader u. Müller 2002b, S. 63). Hierfür müssen sie selbst über die notwendige, den Schülern zu vermittelnde berufliche Handlungskompetenz⁷⁶ (vgl. Bader u. Müller 2002b, S. 65), aber auch über die notwendigen Fertigkeiten verfügen.^{77 78} „Die veränderten Anforderungen an den Berufsschulunterricht [sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer] machen sich [u. a.] darin bemerkbar, dass die Anforderungen an die Denkleistungen, an das flexibel anzuwendende Wissen und an die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft größer werden.“ (Pätzold 1999, S. 125).

Die mit der Lernfeld- und Handlungsorientierung einhergehende veränderte Unterrichtsführung bedarf neuer Lehr- und Lernformen sowie der Ausschöpfung des gesamten Methodenrepertoires, so dass selbstständiges und kooperatives Handeln, welches bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben im Vordergrund steht, gefördert wird (vgl. Gerds 2001, S. 311; Pätzold 1999, S. 125). Bei der Bearbeitung der Lernsituationen im Unterricht müssen die Lehrer den Schülern die notwendigen Handlungs- und Entscheidungsspielräume einräumen und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen. Die Lehrer übernehmen

⁷⁵ Fassbender und Schiffers beziehen sich bei dieser Äußerung zwar auf die Integration wirtschaftlicher Handlungsbezüge in den Unterricht und die damit einhergehenden Anforderungen an die Lehrkräfte. Nichtsdestotrotz trifft ihre Annahme aber auch auf die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes zu. Vgl. hierzu auch Malek und Herkner (2001, S. 103); Gerds (2001, S. 324); Pätzold (1999, S. 132f); Kremer und Sloane (2000, S. 178) sowie Dubs (2000, S. 15).

⁷⁶ siehe Kapitel 2.4

⁷⁷ Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Klauser (1999, S. 322) und von Sloane (2000, S. 81), sowie die Thesen von Deisenroth und Köbbing (2004, S. 348f).

⁷⁸ Einen guten Überblick über die fachdidaktisch notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes geben Bader und Müller (2002b) auf Seite 70. Vgl. hierzu auch S. 64f desselben Beitrags.

auch hier eine neue Rolle und werden zum Moderator und Begleiter der Lernprozesse. Bei Bedarf schaffen sie notwendige Lernvoraussetzungen oder geben Hilfestellungen. Die aktuelle Lernsituation ist ausschlaggebend für die vom Lehrer zu ergreifenden Maßnahmen und Impulse, so dass die Unterrichtsplanung im Vorfeld nur grob möglich ist.⁷⁹ Dies steht im Widerspruch zur Bottom-up-Strategie⁸⁰ der Lernfeldimplementierung, entsprechend der KMK Vorstellungen, bei welcher den Lehrern weitgehend Freiräume für die Unterrichtsgestaltung eingeräumt werden und die Schulorganisation sich nach den Bedürfnissen der Lehrer und ihrer jeweiligen Unterrichtsplanung richtet (vgl. Gerds 2001, S. 314).⁸¹

Bezugnehmend auf Richter (2004, S. 232) sollte die Lernerfolgsüberprüfung entsprechend der Lernsituationen ebenfalls handlungsorientiert aufgebaut sein, so dass die Schüler die Möglichkeit erhalten ihr Handlungswissen unter Beweis zu stellen.⁸² Für die Darstellung der von den Schülern erbrachten Leistungen im Zeugnis, gibt die EBbS-VO (2004, S. 5) vor, dass die Lehrkräfte aus den erbrachten Lernfeldnoten eine entsprechend dem zeitlichen Umfang der jeweiligen Lernfelder gewichtete Gesamtnote Berufstheorie ausweisen und im Zeugnisanhang nochmals alle Lernfelder einzeln vermerkt werden.⁸³ Laut Müller (2009) bedurfte es diesbezüglich der Umorientierung der Ausbilder, welche sich mit der neuen Darstellung der Leistungen ihrer Auszubildenden auseinandersetzen mussten.

An die Führung und Leitung der berufsbildenden Schulen stellen sich ebenfalls neue Anforderungen. Die Schulleitung hat die Aufgabe die Lehrer entsprechend ihrer Kompetenzen in die Bildungsgangteams einzuteilen, sie zur Arbeit im Bildungsgang zu motivieren und best-möglich bei der Lernfeldumsetzung zu unterstützen (vgl. Spanneberg 2004, S. 223; Müller u. Bader 2002, S. 103; Deisenroth u. Köbbing 2004, S. 348f; Sloane 2002, S. 15). Dafür sollte die Schulleitung zum einen ausreichende Informationen und

⁷⁹ Vgl. hierzu die Überlegungen von Bänisch, Geldmacher und Heuer (2001, S. 213f) zum selbstgesteuerten Lernen, die Überlegungen Pätzolds (1999, S. 137) zum konstruktivistisch angelegten Unterricht sowie den Beitrag von Faustmann (2009, S. 100-115).

⁸⁰ Gerds (2001, S. 314) unterscheidet neben der Bottom-up-Strategie zur Lernfeldimplementierung die Top-down-Strategie, bei der die Lernfelder unter starker Beteiligung der Schulleitung und unter Berücksichtigung der bestehenden Organisationsstrukturen umgesetzt werden. Vgl. hierzu auch Fischer und Gerds (2000, S. 95f).

⁸¹ Gemäß Müller (2009) erfordert die Umsetzung der Lernfelder nach der Bottom-up-Strategie eine genaue Planung und Absprache in den Schulen, was im Schulalltag schwer realisierbar ist. Lisop (1999, S. 45) fordert in diesem Zusammenhang die Schaffung geblockter, zusammenhängender Unterrichtszeiten, um ganzheitliche, arbeitsorientierte (Lern-) Handlungen in einem Lernfeld zu ermöglichen.

⁸² Welche Kriterien Richter einer handlungsorientierten Lernerfolgsüberprüfung zugrunde legt, findet der interessierte Leser ebenfalls auf Seite 233f seines Beitrags.

⁸³ Vgl. hierzu auch Müller (2009) sowie die Zeugnismuster in der EBbS-VO (2004).

Materialien zur Verfügung stellen, aber auch den nötigen organisatorischen Rahmen schaffen. Hierzu zählt u. a. die Übertragung der Unterrichtsorganisation in die Verantwortung der Lehrerteams, das Zulassen neuer Ideen sowie die Gewährung von Freiräumen für die Beratung und Abstimmung zwischen den Lehrkräften (vgl. Müller u. Bader 2002, S. 104). Die Schulleitung muss den Arbeitsgruppen die Möglichkeit geben, Entscheidungen tatsächlich selbst treffen zu können und Mitverantwortung für die eigenständige Weiterentwicklung und Verbesserung des Curriculums zu übernehmen (vgl. Spanneberg 2004, S. 223; Deisenroth u. Köbbing 2004, S. 348f; Sloane 2002, S. 15).^{84 85} Gleichzeitig muss die Schulleitung für eine effektive Stunden-, Lehrer- und Raumplanung sowie für die notwendige Ausstattung der Klassenräume mit Arbeitsmaterialien sorgen (vgl. Müller u. Bader 2002, S. 104, Schäfer u. Bader 2000, S. 150; Kremer u. Sloane 2000, S. 177; Deisenroth u. Köbbing 2004, S. 349).^{86 87}

Das Lernfeldkonzept setzt eine schulübergreifende Zusammenarbeit und einen intensiven lokalen und regionalen Berufsbildungsdialog zwischen den Berufsschulen und den Betrieben voraus (vgl. Fischer u. Gerds 2000, S. 96f; Gerds 2001, S. 316 sowie Zedler 2000, S. 226),⁸⁸ weshalb, so Lisop (1999, S. 45), die Schulen autonomer Aktionsradien bedürfen.

Überdies hinaus besteht bei den Lehrkräften und der Schulleitung ein Bedarf an Vorbereitung sowie Fortbildung u. a. zur Umsetzung der Lernfeldvorgaben und der Handlungsorientierung in den Schulen, zur Gestaltung moderner Unterrichtskonzeptionen durch Konkretisierung der Lernfelder, zur Beurteilung und Bewertung von Handlungskompetenz sowie zur Reflexion und Evaluation der erarbeiteten Umsetzungsstrategien und Unterrichtssequenzen (vgl. Bader

⁸⁴ Nach Einschätzung von Lehrkräften in Modellversuch-Workshops bedingt das Lernfeldkonzept einen höheren Handlungsbedarf, weshalb sie u. a. die Flexibilisierung der Schul- und Unterrichtsorganisation fordern (vgl. Bader und Müller 2002b, S. 71). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse von Berger (2004, S. 311f) zu den Wünschen der Lehrer zur Verbesserung und Unterstützung der Teamarbeit im Bildungsgang.

⁸⁵ In diesem Zusammenhang schlägt Sloane (2002, S. 15) vor, Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung und den einzelnen Bildungsgangteams zu treffen, um die aktive Beteiligung aller zu gewährleisten. Außerdem fordert Sloane (2002, S. 16) bezugnehmend auf die Schulentwicklung eine Abkehr von der traditionellen Anweisungskultur von der Schulaufsicht an die Schulleitung und von dieser an die Lehrkräfte hin zur Beratungskultur, bei welcher die Schulleitung den Bildungsgangteams bei der Arbeit beratend zur Seite steht und die Schulleitung wiederum durch die Schulaufsicht beraten und unterstützt wird.

⁸⁶ Vgl. hierzu auch Dilger und Kremer (2002, S. 148), sowie die Überlegungen von Bänsch, Geldmacher und Heuer (2001, S. 206f) zur Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung im Bereich Elektrotechnik.

⁸⁷ Kuklinski und Wehrmeister (1999, S. 51) teilen diese Meinung nicht und sehen keinen Bedarf und finanziell auch nicht die Möglichkeit die Ausstattung der Schulen zu verbessern.

⁸⁸ Weitere Informationen sowie Literaturhinweise zum Thema Lernortkooperation findet der interessierte Leser bei Pätzold (1999, S. 150-155).

u. Müller 2002b, S. 71f; Dimanski 2004a, S. 300, Spannenberg 2004, S. 222; Pätzold 1999, S. 133). In Sachsen-Anhalt besteht laut Schulgesetz (2009, S. 27) für die Lehrkräfte die Verpflichtung sich regelmäßig fortzubilden, auch in der unterrichtsfreien Zeit. Gemäß Müller (2009) besteht diese Fortbildungspflicht in Höhe von 6 Stunden pro Schuljahr, wobei die Teilnahme an landesweiten, regionalen oder schulinternen Fortbildungen den Lehrern freigestellt ist. Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurden laut Bader und Müller (2002b, S. 71) landesweite, regionale und schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zur Unterstützung der Umsetzung der neuen curricularen Vorgaben und der Entwicklung neuer organisatorischer und didaktischer Konzeptionen durchgeführt. Des Weiteren sind Betriebspraktika notwendig, um dem geforderten aktuellen Praxisbezug gerecht zu werden (vgl. Fischer u. Gerds 2000, S. 96; Pahl u. Schütte 2001, S. 56; Gerds 2001, S. 315f; Bader u. Müller 2002b, S. 68; Müller u. Bader 2002, S. 105; Dubs 2000, S. 18) und gleichzeitig bedarf die Lehrerausbildung einer grundlegenden Veränderung (vgl. Fischer u. Gerds 2000, S. 97).⁸⁹ Müller (2009) erklärt in diesem Zusammenhang, dass es in Sachsen-Anhalt keine Verpflichtung zur Teilnahme an Betriebspraktika für die Lehrkräfte gibt, sondern, dass dies im Ermessen der Lehrer liegt.

Die Schulleiter wünschen sich mehr Raum für eigene Entscheidungen und fordern u. a. eine eigene Budgetierung der Personal- und Sachkosten, um eigenständig Prioritäten setzen zu können (Müller u. Bader 2002, S. 108 und S. 110f).⁹⁰ Hier ist die Berufsbildungspolitik gefragt, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Außerdem müssen neue Lernmaterialien und neue Prüfungsformen entwickelt werden (vgl. KMK-Handreichung 2007, S. 18; Dubs 2000, S. 31; Deisenroth u. Köbbing 2004, S. 349, These 8; Dimanski 2004b, S. 303).⁹¹ Gemäß Bader und Müller (2002b, S. 71) muss die Arbeit im Bildungsgang als kontinuierlicher Entwicklungs- und Verbesserungsprozess begriffen werden⁹² und die Lernorganisation an der Berufsschule, so Malek und Herkner (2001, S. 118), muss sich entsprechend

⁸⁹ Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Klauser (1999, S. 324); Dubs (2000, S. 31); Kremer und Sloane (2000, S. 178); Kuklinski und Wehrmeister (1999, S. 51), sowie Herrmann und Illerhaus (2000, S. 107f) und die (Literatur-) Hinweise in Schanz und Bonz (2009, S. 184f).

⁹⁰ Vgl. hierzu auch die Überlegungen Ebners (2002, S. 81-83).

⁹¹ An dieser Stelle möchte die Autorin darauf hinweisen, dass es laut Aussage der im empirischen Teil dieser Arbeit befragten Lehrer sowie laut Müller (2009) inzwischen neue, lernfeldstrukturierte Lehrbücher und Lernmaterialien gibt und auch die Prüfungen, zumindest in den kaufmännischen Berufen aktualisiert wurden. Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Herrmann und Illerhaus (2000, S. 107) und Preiß (1999, S. 219).

⁹² Vgl. auch Müller und Bader (2002, S. 103f); Dilger und Kremer (2002, S. 148f); Ebner (2002, S. 78); Zumbrock (2006, S. 352).

der sich zunehmend dynamischer werdenden Berufs- und Arbeitswelt weiterentwickeln.⁹³ Außerdem, so Sloane (2002, S. 19f), bedarf die gesamte didaktisch-konzeptionelle Arbeit an den Schulen betreffend das Schul-, das Bildungsgang- und das Unterrichtskonzept der gegenseitigen Abstimmung und darf nicht isoliert betrachtet werden. Für die erfolgreiche Umsetzung und Weiterentwicklung des Lernfeldkonzeptes ist daher die Zusammenarbeit aller Akteure der Berufsbildung notwendig (vgl. Pahl u. Schütte 2001, S. 56).

4 Vorstellung der Untersuchungs- und Auswertungsmethode

4.1 Das leitfadengestützte Experteninterview nach Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel als Methode der Datenerhebung

Zu der im 2. und 3. Kapitel ausführlich dargestellten und diskutierten Fachliteratur zum Lernfeldkonzept erfolgt im Rahmen dieser Diplomarbeit eine qualitative, empirische Untersuchung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in vier berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts, wobei so genannte leitfadengestützte Experteninterviews mit vier Vertretern der jeweiligen Schulleitung und mit neun Lehrkräften, die aktiv an der Gestaltung der lernfeldbasierten Lehrpläne mitwirk(t)en, geführt werden.

Aus der Vielzahl möglicher Interviewformen innerhalb der qualitativen Sozialforschung zeichnet sich das Experteninterview gleichzeitig durch seine Offenheit sowie durch seine Konzentration auf bestimmte, klar umrissene Themenbereiche aus. Es eignet sich besonders, wenn mehrere unterschiedliche Themen analysiert werden müssen bzw. wenn einzelne, genau festlegbare Informationen erhoben werden sollen (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 111).⁹⁴ Das Experteninterview ist vor allem von forschungspraktischer Bedeutung und findet Anwendung in praxis- und anwendungsfeldbezogenen Studien (vgl. Bogner u. Menz 2002a, S. 20).⁹⁵

⁹³ Einen zusammenfassenden Überblick über die Anforderungen bzw. Bedingungen für eine erfolgreiche Implementation des Lernfeldkonzeptes aus Sicht der Schulleiter geben Müller und Bader (2002, S. 106).

⁹⁴ Vgl. hierzu die unter Kapitel 1.1 genannten Erkenntnisziele sowie den Interviewleitfaden in Kapitel 4.3.

⁹⁵ Obwohl das Experteninterview als Grundlage für die vorliegende empirische Untersuchung gewählt wurde, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Frage, ob das Experteninterview ein eigenständiges Interviewverfahren ist, in der Fachliteratur kontrovers diskutiert wird (vgl. hierzu Kassner u. Wassermann 2002, S. 95-96 und Bogner u. Menz 2002b, S. 33-34). Bogner und Menz (2002b, S. 34) verweisen auf Deeke (1995), der argumentiert, dass es ein kodifiziertes Leitbild „des“ Experteninterviews nicht gibt. „Je nach Interesse und Forschungsfrage werden Expertengespräche unterschiedlich stark vorstrukturiert, unterschiedlich offen geführt, verschieden aufbereitet, ausgewertet und interpretiert.“ (Bogner u. Menz 2002b, S. 34). Nachfolgend bezieht sich die Autorin auf die Angaben von Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel, die sich ausführlich mit dem Experteninterview auseinandergesetzt haben.

Im Unterschied zu anderen Interviewformen ist bei einem Experteninterview nicht die Gesamtperson mit ihrer Orientierung und Einstellung Gegenstand der Analyse (vgl. Meuser u. Nagel 2002, S. 72). D. h. der Befragte interessiert den Forschenden nicht als Person im Ganzen, sondern als Experte für ein konkretes Themenfeld. Er verfügt über die fachliche Kompetenz, zur Aufklärung ungeklärter oder unverstandener Sachverhalte beizutragen (vgl. Haller 2001, S. 152). Das „Insiderwissen“ des Experten macht ihn zum Stellvertreter für eine Vielzahl zu befragender Akteure und ermöglicht eine zeitnahe, konkurrenzlos dichte Datengewinnung ohne aufwendige Beobachtungsprozesse durchführen zu müssen (vgl. Bogner u. Menz 2002a, S. 7). Als Experte kommt jeder Mensch in Frage, der über besonderes Wissen verfügt, ausschlaggebend ist nicht die Position in der er beschäftigt ist (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 11). „Die Frage, wer als Experte in methodischer Hinsicht zu gelten hat, muss also immer in Relation zum konkreten Handlungsfeld, in dem der Experte agiert, und in Hinsicht auf das Untersuchungsspektrum der empirischen Erhebung beantwortet werden.“ (Bogner u. Menz 2002b, S. 46). Meuser und Nagel (1997, S. 484) beschreiben die Experteneigenschaft wie folgt: „Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das Experteninterview.“

Das wesentliche Merkmal von Leitfadeninterviews im Allgemeinen und Experteninterviews im Speziellen besteht darin, dass vor dem Interview anhand von Fachliteratur ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375). „Dadurch grenzen die Forschenden die Interviewthematik ein und geben einzelne Themenkomplexe bereits vor.“ (Friebertshäuser 1997, S. 375). Auch besteht durch die zuvor entwickelten Fragen die Möglichkeit, die zu erhebenden Informationen genau zu benennen. Gemäß Meuser und Nagel (1997, S. 483) werden Experteninterviews „[...] auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens geführt.“, wobei der Leitfaden gemäß dem Prinzip der offenen und flexiblen Interviewführung die anzusprechenden Themen enthält, nicht aber detaillierte und ausformulierte Fragen (Meuser u. Nagel 1997, S. 487). Dieser Forderung wird in dem, der hier durchgeführten empirischen Untersuchung zugrunde gelegten Leitfaden nicht nachgegangen. Die Fragen werden ausformuliert und eventuell um Stichpunkte ergänzt, um dem Interviewer die ungewohnte Interviewsituation zu erleichtern und bei Bedarf den schnellen Rückgriff auf präzise formulierte Fragen zu gewährleisten. Gleichzeitig ist die

Frageformulierung nicht verbindlich, die Leitfadenfragen müssen nicht in festgelegter Reihenfolge abgefragt werden und ad hoc Nachfragen außerhalb der Reihe sind jederzeit möglich (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 42). Während der Leitfaden in Ruhe ausgearbeitet werden kann, müssen im Interview u. U. spontan Fragen formuliert werden und der Interviewer muss kurzfristig auf nicht antizipierte Gesprächssituationen reagieren können. Der Leitfaden dient als Gerüst, welches dem Interviewer weitgehende Entscheidungsfreiheit lässt, welche Frage wann in welcher Form gestellt wird (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 142). Die Fragen des Leitfadens dokumentieren das Wissen des Interviewers gegenüber dem Befragten, d. h. die „[...] in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt.“ (Meuser u. Nagel 2002, S. 77). Des Weiteren macht sich der Forscher, so Meuser und Nagel (2002, S. 78), durch „[...] die Arbeit am Leitfaden [...] mit den anzusprechenden Themen vertraut, und dies bildet die Voraussetzung für eine “lockere”, unbürokratische Führung des Interviews.“ Die Orientierung am Leitfaden sichert den Gesprächsverlauf und „[...] schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun [...].“ (Meuser u. Nagel 2002, S. 77). Sie gewährleistet, dass in jedem Interview alle notwendigen Informationen erhoben werden (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 143) und minimiert die Gefahr, das Wissen des Befragten nicht umfassend zu erheben (Meuser u. Nagel 1997, S. 486). Der Leitfaden bezweckt, dass in den Interviews gleichartige Informationen erhoben werden (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 143) und dient dazu die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews zu sichern (vgl. Meuser u. Nagel 1997, S. 488 bzw. Meuser u. Nagel 2002, S. 81 sowie Friebertshäuser 1997, S. 377).

Die Voraussetzung leitfadengestützter Experteninterviews ist, dass dem Interview eine Untersuchungsfrage zugrunde liegt, d. h. „Nur wer weiß, was er herausbekommen möchte, kann auch danach fragen.“ (Gläser u. Laudel 2009, S. 63). Denn erst „[...] auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren.“ (Friebertshäuser 1997, S. 375). Eine sorgfältige Analyse der Fachliteratur zu den Interviewthemen ist somit unumgänglich. Die Leitfragen sind das Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und der qualitativen Erhebungsmethode (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 90). Da das Wissen des Forschers zum Handlungsfeld in der Regel im Laufe des Forschungsprozesses immer größer und fundierter wird (vgl. Meuser u. Nagel 1997, S. 486), ist stets die Anpassung der Leitfragen - im Sinne genauerer Formulierungen oder ergänzender Fragestellungen - im

Untersuchungszeitraum möglich und auch erwünscht. Die Anpassung des Leitfadens auf die jeweils zu interviewende Person, wie es gemäß Gläser und Laudel (2009, S. 150) möglich ist, unterbleibt aus Gründen der Standardisierung⁹⁶ und Vergleichbarkeit in der vorliegenden Untersuchung. Detaillierte Hinweise zur Leitfadeneentwicklung und zu den Anforderungen an die Frageformulierung findet der Leser im Anhang A 1.1, sowie zur Interviewvorbereitung und Interviewdurchführung im Anhang A 1.2.

4.2 Zur Transkription der erhobenen Daten

Zwischen der Aufzeichnung der Interviewdaten und ihrer Analyse und Interpretation steht der Schritt der Verschriftlichung der Interviewdaten, die so genannte Transkription (vgl. Flick et al. 1995, S. 161). „Das aufgezeichnete Interview sollte möglichst vollständig transkribiert werden.“ (Gläser u. Laudel 2009, S. 193), da die Zusammenfassung der Interviewdaten eine subjektive, „[...] methodisch nicht kontrollierte Reduktion von Informationen [...]“ (Gläser u. Laudel 2009, S. 193) darstellt. Das Transkript schafft die Voraussetzung für die weitere Bearbeitung der Interviewdaten. Es bietet Platz für Randnotizen und Unterstreichungen, es ermöglicht den Vergleich verschiedener Textstellen und einzelne Aussagen im Kontext zu betrachten (vgl. Mayring 2002, S. 89). Des Weiteren schafft das Transkript die Grundlage für den Leser die Argumentation und Interviewinterpretation des Autoren besser nachvollziehen zu können. „Ziel der Herstellung eines Transkripts ist es, die geäußerten Wortfolgen [...] möglichst genau auf dem Papier darzustellen, so dass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden.“ (Flick, Kardorff u. Steinke 2005, S. 438). Die Transkription entspricht der Übersetzung der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache.

Für die Transkription von Daten gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Systeme - ein einheitlicher, fachübergreifender Standard hat sich bislang nicht durchsetzen können. Wie

⁹⁶ In der Fachliteratur zur qualitativen Sozialforschung finden sich unterschiedliche Auslegungen zur Kategorisierung leitfadengestützter Experteninterviews. Erschwert wird dies durch die uneinheitlichen Bezeichnungen verschiedener Interviewformen im Allgemeinen und die gleichzeitig unterschiedlichen Einteilungskriterien der Autoren. Während Friebertshäuser (1997, S. 372) und Wittkowski (1994, S. 34) Leitfadentinterviews im Allgemeinen als halbstandardisierte Interviews kategorisieren, findet sich bei Gläser und Laudel (2009, S. 111) die Einteilung des leitfadengestützten Experteninterviews als nicht-standardisierte Interviewform. Meuser und Nagel (1997 u. 2002), die sich ausführlich mit dem Thema Experteninterview beschäftigten, legen sich auf keine der zuvor genannten Einteilungen fest. Der Frage nach der „richtigen“ Kategorisierung soll im Rahmen der Diplomarbeit daher auch kein weiterer Diskussionsraum geschenkt werden. Die Autorin präferiert den Standpunkt, dass leitfadengestützte Experteninterviews als halbstandardisierte Interviews anzusehen sind, da die Leitfragen die Themenbereiche vorgeben und somit das mögliche Antwortspektrum des Befragten vorab einschränken. Des Weiteren gewährleisten die Leitfragen eine bessere Vergleichbarkeit der erhobenen Informationen. Zur eigenen Meinungsbildung sei der interessierte Leser an dieser Stelle auf die oben genannte Fachliteratur verwiesen.

exakt transkribiert wird, Art und Detailreichtum der Transkription, sollte abhängig vom Untersuchungs- bzw. Forschungsziel des Interviews sowie von der Auswertungsmethode sein (vgl. Wittkowski 1994, S. 40 sowie Gläser u. Laudel 2009, S. 193). D. h. das Vorgehen sollte angemessen sein und in einem begründbaren Verhältnis zur Fragestellung stehen. Es sollte nur so viel und so genau transkribiert werden, wie es die Fragestellung erfordert (vgl. Flick et al. 1995, S. 162). Eine übertrieben genaue Transkription ist nur zeit- und energieaufwendig und geht oft zu Lasten der Lesbarkeit. Nichtsdestotrotz sollte nicht nur die gesprochene Sprache transkribiert werden, sondern es sind auch Regeln für den Umgang mit nonverbalen Merkmalen⁹⁷ notwendig, wenn sie für die Interviewinterpretation von Bedeutung sind.⁹⁸

Der Aufbau eines Transkripts besteht aus dem Transkriptionskopf und dem eigentlichen Gesprächstranskript. In Anlehnung an die Vorgaben des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) nach Selting et al. (1998, S. 91-122)⁹⁹ werden innerhalb der vorliegenden Diplomarbeit im Transkriptionskopf Angaben zum Aufnahmedatum, zur Interviewdauer sowie zum Interviewort notiert. Außerdem erscheint im Transkriptionskopf die Interviewnummer, die anonymisierten Angaben zur befragten Person, die Angaben zum Interviewer und Transkribierenden sowie Angaben zur Gesprächssituation bzw. zu anderen Besonderheiten, die für die Interpretation der Interviews u. U. relevant sind.

Gemäß dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem werden im Gesprächstranskript die Zeilen und Seiten einzeln nummeriert. Nach der Zeilennummer folgt die Sprecherkennzeichnung, wobei R in der vorliegenden Arbeit durchgängig als Kennzeichnung für die Interviewerin gewählt und das jeweils im Transkriptionskopf gewählte Kennzeichen für die befragte Person z. B. Lehrer a bzw. Lehrer b als a bzw. b im Gesprächstranskript aufgegriffen wird. An die Sprecherkennzeichnung schließt sich der Transkriptionstext an. Neue Redebeiträge einzelner Sprecher beginnen jeweils auf einer neuen Zeile. Auf die Verwendung der generellen Kleinschreibung gemäß GAT wird zum Zweck der besseren Übersicht verzichtet. Die Kennzeichnung nonverbaler Merkmale sowie Notizen zu Wahrnehmungen bzw. Schlussfolgerungen des Interviewers erfolgen aus Platzgründen im

⁹⁷ Nonverbale Merkmale werden unterschieden in prosodische, parasprachliche und außersprachliche Merkmale (vgl. hierzu Flick, Kardorff u. Steinke 2005, S. 442-443).

⁹⁸ Eine Aufstellung der in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionskonventionen folgt in

Abbildung 3.

⁹⁹ Vgl. hierzu auch Dittmar (2002, S. 149-159).

Interviewtext entsprechend der unten aufgeführten Transkriptionsbedingungen. Eine Übersicht über den der Arbeit zugrunde liegenden Transkriptionsaufbau gibt die nachfolgende Abbildung 2.

Abbildung 2: Formblatt für die im Anhang zu findenden Interviewtranskriptionen
(Quelle: eigene Darstellung)

Transkription Nr. __	
Interview Nr.:	
Angaben zur befragten Person:	
Interviewdatum:	
Interviewdauer:	
Ort / Räumlichkeit:	
Interviewführung und Transkription:	
Gesprächssituation / Besonderheiten:	
<i>Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]</i>	
01	R: ...
02	a: ...
03	...
...	
<i>Seite</i>	

Die innerhalb der Diplomarbeit zugrunde gelegten Transkriptionsregeln entstammen ebenfalls den Vorgaben des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (Selting et al 1998, S. 91-122). Da diese sehr detailliert sind, werden nur einige der Regelungen übernommen bzw. adaptiert, die für die Zielsetzung der Diplomarbeit, die inhaltliche Analyse der Interviewdaten, besonders relevant erscheinen.¹⁰⁰ Eine Übersicht zu den verwendeten Regeln und deren Darstellung im Transkript gibt die folgende Abbildung 3.

¹⁰⁰ Eine Unterscheidung und Ausarbeitung in ein Basis- bzw. Feintranskript gemäß GAT wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht vorgenommen.

Abbildung 3: Ausgewählte Konventionen für die Transkription der Interviewdaten

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Selting et al. 1998, S. 91-122)

Ausgewählte Konventionen für die Transkription der erhobenen Interviewdaten

(1) verbale Merkmale

()

Unverständliche Passagen werden durch eine leere runde Klammer gekennzeichnet.

___ [Unterbrechung]

Wird der Redefluss eines Sprechers durch den anderen Gesprächspartner unterbrochen oder durch andere Umwelteinflüsse gestört, erfolgt die Markierung im Text durch einen Unterstrich und den Hinweis *Unterbrechung* in eckigen Klammern.

___ [Auslassung]

Unrelevante Passagen oder persönliche Daten werden durch einen Unterstrich und den Hinweis *Auslassung* in eckigen Klammern gekennzeichnet.

(2) nonverbale Merkmale:

a) prosodische Merkmale

Pausen:

(2.0)

Die geschätzte Dauer einer Sprechpause in Sekunden wird in einer runden Klammer im Transkriptionstext angegeben.

Akzentuierung / Intonation:

[...die Krise kostet
den Staat ...]

Unterstreichungen im Transkriptionstext markieren Passagen bzw. Textstellen, die vom Befragten besonders stark betont bzw. hervorgehoben wurden.

b) parasprachliche Merkmale

((lacht)), ((hustet)),
((stöhnt))

Die Charakterisierung parasprachlicher Handlungen bzw. Vorgänge erfolgt durch zwei runde Klammern im Gesprächstranskript.

c) außersprachliche Merkmale

Gestik: (abwinken)
Mimik: (ernster Blick),
(lächeln)

Die Charakterisierung außersprachlicher Handlungen bzw. Vorgänge erfolgt durch eine runde Klammer im Gesprächstranskript.

(3) interpretierende Kommentare

<<empört>>, <<erstaunt>>,
<<zögernd>>

Interpretierende Kommentare werden durch Winkelklammern im Gesprächstranskript vermerkt.

In Anlehnung an Flick, Kardorff und Steinke (2005, S. 444) sowie Gläser und Laudel (2009, S. 194) finden folgende Punkte im Rahmen der Transkription in der Arbeit Verwendung:

- Die Transkription erfolgt in der Zeilenschreibweise.
- Es wird Standardorthographie zur Verschriftlichung der Interviewdaten gewählt, welche sich an den Regeln geschriebener Sprache orientiert und die Besonderheiten der gesprochenen Sprache wie z. B. die Auslassung einzelner Laute (Elision) vernachlässigt.
- Es werden nur die Merkmale transkribiert, die entsprechend der Zielsetzung und Fragestellung des Forschungsprojektes tatsächlich analysiert werden, d. h. nonverbale Äußerungen werden nur transkribiert, wenn sie der Aussage eine andere Bedeutung geben.¹⁰¹
- Zur Sicherung der Eindeutigkeit von Notationszeichen, sollten Buchstaben nur für die Darstellung verbaler Merkmale und Interpunktionszeichen nur in ihrer konventionellen Funktion verwendet werden.
- Subjektive Wahrnehmungen und / oder Schlussfolgerungen des Interviewers während des Interviews sollten im Transkript entsprechend markiert werden.
- Unterbrechungen des Gespräches, sowie unverständliche Passagen sind zu kennzeichnen.
- Alle Äußerungen des Interviewers werden vollständig transkribiert, außer im Fall beiläufiger Bemerkungen, die den Gesprächsverlauf spontan begleiten oder dem Befragten bei längeren monologischen Passagen das Interesse des Interviewers signalisieren sollen und für die inhaltsanalytische Auswertung keine Bedeutung haben.

4.3 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Methode der Datenauswertung

4.3.1 Vorstellung der allgemeinen qualitativen Inhaltsanalyse

Im Rahmen dieser Diplomarbeit findet die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring Verwendung für die Auswertung und Analyse der erhobenen Interviewdaten. Diese Methode wurde von der Autorin gewählt, da sie innerhalb der qualitativen Sozialforschung nicht nur anerkannt ist, sondern auch vielfach diskutiert, analysiert und reflektiert wurde. Gleichzeitig führen verschiedene Beweggründe zum Ausschluss der von Meuser und Nagel sowie Gläser

¹⁰¹ Vgl. hierzu die in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionskonventionen in Abbildung 3.

und Laudel vorgeschlagenen Auswertungsmethoden, auf welche sich die theoretischen Annahmen zum Experteninterview (Kapitel 4.1) beziehen, die der Leser im Anhang A 1.3 dieser Arbeit nachlesen kann.

Gemäß Flick (2006, S. 279) ist die qualitative Inhaltsanalyse im Allgemeinen eine klassische Vorgehensweise zur Analyse von Textmaterial gleich welcher Herkunft, welche sich besonders für die reduktive, an der Klassifikation von Inhalten orientierte Auswertung großer Textmengen eignet (vgl. Flick 2006, S. 282). Mayring (2002, S. 114 und 2008, S. 12-13) präzisiert das Anliegen der qualitativen Inhaltsanalyse, indem er festhält, dass die qualitative Inhaltsanalyse Texte bzw. fixierte Kommunikation systematisch, d. h. regel- und theoriegeleitet, analysieren will, indem sie das Material schrittweise mit einem theoriegeleiteten, am Material entwickelten Categoriesystem bearbeitet, welches diejenigen Aspekte festlegt, die aus dem Material herauszufiltern sind. Dafür wird das gesamte Datenmaterial in Einheiten zerlegt und anschließend nacheinander untersucht. Gemäß Mayring (2008, S. 12) ermöglicht die Regelgeleitetheit, dass Außenstehende die Analyse verstehen, nachvollziehen und überprüfen können (intersubjektive Nachprüfbarkeit). Unter theoriegeleiteter Analyse versteht Mayring (2008, S. 12), dass das Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert, die Ergebnisse vor dem jeweiligen Theorihintergrund interpretiert und die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geleitet werden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich somit um eine schrittweise, streng methodisch kontrollierte und qualitativ orientierte Analyse sprachlichen Materials, die sich die Vorteile des systematischen Vorgehens der quantitativen Inhaltsanalyse, zu Nutzen macht und gleichzeitig den Anspruch qualitativer Aussagekraft erhebt. Wie auch Flick erklärt Mayring (2002, S. 121), dass die qualitative Inhaltsanalyse sich besonders für die systematische, theoriegeleitete Textanalyse großer Materialmengen eignet. Die Formalisierung des Vorgehens führt zu einem einheitlichen, theoretisch begründeten Kategorienschema, welches immer wieder am Datenmaterial überprüft und ggf. modifiziert wird und das den Vergleich verschiedener Fälle, auf die es durchgängig angewendet wird, erleichtert (vgl. Flick 2006, S. 279 und S. 282).

4.3.2 Zum Ablaufmodell der allgemeinen qualitativen Inhaltsanalyse

Die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zeigt sich in ihrem stufenweisen Vorgehen. Mayring zerlegt die Inhaltsanalyse „[...] in einzelne Schritte, die zu einem Ablaufmodell zusammengestellt das inhaltsanalytische Arbeiten und seine Überprüfung leiten“

(Flick et al. 1995, S. 210). Dieses allgemeine Ablaufmodell umfasst neun separat zu betrachtende Stufen, die sukzessiv durchlaufen¹⁰² und nun im Einzelnen vorgestellt werden.

Gemäß Mayring (2008, S. 46-54) steht an erster Stelle die Bestimmung des Ausgangsmaterials für die Textanalyse. Im Anschluss folgt die Analyse der Erhebungssituation, in welcher beschrieben wird, was der Gegenstand des zu analysierenden Materials ist und von wem und unter welchen Bedingungen die Daten erhoben wurden.¹⁰³ Die formale Charakterisierung beschreibt, wie das Datenmaterial erhoben und aufbereitet wurde (vgl. Flick 2006, S. 279), d. h. in welcher Form das Material zu Beginn der Analyse vorliegt. Wie bereits beschrieben, dienen in dieser Arbeit die mit den Vertretern der Schulleitung und den Lehrern von der Autorin geführten und im Anschluss transkribierten Interviews als Analysegrundlage, so dass die ersten drei Schritte nicht noch einmal dargestellt werden müssen. Die Bestimmung der spezifischen Fragestellung der Inhaltsanalyse ist unumgänglich für die „[...] Bestimmung der Richtung der Analyse [...]“ (Mayring 2008, S. 50) und erfolgt über zwei weitere Schritte. Hierfür muss die Richtung der Analyse hinsichtlich der ausgewählten Texte festgelegt werden, um festzustellen, „[...] was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte [...]“ (Mayring 1983, S. 45, zit. n. Flick 2006, S. 279). Die so festgelegte Fragestellung wird dann theoriegeleitet weiter differenziert. Das bedeutet, so Mayring (2008, S. 52), „[...] daß die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muß.“, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. Entsprechend der unter Kapitel 1.1 aufgeführten Erkenntnisziele und den unter Kapitel 4.3 dargestellten Interviewfragen, verfolgt die Autorin die Fragestellung, wie die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen erfolgt(e). Es handelt sich also um eine Inhaltsanalyse des Interviewmaterials, so dass Schritt 4 und 5 von Mayrings Analyse nachfolgend nicht noch einmal dargestellt werden.

¹⁰² Um bereits an dieser Stelle einen Überblick über das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zu erhalten, sei der interessierte Leser auf die sich am Ende des Absatzes auf S. 54 befindliche Abbildung 4 verwiesen, welche die einzelnen Analyseschritte verdeutlicht. Man beachte, dass in der Abbildung eigentlich 11 einzelne Schritte gemäß Mayring ausgewiesen sind, von denen er die letzten vier in seinen Ausführungen als nur zwei getrennte Punkte betrachtet.

¹⁰³ Gemäß Flick (2006, S. 279) wird hier konkret festgehalten, wie das Material zustande gekommen ist, wer in der Interviewsituation anwesend und an der Verschriftlichung beteiligt war und woher die zu analysierenden Dokumente stammen. Laut Mayring (2008, S. 47) sind Angaben zum Verfasser bzw. zu den an der Entstehung des Materials beteiligten Interagenten; zum emotionalen, kognitiven Handlungshintergrund des Verfassers bzw. der Verfasser; zur Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde sowie zur konkreten Entstehungssituation und zum sozio-kulturellen Hintergrund zu machen.

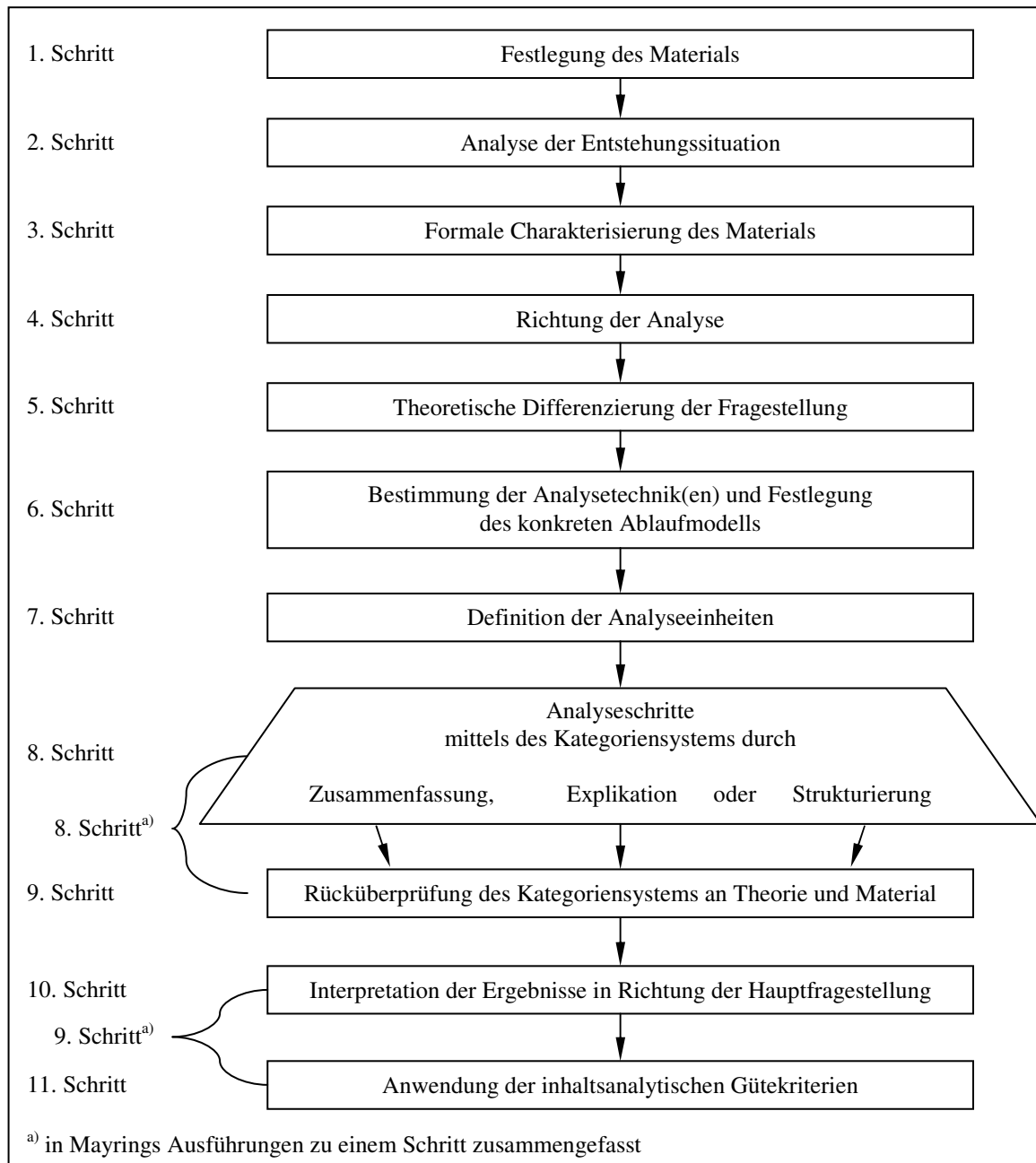
Im nächsten Schritt wird die konkrete Analysetechnik festgelegt, wobei Mayring die Strukturierung, die Explikation sowie die Zusammenfassung als grundlegende inhaltsanalytische Verfahren unterscheidet. Außerdem wird ein Analyseablaufmodell aufgestellt, welches die genauen Analyseschritte der gewählten Analysetechnik bestimmt (vgl. Mayring 2008, S. 53). Die nachfolgende Festlegung der Analyseeinheiten gemäß Mayrings Modell,¹⁰⁴ wird von der Autorin nicht vorgenommen, da sie sich in ihrer Analyse auf Sinneinheiten stützt, unabhängig vom Umfang der jeweiligen Interviewpassage.

Im vorletzten Schritt erfolgt dann die eigentliche Analyse des Materials anhand der zuvor gewählten Analysetechnik. Als Grundlage der Interviewanalysen dieser Diplomarbeit wählt die Autorin die im folgenden Abschnitt ausführlich erläuterte Zusammenfassung. Im Zentrum aller Analysetechniken steht gemäß Mayrings theoretischen Annahmen die Generierung eines Kategoriensystems, welches im Wechselverhältnis zwischen der Theorie der konkreten Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse in einem weiteren Schritt überarbeitet und rücküberprüft wird (vgl. Mayring 2008, S. 53). Die Autorin wählt als Kategoriensystem entsprechend den Erkenntniszielen (Kapitel 1.1) und den im Interviewleitfaden (Kapitel 4.3) festgelegten Punkten A bis F und erhält somit die Kategorien: offizielle Unterlagen / Arbeitsmaterialien, Umsetzung in den Schulen, Anforderungsprofil, Umsetzungsprobleme, Vor- und Nachteile, Schulungen und Weiterbildungen, Zeugnisgestaltung, (Abschluss-) Prüfungen und Lernortkooperationen. Abschließend werden die Ergebnisse entsprechend der zugrunde liegenden Fragestellung interpretiert, fallübergreifend generalisiert und die Aussagekraft der Analyse wird anhand inhaltsanalytischer Gütekriterien eingeschätzt (vgl. Mayring 2008, S. 53 und S. 109-115). Die Abbildung 4 gibt nachfolgend einen zusammenfassenden Überblick über das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

¹⁰⁴ Vgl. Mayring (2008, S. 43 und 53).

Abbildung 4: Allgemeines Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2008, S.54)



4.3.3 Vorstellung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

Wie im vorherigen Absatz festgelegt wurde, kommt im Rahmen der Diplomarbeit als Auswertungs- und Analyseverfahren die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zum Einsatz. Über das allgemeine Analyseablaufmodell hinaus, welches unter Punkt 4.3.2 vorgestellt wurde, unterscheidet Mayring drei grundlegende Interpretations- bzw. Analyseverfahren und

zwar die Strukturierung, die Explikation sowie die Zusammenfassung.¹⁰⁵ Im Fokus dieser Arbeit soll die zusammenfassende Inhaltsanalyse stehen, die von der Autorin als beste Methode für die Auswertung und Analyse der von ihr erhobenen Interviewdaten bewertet wird und nun im Folgenden vorgestellt werden soll. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse verfolgt das Ziel, umfangreiches Datenmaterial so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein überschaubarer und übersichtlicher Kurztext (= Corpus) auf einheitlicher Sprachebene entsteht, der ein Abbild des Grundmaterials darstellt (vgl. Mayring 2008, S. 58 und Flick et al. 1995, S. 211). „Dabei kann die Abstraktionsebene schrittweise verallgemeinert werden, wodurch die Zusammenfassung immer komprimierter wird.“ (Mayring 1989, S. 195-196). Das Interesse der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gilt somit vorwiegend der inhaltlichen Ebene des Materials (vgl. Flick et al. 1995, S. 212).

4.3.4 Zum Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

Laut Mayring (2008, S. 59-74) ist das Grundprinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, dass die jeweilige Abstraktionsebene, auf die das Material durch den Einsatz von Makrooperatoren reduziert wird, genau festgelegt wird (vgl. Mayring 2008, S. 59). Unter dem Begriff Makrooperatoren fasst Mayring die nachfolgend in Abbildung 5 dargestellten Reduktionsverfahren von Textpassagen zusammen.

¹⁰⁵ Vgl. Mayring (2008, S. 58).

Abbildung 5: Reduktionsverfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 1989, S. 194)

Im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden folgende so genannte reduktive Prozesse unterschieden:

- die Auslassung: Propositionen,¹⁰⁶ die an mehreren Textstellen bedeutungsgleich auftauchen, werden gestrichen.
- die Generalisierung: Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstrakte Proposition impliziert werden, werden durch diese ersetzt.
- die Konstruktion: Aus mehreren spezifischen Propositionen wird eine globale Proposition konstruiert, welche den Sachverhalt als Ganzes widerspiegelt und die einzelnen spezifischen Propositionen überflüssig macht.
- die Integration: Propositionen, die in anderen, bereits durch Konstruktion gebildeten, globaleren Propositionen aufgehen, können entfallen.
- die Selektion: Zentrale Propositionen, die wesentliche, generelle Textbestandteile darstellen, werden unverändert übernommen.
- die Bündelung: Inhaltlich gleiche oder ähnliche Propositionen, die im Text weit verstreut sind, werden als Ganzes in gebündelter Form wiedergegeben.

Nachdem gemäß dem allgemeinen Ablaufmodell¹⁰⁷ in den ersten Analyseschritten das Material genau beschrieben wurde und durch die Fragestellung festgelegt wurde, was zusammengefasst werden soll, setzt im Schritt 7 des allgemeinen Ablaufmodells die zusammenfassende Inhaltsanalyse ein und es folgt die Bestimmung der Analyseeinheiten (vgl. Mayring 2008, S. 61), welche, wie bereits oben erklärt, nicht von der Autorin durchgeführt wird. Dies entspricht im Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, welches am Ende dieses Absatzes auf Seite 59 dargestellt ist, dem ersten Schritt. Anschließend erfolgt die Paraphrasierung, bei welcher die einzelnen Texteinheiten in eine knappe, allein auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben werden. Nicht inhaltstragende, ausschmückende Textstellen werden dabei gestrichen. Die so entstehenden Paraphrasen sollen auf einer einheitlichen Sprachebene und in einer grammatischen Kurzform formuliert werden¹⁰⁸ (vgl. Mayring 2008, S. 61 und Mayring 1989, S. 194-195). Da es bei

¹⁰⁶ Eine Proposition entspricht jeder bedeutungstragenden Aussage, die sich aus dem Text ableiten lässt.

¹⁰⁷ Vgl. Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit.

¹⁰⁸ Das hier beschriebene Vorgehen entspricht dem Schritt 2 im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und gleichzeitig der Interpretationsregel Z1, die nachfolgend am Ende dieses Absatzes auf Seite 60

größeren Materialmengen oft nicht möglich ist, alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren, empfiehlt Mayring die nachfolgenden zwei Analyseschritte gleich mit abzuarbeiten, wobei die Textstellen gleich auf das angestrebte Abstraktionsniveau transformiert bzw. reduziert werden (vgl. Mayring 2008, S. 61). Zu beachten ist hierbei, dass vor dem Herausschreiben jeder neuen generalisierten Paraphrase geprüft wird, ob sie nicht mit anderen generalisierten Paraphrasen in Bezug zu setzen ist, so dass die Möglichkeit bestünde sie und die andere Paraphrase durch den Einsatz von Makrooperatoren zu einer neuen Aussage zu bündeln, zu konstruieren oder zu integrieren (vgl. Mayring 2008, S. 61). Im folgenden Schritt wird aufgrund des vorliegenden Materials das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Mit Hilfe des Makrooperators der Generalisierung werden alle Paraphrasen, die unter dem Abstraktionsniveau liegen, verallgemeinert und die Paraphrasen, die über dem festgelegten Abstraktionsniveau liegen, werden zunächst ausgelassen.¹⁰⁹ Bei Zweifelsfällen bzgl. der Zuordnung der Textstellen, sollten die theoretischen Vorannahmen zu Hilfe genommen werden, um zu einer Entscheidung zu gelangen (vgl. Mayring 2008, S. 61).

Innerhalb der so entstandenen Paraphrasen können anschließend inhaltsgleiche und nichts sagende Paraphrasen gestrichen werden, was den Makrooperatoren Auslassung und Selektion entspricht (vgl. Mayring 2008, S. 61).¹¹⁰ „In einem zweiten Reduktionsschritt werden nun mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefaßt und durch eine neue Aussage wiedergegeben.“ (Mayring 2008, S. 61). Dies entspricht der Verwendung der Makrooperatoren Bündelung, Konstruktion und Integration (vgl. Mayring 2008, S. 61).¹¹¹ Nach dem zweiten Reduktionsdurchgang muss geprüft werden, ob die in den Kategorien zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch widerspiegeln. Alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Reduktionsdurchgangs müssen weiterhin im Kategoriensystem enthalten sein. Bevor der erste Durchlauf der Zusammenfassung abgeschlossen ist, sollte eine Rücküberprüfung der Zusammenfassung am Originaltext erfolgen (vgl. Mayring 2008, S. 61).

gemeinsam mit den weiteren drei Interpretationsregeln (Z2, Z3, Z4) noch einmal in einer Übersicht zusammengestellt wird.

¹⁰⁹ Dies entspricht dem Schritt 3 im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und gleichzeitig der Interpretationsregel Z2.

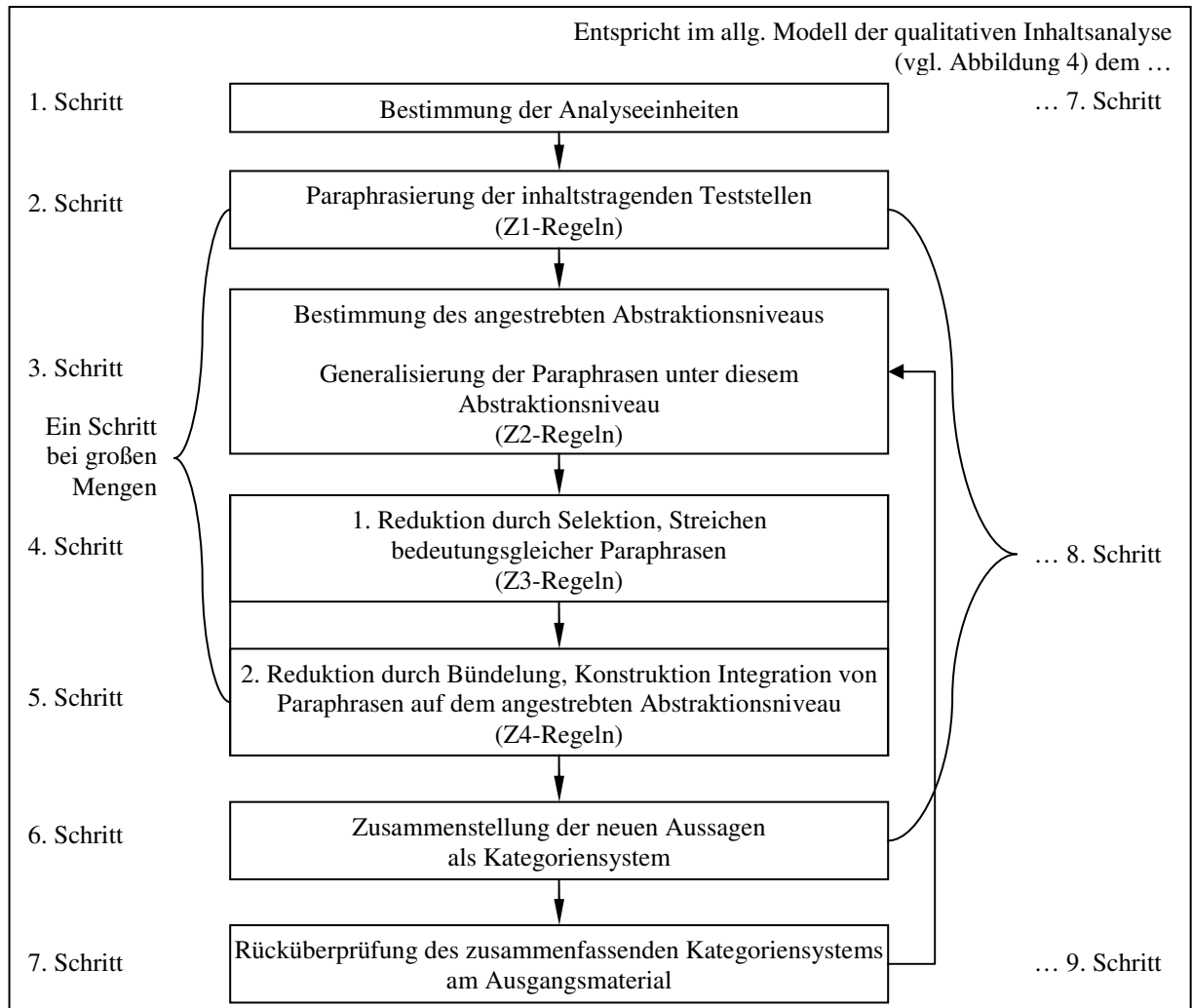
¹¹⁰ Dies entspricht dem Schritt 4 im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und gleichzeitig der Interpretationsregel Z3.

¹¹¹ Dies entspricht dem Schritt 5 im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und gleichzeitig der Interpretationsregel Z4.

Oft ist eine weitere Zusammenfassung notwendig. Hierfür muss das Abstraktionsniveau auf eine höhere Ebene gesetzt und die einzelnen Interpretationsschritte erneut durchlaufen werden. Die Abstraktionsebene kann schrittweise immer stärker verallgemeinert werden, so dass die Zusammenfassung immer abstrakter wird. Dieser Vorgang kann beliebig wiederholt werden, bis das Ergebnis der angestrebten Reduzierung des Materials entspricht (vgl. Mayring 2008, S. 59 und 61). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Materialreduktion über eine Kombination von Streichungen und generalisierenden Zusammenfassungen auf ein höheres Abstraktionsniveau erfolgt (vgl. Flick 2006, S. 280). Aufgrund der vorliegenden Datenfülle modifiziert die Autorin das von Mayring vorgeschlagene Vorgehen zur Analyse der Interviews und fasst nach der Paraphrasierung der Interviews die einzelnen Analyseschritte unter Einsatz der Makrooperatoren entsprechend den auf Seite 56 dargestellten Kategorien zusammen. Da dieses Vorgehen mit einem hohen Anteil an Datenmaterial verbunden ist, verbleiben diese Unterlagen im Besitz der Autorin und es werden nur die relevanten, zusammengefassten Ergebnisse der einzelnen Interviews in dieser Arbeit vorgestellt (Kapitel 5.1 bis 5.11). Im Anschluss werden unter Kapitel 5.12 entsprechend dem Analyseschritt 10 von Mayrings allgemeinem Modell alle Ergebnisse zusammengefasst und bezüglich der Hauptfragestellung interpretiert. Innerhalb der Reflexion der Untersuchungsmethoden in Kapitel 6 erfolgt schließlich die Prüfung der Gütekriterien gemäß Mayrings 11. Analyseschritt im allgemeinen Modell.

Abbildung 6: Ablaufmodell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2008, S.60)



Aus dem zuvor vorgestellten Modell und den jeweils verwendeten Makrooperatoren ergeben sich die Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, die sich auf die vier Schritte, an denen das Material reduziert wird, beziehen (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

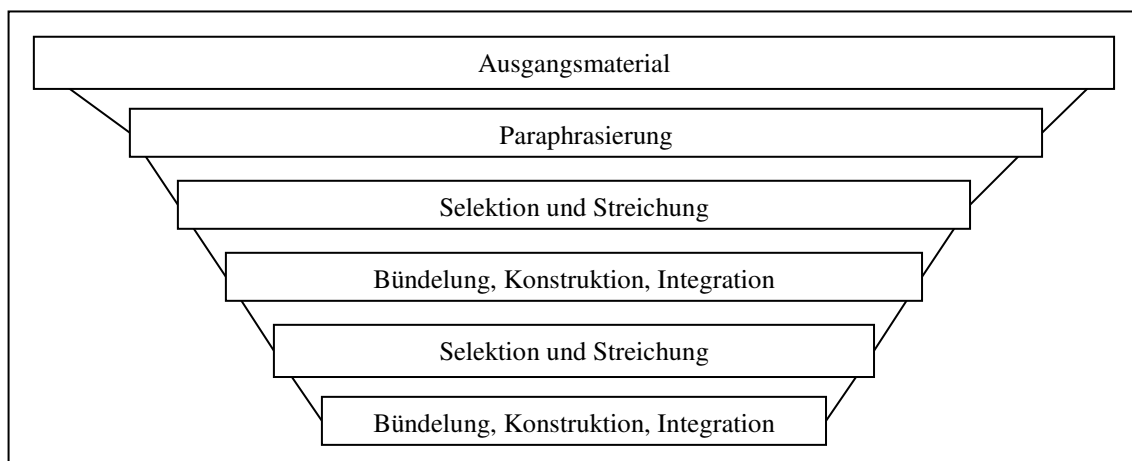
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2008, S. 62)

Z1:	Paraphrasierung
Z1.1:	Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
Z1.2:	Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
Z1.3:	Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!
Z2:	Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
Z2.1:	Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
Z2.2:	Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
Z2.3:	Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
Z2.4:	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!
Z3:	Erste Reduktion
Z3.1:	Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
Z3.2:	Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht wesentlich inhaltstragend sind.
Z3.3:	Übernimm die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
Z3.4:	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!
Z4:	Zweite Reduktion
Z4.1:	Fasse Paraphrasen mit gleichem / ähnlichem Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
Z4.2:	Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.3:	Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.4:	Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Die Abbildung 8 veranschaulicht abschließend wie die Materialreduzierung durch die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse erfolgt.

Abbildung 8: Materialreduzierung durch die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2008, S. 74)



4.4 Herleitung des Interviewleitfadens

Zu Beginn des Interviews werden die Vertreter der Schulleitung bzw. die Lehrer zunächst langsam an das Interviewthema „Lernfeldkonzept“ herangeführt. Unter Punkt **(A) Einführung des Lernfeldkonzeptes / offizielle Unterlagen und Arbeitsmaterialien** wird daher zunächst folgende Frage von der Autorin gewählt, die einfach von den Befragten zu beantworten sein sollte und somit für einen positiven Gesprächseinstieg sorgt:

- *Wie sind Sie zum ersten Mal mit dem LFK in Berührung gekommen?*

Mit der Einführung der Lernfelder wurden den Schulleitungen und den Lehrern für die Umsetzung der Lernfeldvorgaben in den Berufsschulen gemäß Müller (2009) zunächst nur die Rahmenlehrpläne an die Hand gegeben.¹¹² Inzwischen stehen den Schulleitungen und Lehrern laut der Fachliteratur und den Angaben von Müller (2009) zahlreiche Umsetzungshinweise z. B. in Form von Prozessleitfäden und weiterführende Anregungen z. B. in Form exemplarisch ausgearbeiteter Lernsituationen zur Verfügung (vgl. Kap. 3.1 und 3.2). Daraus ergeben sich im Rahmen des Erkenntnisziels A die folgenden Fragen für den weiteren Interviewverlauf:

- *Welche Unterlagen wurden Ihnen nach der Einführung des LFKs zur Umsetzung in der Schule zur Verfügung gestellt? bzw. Welche Unterlagen stehen Ihnen heute zur Verfügung?*
- *Von wem wurden diese Unterlagen zur Verfügung gestellt?*

Aufgrund der geringen Vorgaben in den lernfeldorientierten KMK-Rahmenlehrplänen und dem anfänglichen Mangel an Materialien zur Umsetzung der Lernfelder stellt sich für die Autorin dieser Arbeit entsprechend dem Erkenntnisziel B die Frage, wie genau die Umsetzung der Lernfelder in den einzelnen Schulen erfolgte bzw. noch heute erfolgt. Entsprechend der theoretischen Analyse der Kapitel 2.2, 3.1 und 3.2 dieser Arbeit werden deshalb im Interviewleitfaden unter Punkt **(B) Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen** folgende Fragen berücksichtigt:

- *Wie wird die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in Ihrer Schule organisiert? (- im Allgemeinen und speziell im Bereich WuV?)*
- *Wie organisieren Sie die schulinterne Bildungsgangarbeit bzw. die Entwicklung der schulinternen Lehrpläne?*
 - *Welche Rolle übernehmen Sie bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben hier in der Schule?*

¹¹² Vgl. Kapitel 2.2.2 und 3.2.

- *Welche Aufgaben übernehmen Sie und die Lehrkräfte im Rahmen der Bildungsgangarbeit?*
- *Wurden bzw. werden die Ergebnisse einzelner Bildungsgangteams den anderen Lehrkräften zugänglich gemacht? Gab bzw. gibt es gemeinsame Diskussionen oder Treffen aller Beteiligten?*
- *Erarbeiten Sie schulintern Material zur Unterstützung der Umsetzung des LFKs in Ihrer Schule?*
- *Gab bzw. gibt es Kooperationen bzw. Absprachen mit anderen Schulen bzgl. der Umsetzung der Lernfelder?*
- *Wie erfolgt die Sicherstellung eines einheitlichen Standards bzw. einer einheitlichen Umsetzung des LFKs zwischen einzelnen Fachbereichen bzw. Lehrern sowie zwischen verschiedenen Schulen?*

Bezugnehmend auf das Kapitel 3.3 sowie auf die Kapitel 2.1 und 2.2 interessiert die Autorin im Rahmen der empirischen Erhebung auch, welche neuen Anforderungen und ggf. welche (anfänglichen) Probleme mit der Einführung der Lernfelder in der Berufsschule einhergingen, welche positiven oder negativen Erfahrungen die Schulleiter und Lehrer bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes gemacht haben und welche Vor- und / oder Nachteile sie sowohl bei der Strukturierung nach Fächern als auch Lernfeldern sehen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergeben sich unter Punkt **(C) Anforderungsprofil / Probleme der Umsetzung / Vor- und Nachteile** entsprechend der Erkenntnisziele C1-C3 folgende Fragestellungen für den Interviewleitfaden:

- *Welche neuen Anforderungen gingen mit der Einführung des LFKs an die Schulleitung und die Lehrer einher?*
- *Wie schätzen Sie die Umsetzung der Handlungs- bzw. Lernfeldorientierung in Ihrem Unterricht und im Unterricht Ihrer Kollegen ein?*
- *Mit welchen Problemen waren Sie nach der Einführung des LFKs zunächst konfrontiert?*
 - *Wie wurden die genannten Probleme gelöst bzw. wie wurden sie versucht zu lösen?*
 - *Welche Probleme bestehen heute noch bei der Umsetzung des LFKs?*
- *Sehen Sie darin Probleme, dass einige Berufe auf das LFK umgestellt sind, während andere noch nach der Fächersystematik unterrichtet werden sollen?*
- *Wodurch zeichnet sich das LFK aus Ihrer Sicht im Gegensatz zur Fächerorientierung aus?*

- *Welche Vor- oder Nachteile sehen Sie in der Hinwendung zum LFK im Gegensatz zur Fächerorientierung - für die Schule - die Schulleitung u/o Lehrer - die Schüler?*

Da sich bei der Recherche der Fachliteratur nur wenige konkrete Hinweise zu Weiter- oder Fortbildungsmöglichkeiten der Schulleitungen und Lehrkräfte zur Unterstützung der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes fanden (vgl. hierzu Kap. 2.2.2 sowie 3.3), widmet die Autorin den Interviewkomplex **(D)** den **Schulungen und Weiterbildungen**, in welchem folgende Fragen geklärt werden sollen (vgl. Erkenntnisziel D):

- *Gab oder gibt es Schulungen oder Weiterbildungen zur Verbesserung der schulinternen Curriculararbeit für die Schulleitung und die Lehrer?*
- *Gab oder gibt es Schulungen, Weiterbildungen oder Betriebspraktika zur Verbesserung der Praxisorientierung im Unterricht?*
 - *Wer bietet diese Schulungen und Weiterbildungen an?*
 - *Wie oft finden Weiterbildungen oder Praktika im Jahr statt?*
 - *Sind diese gesetzlich vorgeschrieben?*
 - *Werden die Kollegen für Weiterbildungen freigestellt?*

Unter Punkt **(E)** im Interviewleitfaden sieht die Autorin analog den Erkenntniszielen E1 und E2 Fragen zu den **Zeugnissen** bzw. zu den **(Abschluss-) Prüfungen** vor. Gemäß der EBBS-VO (2004, S. 5) und Müller (2009) sollen die Lernfelder in Sachsen-Anhalt im Zeugnis durch eine zusammenfassende Berufstheorienote ausgewiesen werden (vgl. hierzu Kap. 3.3). Ob dies von den Schulen entsprechend berücksichtigt wird, soll folgende Interviewfrage klären:

- *Wie werden die Lernfelder im Zeugnis ausgewiesen?*

Aufgrund der begrenzten Bearbeitungszeit der vorliegenden Arbeit konnten keine weiteren Erhebungen bzgl. der Gestaltung und Durchführung der IHK-Prüfungen von der Autorin vorgenommen werden. Hier wäre eine weiterführende Recherche notwendig und sinnvoll, um die Aussagen der Schulleitungen und Lehrer angemessen bewerten zu können. Nichtsdestotrotz sind in Bezug auf die Handlungsorientierung im Unterricht und auf die Leistungserhebung in den Prüfungen durch die IHK sowie in den Schulen folgende Fragen von Interesse:¹¹³

- *Inwieweit sind die Prüfungen in Sachsen-Anhalt an das LFK und dessen Zielsetzung, die Handlungsorientierung, angepasst?*

¹¹³ Vgl. hierzu die Hinweise zur Handlungskompetenz und zur Leistungsüberprüfung in den Schulen in den Kapiteln 2.1; 2.2; 2.4; 3.2 und 3.3.

- *Wie werden die Schüler auf die Prüfungen vorbereitet? bzw. Wie kann die Handlungsorientierung und die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Unterricht gewährleistet und in den Prüfungen umgesetzt werden?*

Die Zielsetzung des Lernfeldkonzepts ist die verstärkte Orientierung des berufsschulischen Ausbildungsteils an der beruflichen und betrieblichen Praxis der Auszubildenden. Hierfür wird eine gezielte Zusammenarbeit von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb angestrebt bzw. vorausgesetzt. Als abschließende Fragestellung im Rahmen des Interviews werden deshalb unter Punkt **(F) Ausbildungsbetriebe** beziehend auf die Kapitel 2.2.2, 3.2 und 3.3 und das Erkenntnisziel F folgende Fragen vorgesehen:

- *(Wie) erfolgt die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben? bzw. Existiert eine enge Zusammenarbeit im Sinne einer (im Vergleich zu früher verbesserten) Lernortkooperation?*

Zusammenfassend ergibt sich aus den vorliegenden Fragen der Interviewleitfaden für die Vertreter der Schulleitungen und der Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt, welcher im Anhang A 2.4 auf Seite 152f zu finden ist.

4.5 Erläuterungen zur Stichprobe und zur Daten- bzw. Personencodierung

Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wurden 11 Leitfadenterviews an vier berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt durchgeführt. Die Schulen befinden sich in 4 unterschiedlichen Städten bzw. Landkreisen Sachsen-Anhalts. Die Schülerzahl in den Schulen liegt jeweils zwischen 1300 bis 2000 Schülern und zwischen 50 bis 80 Lehrer unterrichten in den einzelnen Schulen. Die Schulen vereinen neben der Schulform der Berufsschule mit der dualen Berufsausbildung, in welcher das Lernfeldkonzept Anwendung findet, auch die Schulformen Berufsfachschule, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr sowie Fachoberschule. In einigen Schulen ist auch das Fachgymnasium integriert. Für die Erhebung der Interviewdaten wurden jeweils Vertreter der jeweiligen Schulleitungen sowie Koordinatoren bzw. Lehrkräfte zum Thema Lernfeldkonzept befragt.

Um einen Überblick über die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den einzelnen Schulen zu erhalten und die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten zu gewährleisten, wurde die Befragung dabei auf das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung eingegrenzt. Neben diesem Berufsfeld werden in den befragten Schulen aber u. a. auch Berufe aus den Bereichen der

Elektro-, der Metall-, der Bau- und der Holztechnik sowie u. a. aus den Bereichen Lager- und Hauswirtschaft, Ernährung als auch Gesundheit unterrichtet.

In der vorliegenden Arbeit werden die vier Schulen durch die Bezeichnung Schule **A**, Schule **B**, Schule **C** und Schule **D** unterschieden. Dementsprechend wurde für die Vertreter der Schulleitung der Ausdruck Schulleitung **A**, Schulleitung **B**, Schulleitung **C** bzw. Schulleitung **D** gewählt. Für die Lehrkräfte verwendet die Autorin Kleinbuchstaben von **a** bis **i**.

Zu beachten sei an dieser Stelle, dass zwei der befragten Lehrkräfte gleichzeitig auch als Koordinatoren im Bereich Wirtschaft und Verwaltung (WuV) tätig sind. Außerdem konnten aufgrund schulinterner Gegebenheiten zwei Interviews (Interview 9 und Interview 11) nicht wie geplant als Einzelinterview stattfinden, sondern wurden von der Autorin gemeinsam mit zwei Lehrern (Interview 9) bzw. mit dem Vertreter der Schulleitung und einer Lehrkraft (Interview 11) durchgeführt. Im Rahmen der Anonymisierung findet ebenfalls keine Trennung zwischen weiblichen und männlichen Interviewteilnehmern statt, sondern die Autorin verwendet aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit nur die männliche Form.

Die nachfolgende Abbildung 9 liefert einen zusammenfassenden Überblick über die geführten Interviews und die anonymisierte Schul- bzw. Personenbezeichnung, welche in der Auswertung verwendet wird:

Abbildung 9: Interviewcodierung

(Quelle: eigene Darstellung)

Interviewcodierung:			
Schule A	Interview 1	Schulleitung A	
	Interview 2	Lehrer a	(gleichzeitig Koordinator WuV)
	Interview 3	Lehrer b	
	Interview 4	Lehrer c	
Schule B	Interview 5	Schulleitung B	
	Interview 6	Lehrer d	
	Interview 7	Lehrer e	
Schule C	Interview 8	Schulleitung C	
	Interview 9	Lehrer f Lehrer g	
	Interview 10		Lehrer h
Schule D	Interview 11	Schulleitung D Lehrer i	(gleichzeitig Koordinator WuV)

5 Analyse und Auswertung der Interviewdaten

5.1 Interview 1

Bei der *Umsetzung des Lernfeldkonzeptes* in der Schule A dienen, gemäß A, die vom Land Sachsen-Anhalt vorgegebenen Rahmenlehrpläne aufgeschlüsselt nach Lernfeldern vom Umfang einer A4 Seite als Richtschnur (vgl. Z. 42, Z. 110-111). Gemäß A werden diese Vorgaben an die Koordinatoren übergeben (vgl. Z. 42-43), welche das Lernfeldkonzept einführen und die Vorgaben wiederum an die Fachschaftsleiter der einzelnen Fachschaften übergeben (vgl. Z. 53-54). Innerhalb der Fachbereiche setzt sich dann die Fachgruppe mit den Lernfeldvorgaben auseinander (vgl. Z. 44-45). Zunächst, mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes, wurden die Rahmenlehrpläne von den Lehrern aufgesplittet und es wurde weiter nach Fächern unterrichtet, da die Lehrer nicht genau wussten, wie die Umsetzung erfolgen soll (vgl. Z. 50-52). Inzwischen wurden aber durch die Lehrerteams schulinterne Curricula entwickelt, so A (vgl. Z. 57-58). Die Umsetzung in den einzelnen Fachschaften ist unterschiedlich gut geregelt (vgl. Z. 322, Z. 469-473). Zum Teil betreut ein Lehrer ein Lernfeld, zum Teil werden die Lernfelder aber auch von mehreren Lehrern umgesetzt (vgl. Z. 328-336). Laut A setzen sich die Kollegen ähnlicher Fachbereiche bei Bedarf zusammen und tauschen sich aus (vgl. Z. 62-66). Aufgrund der unterschiedlichen Umsetzungsstrategien innerhalb der Schule A, werden gemäß A Lernfelder teilweise parallel unterrichtet (vgl. Z. 331-333). Die Aufgabe der Schulleitung liegt entsprechend der Angaben von A bei der Kontrolle und Überprüfung der Umsetzung der Lernfeldvorgaben (vgl. Z. 106). Dies erfolgt laut A über Hospitationen und Klassenbuchkontrollen (vgl. Z. 46-47) sowie über die Rückkopplung mit den Fachschaftsleitern (vgl. Z. 48). Im Rahmen der Umsetzung der Lernfeldvorgaben gibt es laut A keine schulübergreifende Zusammenarbeit (vgl. Z. 68-77). Die Möglichkeit zum Austausch mit Kollegen anderer Schulen besteht nur bei gemeinsam besuchten Fortbildungen (vgl. Z. 74-75).

Die Schulorganisation von unten nach oben entsprechend dem Bottom-up-Prinzip ist laut A weitestgehend möglich, wenn ausreichend viele Fach- und Computerräume zur Verfügung stehen (vgl. Z. 345-349). Außerdem sind ein hohes Maß an Verlässlichkeit im Kollegium sowie umfassende und enge Absprachen zwischen den Lehrkräften im Team notwendig, um die Umsetzung der Lernfeldvorgaben und den geforderten fächerübergreifenden Unterricht zu gewährleisten (vgl. Z. 239-249, Z. 326-327, Z. 482-483).

Bezugnehmend auf die *Vor- und Nachteile des Lernfeldkonzeptes* muss als erstes festgehalten werden, dass A das Lernfeldkonzept mit Einschränkungen (zunächst) grundsätzlich für gut einschätzt (vgl. Z. 15-16). Als Vorteile nennt A den Praxisbezug, dass der schulische Lehrstoff an einem betrieblichen Gegenstand abgehandelt wird, wenn das Lernfeldkonzept richtig umgesetzt wird und dass somit die Zusammenhänge leichter für die Schüler erkennbar sind (vgl. Z. 207-211, Z. 223-224). Der Einstieg ins Lernfeldkonzept, so A, setzt allerdings voraus, dass wesentliche Grundlagen bzw. Grundkenntnisse bei den Schülern vorhanden sind, die die Schüler häufig nicht besitzen (vgl. Z. 17-21, Z. 221-218, Z. 280-283, Z. 483-484). A schlägt daher vor, zunächst diese Grundlagen zu schaffen (vgl. Z. 16-17).

Als Nachteile des Lernfeldkonzeptes nennt A im Gegensatz zu der klar aufgebauten Fächerstruktur (vgl. Z. 199), die ein einfaches Zuordnen einzelner Themen für die Schüler ermöglichte, dass die Schüler sich nicht gut zurecht finden, kein richtiges Ordnungssystem haben und Probleme haben, in den dem Lernfeldkonzept zugrunde liegenden Kategorien zu denken (vgl. Z. 228-235). Da die Lernfelder in sich abgeschlossen sind, ist es im Vergleich zum Fachunterricht kaum möglich, für die Schüler als auch für die Lehrer, z. B. bei Fehlzeiten von Schülern, den verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen, so A, da auf bereits Gelerntes weniger stark zurückgegriffen wird (vgl. Z. 201-207, Z. 225), wenn auch innerhalb der Lernfelder ein Aufbau vom Niederen zum Höheren gegeben ist (vgl. Z. 225-226). In diesem Zusammenhang sieht A das Problem, dass die Lehrer weniger die Möglichkeit haben, korrigierend im Unterricht einzugreifen (vgl. Z. 227-228) und dass besonders bei Lernfeldern mit kleinem Zeitumfang ein hoher Zeitdruck für die Lehrkräfte besteht, eine gerechtfertigte Lernfeldzensur zu ermitteln (vgl. Z. 304-314). Gleichzeitig ist gemäß A die Durchsetzung des Lernfeldkonzeptes durch die oft unterschiedlichen Bildungsstandards in einem Klassenverband - vom Hauptschüler bis zum Abiturienten - erschwert (vgl. Z. 22-25).

Auch die Orientierung an der betrieblichen Praxis der Schüler ist insofern schwer für die Lehrer zu berücksichtigen, so A, da die Betriebe nicht nach dem Lernfeldkonzept ausbilden und die Auszubildenden jeweils nach Bedarf einsetzen. Die Lehrer können also nicht grundsätzlich bestimmte Praxiserfahrungen als Ausgangspunkt unterrichtlicher Überlegungen voraussetzen (vgl. Z. 554-576). Zum Teil entsenden die Betriebe die Schüler sogar in den Ferien zur praktischen Prüfungsvorbereitung durch den Fachpraxislehrer in die Berufsschule,

da die Betriebe bestimmte prüfungsrelevante Aspekte nicht vermitteln können (vgl. Z. 576-582).

Bezüglich der *Zeugnisse* gibt A zu bedenken, dass die Noten der wenigen allgemein bildenden Fächer mit geringem Stundenumfang mit der aus allen Lernfeldnoten gebildeten Berufstheorienote, die sich auf einen wesentlich höheren Stundenumfang stützt, gleichwertig in die Durchschnittsnote einfließen (vgl. Z. 489-506). Die so gebildete Durchschnittsnote ist gemäß A vermutlich für die Betriebe schwer nachzuvollziehen und kann gleichzeitig zur Demotivation bei den Schülern führen (vgl. Z. 512-514, Z. 517-522).

Da die Rahmenlehrpläne gemäß A ziemlich knapp und vage formuliert sind (vgl. Z. 111) und eben auch kaum ein Austausch zwischen den Schulen stattfindet, werden die Lernfeldvorgaben unterschiedlich in den Schulen ausgelegt und somit unterschiedlich umgesetzt, so dass in den einzelnen Schulen und Bundesländern zum einen die Durchsetzung eines einheitlichen Standards verhindert wird (vgl. Z. 113-128, Z. 549-551) und gleichzeitig auch die Abschlüsse nicht mehr vergleichbar sind (vgl. Z. 123-124). Ein weiteres Problem durch die unterschiedliche Umsetzung in den Schulen sieht A darin, wenn während der Ausbildungszeit aus verschiedenen Schulen Mischklassen gebildet werden oder wenn Schüler während der Ausbildungszeit einen Schulwechsel vollziehen (vgl. Z. 531-544).

Bezüglich der *Weiterbildungen* gibt A an, dass die erste Berührung von A mit dem Lernfeldkonzept über eine Fortbildung mit Fr. Dr. Müller stattfand (vgl. Z. 1-2). Im dualen Bereich wurde die Einführung des Lernfeldkonzepts, so A, durch Fortbildungen unterstützt, bei welcher die Lehrer ein Konzept zur Umsetzung erhielten (vgl. Z. 32-34). Diese Fortbildungen wurden gemäß A definitiv im Bereich Wirtschaft und Verwaltung durch das LISA durchgeführt, in den anderen Berufsbereichen ist A nicht bekannt, ob Fortbildungen angeboten wurden (vgl. Z. 81-84). In diesem Zusammenhang bemängelt A, dass inzwischen nur noch vereinzelt Fortbildungen angeboten werden (vgl. Z. 87-88).

Gemäß A findet die Hinwendung zur *Handlungs- und Praxisorientierung im Unterricht* ebenfalls unterschiedlich intensiv in den einzelnen Fachschaften statt (vgl. Z. 133-140). Während die Lehrer, die über einen Berufsabschluss und somit über einschlägige Praxiserfahrung verfügen, sich stark an der betrieblichen Praxis orientieren und Kontakt mit

den Betrieben halten, ist die Handlungsorientierung und Betriebsnähe bei Lehrern, die direkt nach dem Abitur die Lehrerlaufbahn einschlugen, laut A weniger gegeben (vgl. Z. 175-180, Z. 262-267, Z. 381-383). Einen weiteren Nachteil in diesem Zusammenhang sieht A außerdem in der Lehrerausbildung, die nach wie vor in Fächern erfolgt (vgl. Z. 267-273). Betriebspraktika werden gemäß A zum Teil intensiv von den Lehrkräften wahrgenommen, zum Teil aber auch abgelehnt (vgl. Z. 159- 180). Gründe für die Distanz der Lehrer zu den Betrieben vermutet A in Berührungsängsten der Lehrer, die nicht mit den Auszubildenden gleichgesetzt werden wollen (vgl. Z. 171-173), aber auch in einem Mangel an Mut eigene Schwächen zuzugeben oder Fehler zuzulassen aufgrund der Angst um den Arbeitsplatz und das Ansehen (vgl. Z. 401-413, Z. 432-441). Auch weist A mehrfach auf die Problematik hin, dass die Lehrer zu sehr als Einzelkämpfer sozialisiert sind (vgl. Z. 72, Z. 481-482). Besonders in technischen Ausbildungsberufen sieht A Vorteile beim Einsatz von Fachpraxislehrern für die Theorievermittlung, da die theoretischen Lerngebiete gleich nach der Vermittlung in der Praxis überprüft werden können (vgl. Z. 389-394), wenn die nötigen Werkstätten vorhanden sind und die Lehrer bereit sind, das Erlernete mit den Auszubildenden praktisch umzusetzen und es vorzuzeigen (vgl. Z. 395-399). Die Handlungsorientierung innerhalb der schulischen Leistungskontrollen ist laut A durch die Wahl komplexer Aufgabenstellungen zu gewährleisten, was allerdings mit einem erhöhten Zeitaufwand für Lehrer und Schüler, im Vergleich zu den althergebrachten Wissensabfragen, einhergeht (vgl. Z. 290-314). Ein Kritikpunkt von A, der ebenfalls in diesem Zusammenhang betrachtet werden kann, ist, dass die Anforderungen in den Prüfungen einfacher geworden sind (vgl. Z. 253-255).

Im Rahmen der *Lernortkooperation* gibt es, wie bereits angedeutet, gemäß A einige Kollegen und Fachschaften die engen Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben suchen und die betriebliche Abläufe kennen, während andere Kollegen und Fachschaften den Kontakt nur telefonisch haben, wenn Fehlzeiten oder Verhaltensauffälligkeiten an die Betriebe zu melden sind (vgl. Z. 156-166). Einen Grund hierfür vermutet A in der Angst der Lehrer kontrolliert zu werden (vgl. Z. 166-168). Von Seiten der Betriebe hat sich laut A das Engagement durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes nicht verändert (vgl. Z. 184-185). Hospitationsangebote der Schulleitung wurden von den Betrieben nicht angenommen, so A (vgl. Z. 188-190). Die Betriebe erscheinen nur zu Prüfungen und Ordnungswidrigkeiten (vgl. Z. 191-193), da gemäß A vermutlich in den Betrieben auch ein zu großer Zeitdruck herrscht (vgl. Z. 193-194).

Zusammenfassend stellt A fest, dass das Lernfeldkonzept doch nicht gut konzipiert ist (vgl. Z. 273-274) und dass es fraglich ist, ob die Auszubildenden durch den lernfeldstrukturierten Unterricht besser im Arbeitsleben zurechtkommen (vgl. Z. 276-277). A gibt zu bedenken, dass die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes immer wieder einem individuellen Ausprobieren entspricht und dass dies wahrscheinlich nicht im Sinne des Lernfeldkonzeptes ist (vgl. Z. 478-479). Zur Verbesserung und zur Vereinheitlichung der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen Sachsen-Anhalts schlägt A vor, dass das LISA hier aktiv eingreifen sollte (vgl. Z. 126-127). Außerdem würde sich A eine Zusammenarbeit aller Schulen für die einheitliche Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wünschen (vgl. Z. 151-153).

5.2 Interview 2

Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes haben sich die Lehrkräfte des Fachbereichs Wirtschaft und Verwaltung zur *Umsetzung*, gemäß den Angaben von a, nach Aufforderung durch das Kultusministerium zunächst zusammengesetzt und die knappen vorgegebenen Lernfeldinhalte, welche am Anfang zum Teil auch schlecht geordnet waren und nicht zusammenpassten, analysiert und präzisiert (vgl. Z. 3-17). Laut a fand eine gemeinsame Ausarbeitung der Lernfelder im Bildungsgang durch die Lehrer nur zu Beginn statt (vgl. Z. 104-107), wobei es zu keiner bewussten Teambildung kam (vgl. Z. 126).

Im Bereich Wirtschaft und Verwaltung - speziell im Bereich der Einzelhändler und Verkäufer, in welchem a eingesetzt ist, unterrichtet, gemäß den Angaben von a, jeweils ein Lehrer ein Lernfeld (vgl. Z. 63-65, Z. 252, Z. 269). Dabei werden die Lehrkräfte nach Möglichkeit jedes Jahr in den gleichen Lernfeldern (vgl. Z. 51-54) und nach Möglichkeit entsprechend ihrer Qualifikationen und Vorlieben eingesetzt (vgl. Z. 305-318), so a. Außerdem liegt es im Interesse der Lehrer, sagt a, dass ähnliche Lernfelder bzw. inhaltlich an die Lernfelder angelehnte berufsübergreifende Fächer in der Verantwortung eines Lehrers liegen (vgl. Z. 71-74). Gemeinsame Absprachen inhaltlicher oder methodischer Art zwischen den Lehrern erfolgen bei Bedarf nebenbei, z. B. während der Pausen (vgl. Z. 70-77, Z. 89-98, Z. 117-121, Z. 125, Z. 257-259). Die Konkretisierung der Lernfelder der Rahmenlehrpläne erfolgt im Bereich Einzelhandel und Verkauf durch den jeweils zu einem Lernfeld zugeteilten Lehrer (vgl. Z. 68-70). Dies ist, so a, gut möglich, da die Lernfelder gut strukturiert und unter Einbezug der Bücher gut von einem Lehrer abzudecken sind (vgl. Z. 17-19, Z. 294-305).

Bei der Durchsetzung eines einheitlichen Standards sieht a keine Probleme, da sich die Lehrer an den inhaltlichen Vorgaben der Rahmenrichtlinien und der Bücher orientieren (vgl. Z. 511-512, Z. 516-522). Selbstverständlich sollten die Lehrer, gemäß a, aber auch die Inhalte der anderen Lernfelder kennen, die die anderen Kollegen unterrichten, um sich selbst im Unterricht darauf beziehen zu können (vgl. Z. 154-157). Da sich laut a die Lernfeldinhalte grundsätzlich über die Jahre nicht stark verändert haben, werden die Rahmenlehrpläne und die dazugehörigen Schulcurricula jährlich durch die in den jeweiligen Lernfeldern eingesetzten Lehrer überprüft und bei Bedarf bzgl. inhaltlicher und didaktisch-methodischer Aspekte aktualisiert, so dass Kollegen, die u. U. zu einem späteren Zeitpunkt das jeweilige Lernfeld unterrichten, der Einstieg erleichtert wird (vgl. Z. 49-51, Z. 55-58, Z. 61-66).

Laut a fanden bzw. finden im Rahmen der Umsetzung der Lernfelder keine Kooperationen mit anderen Schulen statt (vgl. Z. 128-132) und die von den Lehrkräften nachgefragten Weiterbildungen zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und zum Austausch zwischen den Lehrern wurden nicht angeboten (vgl. Z. 132-136, Z. 489-490, Z. 626-627). Neben den Rahmenlehrplänen gab es nur wenige Anweisungen durch die Schulleitung und ein paar Hilfestellungen im Internet (vgl. Z. 627-629). Ein schulübergreifender Austausch mit Kollegen gleicher Fachrichtung ist, gemäß a, nur im Rahmen anderer Weiterbildungen möglich (vgl. Z. 496-498). Dass die Lehrerausbildung fachspezifisch erfolgt, die Lernfelder teilweise aber fächerübergreifend ausgelegt sind, erachtet a persönlich nicht als Problem (vgl. Z. 146-151). Auch sieht a keine Probleme darin, dass die in der Schule ausgebildeten Büroberufe noch nach Fächern gegliedert, die Handelsberufe aber nach Lernfelder strukturiert sind (vgl. Z. 37-41).

Im Gespräch mit a wurde mehrfach deutlich, dass a das Lernfeldkonzept als *vorteilhaft* erachtet, da, so a, die Lernfelder fachübergreifend und praxisnah gestaltet und somit die Inhalte für die Schüler greifbarer sind (vgl. Z. 152, Z. 158-161, Z. 216, Z. 231-233). Besonders lernschwache Schüler sind, gemäß a, dankbar für die praktischen Aufgaben (vgl. Z. 368-375). Lehrer a gibt in diesem Zusammenhang an, dass überflüssige Theorie gestrichen wurde (vgl. Z. 630-635) und nur noch für die Ausbildung und das Berufsleben der Schüler relevante Inhalte vermittelt werden (vgl. Z. 161-162, Z. 168-180, Z. 188-200, Z. 227-228, Z. 633-634). Dadurch sieht a zum einen eine erhöhte Motivation bei den Schülern (vgl. Z. 180-186, Z. 216-218, Z. 243-246), was gleichzeitig die Arbeit der Lehrer erleichtert (vgl. Z. 245-

248). Außerdem werden die Ergebnisse handlungsorientierter, von den Schülern selbstständig gelöster Aufgaben, von den Schülern nachweislich länger behalten (vgl. Z. 324-337). Wer sich, so a, über die in der Ausbildung gelegten Grundlagen noch weiter qualifizieren will, muss dies durch Weiterbildungen realisieren (vgl. Z. 197-198). Die Aufnahme eines Studiums nach beendeter Ausbildung ist, gemäß a, sicherlich durch die in den Lernfeldern gegebene starke Praxisorientierung schwerer als beim früheren Fachunterricht, welcher sich auf konkrete Wissenschaften stützte (vgl. Z. 215-220, Z. 228-229). Bezüglich der Notenvergabe stellt a fest, dass diese, dadurch dass jeweils nur ein Lehrer im Lernfeld unterrichtet, für die Schüler eindeutig ist (vgl. Z. 287-290).

Obwohl a das Lernfeldkonzept für den Bereich Einzelhandel und Verkauf befürwortet (vgl. Z. 635-637), weist a aber auch auf einige *Problembereiche* hin. Gemäß a laufen Lernfeld 7 und 8 im zweiten Ausbildungsjahr parallel, obwohl sie eigentlich aufeinander aufbauend gestaltet sind. Hier bedarf es der inhaltlichen Absprache zwischen den, in den Lernfeldern eingesetzten, Lehrkräften (vgl. Z. 259-266). Ebenso sieht a die Notwendigkeit in anderen Fachbereichen, wo einzelne Lernfelder von mehreren Kollegen unterrichtet werden, dass detaillierte Absprachen stattfinden müssen z. B. bezüglich der Klassenarbeiten (vgl. Z. 276-279). Gemäß a kann ein Lehrer durch seine fachspezifische Ausbildung meist nicht ein Lernfeld allein abdecken, wenn mehrere unterschiedliche Fachbereiche in dieses einfließen (vgl. Z. 288-293). Eine große Herausforderung für die Lehrer, so a, stellen besonders die Klassen dar, in denen Schüler mit unterschiedlichen Bildungsstandards - vom Abitur bis zur Benachteiligung - lernen (vgl. Z. 367-373). Gleichzeitig weist a auch darauf hin, dass seit der Einführung der Lernfelder ein starker Leistungsabfall bei den Schülern festzustellen ist (vgl. Z. 416-423).

Gemäß a sind einige Lernfelder sehr gut handlungsorientiert umsetzbar (vgl. Z. 323-325), während andere weniger die Möglichkeit zur *Handlungsorientierung* bieten (vgl. Z. 348-361). Den Unterricht baut a dabei wie folgt auf: Zunächst gibt a eine Einführung ins Thema, bei welcher a die notwendigen Grundlagen vermittelt und anschließend findet der Praxisbezug über selbstständiges Anwenden durch die Schüler statt (vgl. Z. 340-347). Im Rahmen der schulischen Leistungskontrollen, mündlich wie schriftlich, ist a stets bemüht auf die handlungsorientierten Abschlussprüfungen vorzubereiten (vgl. Z. 446-454, Z. 465-476). Als problematisch schätzt a in diesem Zusammenhang den Einbezug betriebsspezifischer Aspekte

ein, da dies durch die Vielzahl der Ausbildungsbetriebe nur schwer realisierbar ist (vgl. Z. 606-609).

Eine Intensivierung der *Lernortkooperation* zwischen Berufsschule und Betrieb wäre laut a vorteilhaft, um inhaltliche Wünsche der Betriebe an die Berufsschule und umgekehrt abzustimmen (vgl. Z. 542-546, Z. 567-572). Dies scheitert aber, vermutet a, auf betrieblicher Seite, da die Betriebe gar keine Zeit haben die Lehrlinge umfassend auszubilden und von Seiten der Lehrer durch den Lehrplandruck (vgl. Z. 547-552, Z. 561-565, Z. 572-579, Z. 612-615). Bei den von der Schule angebotenen Ausbilderkonferenzen spiegelt sich die Annahme von a wider, da auch hier, so a, die Resonanz durch die Betriebe nur gering ist (vgl. Z. 589-594).

5.3 Interview 3

Bezüglich der *Umsetzung des Lernfeldkonzeptes* in der Schule A gibt b an, dass im Bereich der Einzelhändler bzw. Verkäufer jeder Lehrer ein Lernfeld übernimmt (vgl. Z. 29-30, Z. 37-42), während z. B. im Bereich der Lagerfachkräfte eine Aufteilung der Lernfelder durch die Lehrer vorgenommen wird (vgl. Z. 38-39). Da im Bereich der Einzelhändler und Verkäufer, in welchem b vorwiegend eingesetzt ist, jeder Lehrer allein für sein Lernfeld verantwortlich ist, finden Abstimmungen zwischen den in diesem Bereich eingesetzten Lehrkräften nur bei Bedarf statt (vgl. Z. 30-33). Gemäß b gibt es keine Kooperationen mit anderen berufsbildenden Schulen bzgl. der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes (vgl. Z. 149-151). Ein Austausch mit Kollegen anderer Schulen bietet sich aber im Rahmen gemeinsam besuchter Fortbildungen an (vgl. Z. 169-173). Die Gewährleistung eines einheitlichen Standards bezüglich der Umsetzung der Lernfeldvorgaben erfolgt laut b durch die Orientierung am schulinternen Lehrplan (vgl. Z. 130) und an den Lehrbüchern (vgl. Z. 135-136, Z. 143-144), die b für nicht allzu gut erachtet (vgl. Z. 136-139). Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurden, so b, Weiterbildungen durch das LISA angeboten (vgl. Z. 156-167). In letzter Zeit gab es hingegen kaum Angebote (vgl. Z. 156-162).

Beim *Vergleich der Fächer- und der Lernfeldstruktur* plädiert b für die Fächer, da diese zum einen strukturierter aufgebaut sind als die Lernfelder (vgl. Z. 285). Außerdem gibt b zu bedenken, dass die Fächer durchgängig über drei Jahre unterrichtet wurden, während die Lernfelder schneller abgeschlossen werden. Das bedeutet für die Schüler, dass die Zensuren

der einzelnen Lernfelder feststehen, sobald sie abgeschlossen sind und somit keine Verbesserung der Noten mehr möglich ist (vgl. Z. 57-62, Z. 119-123, Z. 284-285). In diesem Zusammenhang kritisiert b, dass die Durchschnittsnote, aufgrund welcher die Schüler u. U. einen höheren allgemein bildenden Abschluss erreichen können, durch die Gleichwertigkeit der allgemeinen, berufsübergreifenden Fächer und der aus den Lernfeldern zusammengefassten Berufstheorienote leicht beeinflussbar ist (vgl. Z. 233-237, Z. 250-251). Positiv bewertet b, dass alle Lernfeldnoten auf dem Abschlusszeugnis einzeln ausgewiesen sind (vgl. Z. 260). Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts bedarf fächerübergreifender Kompetenzen bei den Lehrern, so b, (vgl. Z. 73-81) und aufgrund der vagen Rahmenlehrplanvorgaben ist es besonders für Berufsanfänger schwer ersichtlich, was genau in den einzelnen Lernfeldern gefordert wird (vgl. Z. 131-135).

Bezugnehmend auf die Zielsetzung der *Handlungsorientierung* weist b daraufhin, dass die Lernfelder Inhalte vorgeben, die den Schülern in der Praxis zum Teil gar nicht mehr begegnen (vgl. Z. 91-102). Außerdem, so b, sind die Lernfelder in Abhängigkeit ihrer inhaltlichen Vorgaben nur teilweise praxisnah umsetzbar (vgl. Z. 83-94) und nicht alle Leistungskontrollen können handlungsorientierte Aspekte berücksichtigen, da eine bestimmte Anzahl von Noten innerhalb begrenzter Zeit ermittelt werden muss (vgl. Z. 209-212). Entsprechend der Angaben von b beziehen sich die Abschlussprüfungen der IHK auf die Lernfelder (vgl. Z. 183-184) und ein Teil der Abschlussprüfung war bislang mit offenen Fragen gestaltet (vgl. Z. 200-202). Ab dem kommenden Jahr, so b, werden sogar alle Fragen der schriftlichen Abschlussprüfung offen formuliert, worin b Probleme sieht, da die Schüler dann nicht mehr die Möglichkeit haben aus vorgegebenen Antworten zu wählen, sondern selbst die Lösungen finden bzw. wissen müssen (vgl. Z. 203-207).

Die Angaben von b zum *Zeugnis* decken sich mit denen der Fachliteratur bzw. denen von Fr. Dr. Müller (2009). Gemäß b werden die Lernfelder jedes Ausbildungsjahres mit der jeweiligen Note und dem Stundenumfang des Lernfeldes ausgewiesen (vgl. Z. 214-216) und die Note Berufstheorie wird aus den zeitlich gewichteten Lernfeldnoten berechnet (vgl. Z. 229-233).

Zur *Lernortkooperation* gibt b an, dass diese sich durch die Hinwendung zum Lernfeldkonzept nicht verändert hat (vgl. Z. 265) und dass die Betriebe nur selten an den von

der Schule angebotenen Ausbilderkonferenzen teilnehmen, da sie keine Zeit und nicht genügend Personal haben, um jemanden freizustellen (vgl. Z. 268-277). Lehrer b sieht keine Probleme darin, dass einige Berufe nach dem Lernfeldkonzept gegliedert sind, während andere Berufe noch nach Fächern strukturiert sind (vgl. Z. 18-23).

5.4 Interview 4

Das Interview mit Lehrer c, welcher im Bereich Lager und Logistik unterrichtet, der wiederum in der Schule A zum Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung gerechnet wird, stellt im Gegensatz zu den Interviews mit Lehrer a und b eine weniger positive Einschätzung des Lernfeldkonzeptes dar.

Bezüglich der *Umsetzung des Lernfeldkonzeptes* erklärt c, dass die einzelnen Lernfelder entsprechend der in ihnen integrierten früheren Fachbereiche Fachkunde, Wirtschaft (BVWL), Datenverarbeitung und Mathematik unter vier Lehrern aufgeteilt werden und somit nach wie vor in den herkömmlichen Fächern unterrichtet wird (vgl. Z. 14-16, Z. 23-28, Z. 202-206, Z. 256-257). Gemäß c gibt der schulinterne Lehrplan der Fachschaft die Zuordnung dieser vier Fächer auf die einzelnen Lernfelder mit der jeweiligen Stundenaufteilung wieder (vgl. Z. 285-293, Z. 313-334). Genaue Angaben was in die einzelnen Lernfelder gehört, entnehmen die Lehrkräfte dieses Fachbereichs den Lehrbüchern, welche ihnen als Richtschnur bzw. Lehrplan dienen, so c (vgl. Z. 467-477). Gleichzeitig gibt es gemäß c, keine lernfeldbezogene und nur wenige fachspezifische Weiterbildungsangebote (vgl. Z. 561-562, Z. 570-575).

Prinzipiell erachtet c die Idee fachübergreifend, komplex und miteinander verflochten zu arbeiten für gut (vgl. Z. 108-110), doch sieht c wesentliche *Probleme und Nachteile* in den nun aufgeführten Punkten. Da die Lernfelder wie bereits beschrieben jeweils Bestandteile aus vier ehemaligen Fächern aufweisen, stellt sich für die Lehrer, so c, die Frage, wie man die Lernfelder im Stundenplan am besten auf die vier „Fach“-lehrer aufteilt (vgl. Z. 6-8, Z. 22). Hieraus ergeben sich, laut c, zum einen bezüglich der Klassenbuchführung (vgl. Z. 35-38) und auch bezüglich der Notengebung (vgl. Z. 39-47, Z. 270) Probleme, da sich die vier in einem Lernfeld eingesetzten Lehrer untereinander abstimmen müssen, was mit einem erhöhten Arbeitsaufwand einhergeht (vgl. Z. 210-226). Die Schüler haben, gemäß c, Probleme, die durch die vier Lehrer für ein Lernfeld festgelegten Noten nachzuvollziehen (vgl. Z. 40-48, Z.

115-118, Z. 241-247) und können mit dem Lernfeldkonzept an sich nichts anfangen (vgl. Z. 628-630). Die *Zeugnisse* weisen, gemäß c, die berufsübergreifenden Fächer und die Berufstheorienote aus, die aus den einzelnen Lernfeldnoten gebildet wird, sowie alle einzelnen Lernfelder mit Note, Stundenumfang und Lernfeldbezeichnung (vgl. Z. 251-260). Dadurch, dass die Note für die Berufstheorie aus allen Lernfeldern berechnet wird und gleichwertig mit den wenigen allgemein bildenden Fächern ist, die zudem einen wesentlich geringeren Stundenumfang haben, ist die Durchschnittsnote der Abschlusszeugnisse leicht beeinflussbar, so c (vgl. Z. 48-76), wobei die Zusammensetzung der Durchschnittsnote für die Arbeitgeber gleichzeitig schwer ersichtlich ist (vgl. Z. 78-81). Für die Arbeitgeber ist, gemäß c, ein benotetes Unterrichtsfach ebenfalls aussagefähiger und greifbarer als die Note eines Lernfelds, in welches die vier einzelnen Fachbereiche einfließen (vgl. Z. 268-271, Z. 277-278). Laut c ist anhand der Benotung der Lernfelder nicht eindeutig ersichtlich, in welchen Fachbereichen die Schüler ihre Stärken und Schwächen haben (vgl. Z. 118-123). In Bezug auf die Notengebung kritisiert c weiterhin, dass es besonders bei Lernfeldern mit geringem Stundenumfang im Zusammenhang mit dem Unterricht in Blockklassen schwierig ist, die benötigten Noten zu ermitteln (vgl. Z. 83-92). Als realistischer und auch aussagekräftiger erachtet c diesbezüglich die Notengebung bei Lernfeldern mit großem Stundenumfang (vgl. Z. 92-96). Erschwerend kommt hinzu, dass es keine Nachholmöglichkeiten für abgeschlossene Lernfelder gibt, wenn Schüler z. B. verspätet mit der Ausbildung beginnen, Fehltag haben oder die Ausbildung verkürzen (vgl. Z. 180-191, Z. 357-369).

In diesem Zusammenhang wird auch der von c genannte Kritikpunkt aufgegriffen, dass eine genaue Stundenplanung entsprechend dem Bottom-up-Prinzip zu Schuljahresbeginn nicht möglich ist, da der Zeitbedarf für die Stoffvermittlung im Unterricht vorab nicht abzuschätzen ist (vgl. Z. 169-176) und die Klassen zu Schuljahresbeginn oft nicht vollständig sind (vgl. Z. 176-180). Selbst wochenweise ist keine Fixplanung durch die Lehrer möglich, so c, da auch kurzfristig der Zeitbedarf für die Stoffvermittlung im Unterricht unklar ist (vgl. Z. 199-202). Als weiteren Nachteil betrachtet c, dass es kein umfassendes Lehrbuch und keine Arbeitsmaterialien für die Lehrer gibt (vgl. Z. 478-483, Z. 506-509, Z. 536-537). Die Schüler, so c, verstehen auch nicht, warum für ein Lernfeld verschiedene Bücher relevant sind (vgl. Z. 483-485). Da die Lernfelder aufeinander aufbauen, ist es laut c ebenso ungünstig die Lernfelder parallel zu unterrichten (vgl. Z. 99-106). In diesem Zusammenhang treffen die Lehrkräfte des Berufsfeldes Lager und Logistik aber auch auf das Problem, dass die Anforderung der

(Zwischen-) Prüfungen sich oft nicht mit der Reihenfolge der in den Lernfeldern vermittelten Inhalte decken, so dass Lernfeldbestandteile von den Lehrern vorgezogen werden müssen (vgl. Z. 488-494, Z. 498-505). Ein weiteres Problem sieht c darin, wie auch die anderen befragten Lehrer der Schule A, dass die Grundvoraussetzungen zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes von den Schülern oft nicht erfüllt werden (vgl. Z. 373-385, Z. 620-624).

Bezüglich der geforderten *Handlungsorientierung* stellt c fest, dass diese nur beschränkt im Fachbereich Lager und Logistik realisierbar und gleichzeitig mit einem großen Aufwand verbunden ist (vgl. Z. 401-407, Z. 538-541, Z. 544-555). Lehrer c greift daher im Unterricht auf betriebliche Beispielsituationen zurück, wie sie auch in den Prüfungen vorgegeben sind, oder bezieht sich auf die Erfahrungen der Schüler (vgl. Z. 516-525, Z. 541-543).

Die von c geschilderten Probleme, dass die Stoffvermittlung und die Notengebung problematisch ist, da der schulinterne Lehrplan mehr Stunden ausweist als real zur Verfügung stehen (vgl. Z. 300-311, Z. 335-362) und dass durch die unterschiedlichen Stundenumfänge der einzelnen Fachlehrer innerhalb der jeweiligen Lernfelder, die fachspezifischen Lernfeldbestandteile unterschiedlich schnell abgeschlossen werden (vgl. Z. 599-606), vermutet die Autorin entweder darin begründet, dass die Rahmenlehrpläne zu umfangreich sind oder dass die Planung im Fachbereich Lager und Logistik nicht gut genug durchdacht ist. Bezugnehmend auf die Schilderungen von c, scheinen im Bereich Lager und Logistik noch Unklarheiten bezüglich der Umsetzung der Lernfeldvorgaben zu bestehen. So gibt c zu bedenken, dass die Lehrkräfte sich vielleicht im Vorfeld zusammensetzen sollten, um die Lernfeldvorgaben gemeinsam auszuarbeiten und dass die Umsetzung im Lager- bzw. Logistikbereich nicht funktioniert (vgl. Z. 142-144). Des Weiteren beanstandet c mehrfach, dass nicht ein Lehrer im Unterrichtsstoff fortfahren kann, wo ein Anderer aufgehört hat (vgl. Z. 9-12, Z. 132-141, Z. 195-196, Z. 606-610), was weder in der KMK-Handreichung zur Erarbeitung der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne noch in der Theorie zum Lernfeldkonzept gefordert wird.

5.5 Interview 5

Gemäß den Angaben von B, dem Vertreter der Schulleitung der Schule B, erfolgte die erste Berührung mit dem Lernfeldkonzept auf einer Universitätstagung zum Thema Berufsbildung in den 90er Jahren (vgl. Z. 2-6). Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes wurden zunächst

erste Informationen durch Kollegen, die in den Kammern oder den Prüfungskommissionen tätig waren, übermittelt (vgl. Z. 12-13, Z. 17-19) und dann kamen die offiziellen Unterlagen des Kultusministeriums (vgl. Z. 19-20), anhand der die Schulcurricula erarbeitet wurden (vgl. Z. 20-21). Die Verantwortung für die *Umsetzung* der Rahmenlehrpläne wurde an die jeweiligen Fachbereiche und die Fachgruppen übergeben (vgl. Z. 16-17, Z. 28), die, so B, aus allen Lehrern des Fachbereichs bestehen (vgl. Z. 96-101). Jeder Fachbereich erarbeitete dann in der Fachgruppe das jeweilige Schulcurriculum (vgl. Z. 89-90, Z. 373-374). Während einige Kollegen selbst bei dem LISA bei der Erarbeitung von Material mitwirkten (vgl. Z. 25-27), nutzen Andere die Rahmenlehrpläne und wieder Andere die Informationen, die sie durch ihre Kammertätigkeit erhielten, zur Ausgestaltung der Lernfeldvorgaben (vgl. Z. 27). Kooperationen mit anderen Schulen gibt es laut B nicht direkt, sondern nur indirekt über die Weiterbildungen des LISA oder die Prüfungskommissionen (vgl. Z. 164-173).

Gemäß den Angaben von B sind einige Lehrer teilweise in zwei Fachgruppen beteiligt, wenn sie zwei Fächer unterrichten (vgl. Z. 101-102). Gleichzeitig sollen, so B, nach Möglichkeit auch die Lehrkräfte der allgemein bildenden Fächer in die Fachgruppenarbeit integriert werden (vgl. Z. 103-104). Ein Austausch über die Ergebnisse der Fachgruppen ist, laut B, in der Gesamtkonferenz und den Fachgruppenleitertreffen möglich (vgl. Z. 112-115). Zusätzlich findet ein Ideenaustausch auch dadurch statt, dass die Lehrer fächerübergreifend eingesetzt sind (vgl. Z. 121-130). Die Schulcurricula und die Rahmenlehrpläne sind, gemäß den Angaben von B, allen Lehrern zugänglich (vgl. Z. 132-136, Z. 371-372). Bezüglich der konkreten Umsetzung der Lernfelder im Unterricht sollen sich die Lehrer laut B zusammensetzen und absprechen, wer für welches Lernfeld bzw. wer für welche Inhalte innerhalb eines Lernfeldes verantwortlich ist, d. h. in Abhängigkeit von der Ausbildung der Lehrer unterrichten zum Teil mehrere Lehrer in einem Lernfeld und zum Teil werden Lernfelder auch nur von einem Lehrer übernommen (vgl. Z. 148-151, Z. 62-63). Gemäß B sind die Lehrer verpflichtet, für die ihnen zugeteilten Lernfeldbereiche am Schuljahresanfang einen Stoffverteilungsplan zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und des jeweiligen Schulcurriculums bei der Schulleitung abzugeben (vgl. Z. 138-144). Die Aufgabe der Schulleitung, so B, ist die Überwachung und Kontrolle, ob in Lernfeldern gearbeitet wird und wie die Umsetzung der Lernfeldvorgaben in die Schulcurricula erfolgt (vgl. Z. 14-16, Z. 364-365). Außerdem fordert die Schulleitung die Schulcurricula ein (vgl. Z. 90, Z. 117-118, Z. 362-364) und setzt die Fachgruppenleiterbesprechungen an (vgl. Z. 114-116). Die *Zeugnisse*

werden, laut den Angaben von B, entsprechend der Vorgaben der EBbS-VO erstellt (vgl. Z. 285-293).

Als *Vorteil* des Lernfeldkonzeptes gibt B an, dass die Theorie anhand praktischer, lebensnaher Beispiele vermittelt wird und daher besser vorstellbar, besser nachvollziehbar, besser begreifbar und somit einprägsamer für die Schüler ist. Gleichzeitig, so B, ist die Lernmotivation der Schüler höher (vgl. Z. 301-311, Z. 317-328). Die Herausforderung für die Lehrer, sich in die Arbeitswelt der Schüler hineinzudenken (vgl. Z. 328-330), bewirkt eine Effektivierung der Lehraufträge, so B (vgl. Z. 335-338). Neben dem Schulcurricula stehen den Lehrern für die Gestaltung der Lernsituationen und der Lehraufträge als Arbeitsmittel auch die KMK-Handreichungen auf dem Landesbildungsserver zur Verfügung (vgl. Z. 398-401). Gemäß B haben die Lehrer keine Probleme, dass Fächer und Lernfelder parallel unterrichtet werden (vgl. Z. 77-78). Bezüglich der Fächer schätzt B in diesem Zusammenhang die starke Strukturierung, die festen Inhalte und die festen Zeitvorgaben positiv ein (vgl. Z. 299-301).

Neben den Vorteilen zählt B auch einige *Nachteile* auf, die mit dem Lernfeldkonzept verbunden sind. So war gemäß B, zu Beginn die Durchdringung der Lernfelder für die Lehrer schwierig, welche gefordert waren, sich bewusst zu machen und auch zu verinnerlichen, dass die Lernfelder einen anderen Aufbau und eine andere Struktur im Vergleich zu den Fächern aufweisen (vgl. Z. 32-41, Z. 48-49, Z. 330-338). Die Lehrer wurden diesbezüglich, so B, von offizieller Seite nicht auf die Umstellung vorbereitet (vgl. Z. 49-50), haben aber versucht sich entsprechend zu qualifizieren (vgl. Z. 50-51). Auch die Schüler waren, gemäß B, nicht auf das Lernen in Lernfeldern vorbereitet, was sich voraussichtlich durch die nun an die Handlungsorientierung angepassten Rahmenlehrpläne der allgemein bildenden Sekundarschule ändern wird (vgl. Z. 412-430). Um eine adäquate Umsetzung der Lernfelder zu gewährleisten, ist, so B, eine verstärkte Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften notwendig im Vergleich zu den früheren Fächern, um z. B. inhaltliche Überschneidungen zu vermeiden (vgl. Z. 151-162, Z. 353-358). Dies geht mit einem erhöhten Arbeitsaufwand für alle Beteiligten (vgl. Z. 358-361) u. a. auch bezüglich der Schulorganisation einher (vgl. Z. 340-343).

Das von den Fachbereichen erarbeitete Schulcurriculum dient als Orientierung für die Lehrer und muss von ihnen in Bezug auf die geforderte *Handlungsorientierung* lebensnah und auf die Schüler abgestimmt, umgesetzt werden (vgl. Z. 378-393). Die Schulcurricula erachtet B

für so gut, dass man sie auch neuen Kollegen zur Verfügung stellen kann (vgl. Z. 46-47). Über den Unterricht hinaus erfolgt die Handlungsorientierung, laut B, z. B. durch Betriebsbesichtigungen mit den Schülern (vgl. Z. 244-246). Im Rahmen der Leistungskontrollen verlangt und überprüft die Schulleitung, so B, ob Klassenarbeiten entsprechend der jeweiligen Voraussetzungen der Schüler mit komplexen Aufgaben gestellt werden (vgl. Z. 268-278), um die Schüler auf die inzwischen meist lernfeldbasierten Abschlussprüfungen vorzubereiten (vgl. Z. 249-251, Z. 280-282). Das klappt, gemäß B, ganz gut, da die Schule gute Prüfungsergebnisse erzielt (vgl. Z. 220), doch bemängelt B in diesem Zusammenhang, dass die Berufsschule nach wie vor auf die Kammerprüfungen hinarbeiten muss (vgl. Z. 246-249) und dass die Prüfungsfragen teilweise einer dringenden Überholung bedürfen (vgl. Z. 252-258).

Zum Teil besteht, laut B, ein guter Kontakt und Austausch zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben (vgl. Z. 192-197). Während größere Betriebe mit einer hohen Zahl an Auszubildenden und die überbetrieblichen Ausbilder das Lernfeldkonzept kennen (vgl. Z. 226-227), trennen kleinere Ausbildungsbetriebe stärker zwischen dem Betrieb mit der Praxis und der Berufsschule, in der die Auszubildenden mit den theoretischen Grundlagen des Verkaufs vertraut gemacht werden (vgl. Z. 227-234). Den Grund für das unterschiedliche Engagement sieht B darin, dass größere Betriebe eher die Möglichkeit und Zeit haben sich einzubringen (vgl. Z. 239-240). Um die *Lernortkooperation* zwischen den Betrieben und der Berufsschule zu verbessern, werden von der Schule Ausbilderkonferenzen angeboten, bei welchen die Lehrer darstellen, was in der Berufsschule gemacht und verlangt wird (vgl. Z. 240-244).

Gemäß B sind die Lehrkräfte entsprechend ihrer Zielvereinbarung mit der Schulleitung zu *Weiterbildungen* in Höhe von 8 Stunden jährlich verpflichtet, die sie bevorzugt in ihrem Fachbereich über das LISA wahrnehmen (vgl. Z. 181-183, Z. 206-208). Weisen die Lehrer auf Weiterbildungsbedarf hin, leitet die Schulleitung diese Wünsche an das LISA weiter, so B (vgl. Z. 208-210). Die Weiterbildungen finden während der Unterrichtszeit, aber auch in der unterrichtsfreien Zeit und am Wochenende statt (vgl. Z. 201-203). Praxisnahe Weiterbildungsangebote z. B. im Metallbereich werden, laut B, auch zum Teil durch große Unternehmen angeboten (vgl. Z. 188-189). Problematisch erachtet B in diesem Zusammenhang, dass es letztlich nicht genügend Weiterbildungsangebote gibt (vgl. Z. 212) und dass nicht alle Lehrkräfte aktiv die Weiterbildungsmöglichkeiten nutzen (vgl. Z. 217-219).

5.6 Interview 6

Im Hinblick auf die *Umsetzung* stellt Lehrer d zunächst fest, dass jeweils ein Lehrer allein für ein oder mehrere Lernfelder verantwortlich ist (vgl. Z. 59-72). Zu Anfang, mit der Einführung der Lernfeldsystematik, so d, erhielt d Unterlagen, in denen die Lernfelder in Lernsituationen aufgeschlüsselt waren (vgl. Z. 77-80, Z. 89-90) und anhand dieser wurden dann die Lernfelder entsprechend ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und der Qualifikation der Lehrer durch d den Lehrern zugeordnet (vgl. Z. 83-88, Z. 105-106, Z. 112-116). Vorab, so d, gab es bereits über das LISA organisierte Fortbildungen, bei denen bekannt wurde, dass die Rahmenrichtlinien von Fächern auf Lernfelder umgestellt werden sollen (vgl. Z. 3-7, Z. 11-13) und mit den dann in Kraft tretenden lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplänen wurden weitere Fortbildungen angeboten (vgl. Z. 234-236). Bezüglich der *Anforderungen* war laut den Angaben von d zunächst ein deutlich erhöhter Arbeits- und Abstimmungsaufwand im Lehrerkollegium aufgrund der fächerübergreifenden Lernfelder notwendig (vgl. Z. 185-187) und die Lehrer hatten Schwierigkeiten die geforderten Lernsituationen zu gestalten (vgl. Z. 35-37). Der Wechsel zwischen Fächern und Lernfeldern ist für d inzwischen kein Problem mehr, da d nun auch die (Prüfungs-) Anforderungen im Lernfeldbereich bekannt sind (vgl. Z. 29-36).

Die Idee des Lernfeldkonzeptes, die berufliche bzw. betriebliche Praxis in den Unterricht einzubeziehen und die Schüler anhand von Situationen zum selbstständigen Arbeiten zu bewegen, befindet d prinzipiell für *vorteilhaft*. Doch weist d auch auf *Nachteile* hin und erklärt, dass die Schüler nicht über die dafür notwendigen Voraussetzungen verfügen (vgl. Z. 181-185), da ihre Kenntnisse, so d, bei Null liegen (vgl. Z. 152-155, Z. 165-168). Lehrer d erachtet daher die Fächer für geeigneter, da diese strukturierter sind und somit die Inhalte einfacher für die Schüler nachzuvollziehen sind (vgl. Z. 529-534). Außerdem, so d, können die Schüler mit der Fachbezeichnung mehr anfangen als mit der Lernfeldbezeichnung (vgl. Z. 37-54, Z. 149-152) und der vom Lernfeldkonzept angestrebte Praxisbezug ist, gemäß d, auch im Fachunterricht möglich (vgl. Z. 170-176). Voraussetzung hierfür ist natürlich, laut d, dass die Lehrer auch die Praxis kennen und dass die Lehrer, falls sie diesbezüglich Defizite haben, Betriebspraktika absolvieren (vgl. Z. 188-189, Z. 203-224).

In Bezug auf die wenigen Kenntnisse der Schüler und im Hinblick auf die vom Lernfeldkonzept geforderte *Handlungsorientierung* im Unterricht ist, laut d, zunächst immer eine Vorleistung durch den Lehrer (vgl. Z. 157-159) sowie methodendifferenziertes Arbeiten

notwendig (vgl. Z. 161-165). Die Bücher bewertet d für gut, da diese ständig aktualisiert werden und gut aufgebaut sind (vgl. Z. 238-246). Auch weist d in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Schule die Möglichkeit besteht, im Rahmen der Handlungsorientierung die Lernsituationen am Computer zu bearbeiten oder Informationen über das Internet zu recherchieren (vgl. Z. 486-491, Z. 496-512). Zur Vorbereitung auf den handlungsorientierten, dritten Teil der schriftlichen Abschlussprüfungen verwendet d u. a. alte Prüfungsaufgaben und stellt die Leistungskontrollen und Klassenarbeiten so, dass die Schüler eigene, zusammenhängende Antworten geben müssen (vgl. Z. 280-283, Z. 289-290, Z. 301-303, Z. 378-398). Gemäß d wird die Schule letztlich an den Prüfungsleistungen der Schüler gemessen (vgl. Z. 138-139), was allerdings unabhängig vom Lernfeldkonzept auch beim Fachunterricht gilt.

Die *Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb* hat sich, so die Angabe von d, seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes nicht verbessert bzw. verändert (vgl. Z. 400-407, Z. 438-439). Die von der Schule angebotenen Ausbilderkonferenzen sind schlecht besucht (vgl. Z. 417-419). Hierfür sieht d den Grund darin, dass die Betriebe wie auch die Schulen zeitlich sehr stark eingespannt sind (vgl. Z. 407-408, Z. 432-433). Laut d sind die Betriebe aber dankbar, wenn die Berufsschule den Kontakt zum Betrieb sucht, sei es bei Problemen mit den Schülern oder bei besonders guten Leistungen der Schüler (vgl. Z. 408-417, Z. 433-435). Während, wie bereits oben dargestellt, zunächst recht viele *Weiterbildungen* zum Lernfeldkonzept stattfanden, werden laut d aktuell nur wenige Angebote durch das LISA unterbreitet. Diese wenigen Weiterbildungsmöglichkeiten, so d, werden aber auch nur teilweise aktiv von den Lehrkräften wahrgenommen, obwohl für die Lehrer eine jährliche Weiterbildungspflicht in Höhe von 8 Stunden besteht (vgl. Z. 128-136).

5.7 Interview 7

Laut den Angaben von e übernimmt in der Schule B im Bereich Wirtschaft und Verwaltung ein Lehrer jeweils ein Lernfeld (vgl. Z. 97-98). Die Fachbereiche arbeiten im Vorfeld im Lehrerteam anhand der Rahmenlehrpläne die Schulcurricula aus (vgl. Z. 120-132), wobei die Lehrer der allgemein bildenden Fächer aufgrund inhaltlicher Überschneidungen bei den Besprechungen zur *Umsetzung* der Lernfelder unbedingt zu integrieren sind (vgl. Z. 619-620). Bezüglich der *Handlungsorientierung* erklärt e, dass es mit einer guten Vorbereitung und einer gezielten Aufgabenstellung möglich ist, die Schüler zum selbstständigen Arbeiten zu bewegen (vgl. Z. 180-184). Handlungsorientierte Aufgaben motivieren dabei vor allem

theoretisch schwache Schüler, so e (vgl. Z. 516-523). Lehrer e vermittelt zunächst die Grundlagen über Frontalunterricht oder über Lehrer-Schüler-Gespräche unter Einbezug der Praxis und wählt dann im Abschluss eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung (vgl. Z. 203-206). Dies, so e, sichert eine einheitliche Wissensbasis bei den Schülern, die innerhalb knapper Zeit vermittelt werden muss (vgl. Z. 241-242). Gemäß e müssen die Schüler bereits Gelerntes immer wieder erneut anwenden (vgl. Z. 218-223). Problematisch erachtet e bei Gruppenarbeiten, dass die Auszubildenden aus verschiedenen Betrieben bzw. Branchen kommen und somit über unterschiedliche Praxiserfahrungen verfügen (vgl. Z. 190-194). Als besonders vorteilhaft für den Unterricht schätzt e es daher ein, wenn der Lehrer selbst über die notwendige Praxiserfahrung verfügt, da er dann die Zusammenhänge besser kenne (vgl. Z. 353-360). Gern lädt e auch Vertreter der Praxis in den Unterricht ein, damit die Schüler den Unterrichtsstoff mal aus einer anderen Perspektive dargeboten bekommen (vgl. Z. 625-632) oder fordert die Schüler auf, Materialien aus ihrem Betrieb mitzubringen (vgl. Z. 382-386). Die mündlichen und schriftlichen Leistungskontrollen sind, so e, entsprechend den Abschlussprüfungen handlungsorientiert gestaltet, indem die Schüler die Theorie und die Praxis immer aufeinander beziehen müssen (vgl. Z. 464-473, Z. 476-485). Dabei ist stets eine konkrete Zielstellung und eine konkrete Punkteverteilung notwendig (vgl. Z. 499-516).

In Bezug auf die *Vor- und Nachteile* des Lernfeldkonzeptes im Vergleich zur früheren Fachsystematik stellt e fest, dass der Unterricht nach Lernfeldern weniger strukturiert ist als im Fächerkanon (vgl. Z. 168-169, Z. 707-708). Da die Lernfelder, wie bereits oben angedeutet, viele inhaltliche Überschneidungen aufweisen (vgl. Z. 608-613) und zudem fächer-übergreifend aufgebaut sind, ist eine Abstimmung zwischen den Lehrern - wer wann was vermittelt - gemäß e zwingend erforderlich (vgl. Z. 53-54, Z. 64-65, Z. 98-104, Z. 111-115). Gleichzeitig bedarf die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes einer verstärkten Vorbereitung durch jeden einzelnen Lehrer (vgl. Z. 157-160). Während einige Lernfelder thematisch in sich abgeschlossen sind (vgl. Z. 86-89), sind in anderen Lernfeldern zusammenhängende Themen auseinander gerissen, worin e die Gefahr sieht, dass die Schüler die theoretischen Zusammenhänge schlechter erkennen und in der Zwischenzeit von der Vermittlung eines Themenbestandteils bis zur Vermittlung des nächsten Themenbestandteils die zuvor erarbeiteten Inhalte vergessen (vgl. Z. 24-35, Z. 44-54, Z. 90-95, Z. 160-166, Z. 171-176). Die Verweise in den Büchern auf Lernfelder späterer Ausbildungsjahre hält e in diesem Zusammenhang für unnütz, da sie die Schüler zum einen überfordern und die Schüler

die Bücher auch erst im jeweiligen Ausbildungsjahr kaufen (vgl. Z. 68-74, Z. 726-733). Diese gestückelte Vermittlung der Inhalte in den Lernfeldern erschwert, so e, außerdem u. U. eine auf den Berufsabschluss aufbauende, weiterführende Ausbildung (vgl. Z. 301-304, Z. 313-329). Die Noten der abgeschlossenen, vom Zeitumfang begrenzten Lernfelder sind, gemäß e, für immer auf dem Abschlusszeugnis ersichtlich und nicht so objektiv, wie die über drei Jahre gesammelten Fachnoten (vgl. Z. 543-596). Laut e sind die Lernfeldinhalte so angelegt, dass sie nacheinander durchgearbeitet werden müssten, die duale Ausbildung erfordert aber eine parallele Umsetzung der Lernfelder in den Schulen durch mehrere Lehrer (vgl. Z. 37-42, Z. 62-64, Z. 784-792). Gemäß e lernen die Schüler aufgrund ihrer mangelnden Voraussetzungen besser nach dem Fachprinzip (vgl. Z. 717-721), bei welchem sie die Inhalte klar zuordnen können, während sie die Lernfelder und deren Inhalte nicht auseinander halten können (vgl. Z. 252-267, Z. 278-280). Für die Schüler, die Betriebe und die Eltern, so e, ist die Fächerbezeichnung eindeutiger als z. B. die Bezeichnung Lernfeld 1 (vgl. Z. 284-293, Z. 647-650). Aufgrund der zuvor genannten Kritikpunkte und da es laut e auch in den Fächern möglich war, handlungsorientiert zu unterrichten, plädiert e für die Fachsystematik (vgl. Z. 207-210, Z. 269-278, Z. 294-296, Z. 650-654, Z. 659-661, Z. 678-679, Z. 707-710, Z. 720-721).

Bezüglich der *Lernortkooperation* zwischen Berufsschule und Betrieb kann e keine Veränderungen feststellen. Die Betriebe sind, so e, an den Schülerleistungen interessiert, nicht aber an den in der Berufsschule vermittelten Inhalten (vgl. Z. 368-382, Z. 388-389).

Während e nach der Wiedervereinigung an einer umfangreichen *Weiterbildung* zur Umsetzung der Handlungsorientierung teilnahm - unabhängig zum Lernfeldkonzept - (vgl. Z. 415-427), sind e derzeit keine Fort- oder Weiterbildungen zum Lernfeldkonzept bekannt, sondern nur themenspezifische Angebote (vgl. Z. 438-441, Z. 450-453). An dieser Stelle muss aber darauf hingewiesen werden, dass e erstmalig im August 2009 durch den Einsatz in der Ausbildung der Einzelhandelskaufleute direkt mit dem Lernfeldkonzept in Berührung gekommen ist (vgl. Z. 4-5). Dass einige Berufe noch nach der Fachsystematik unterrichtet werden, erachtet e als unproblematisch (vgl. Z. 13-24), eventuell, weil, gemäß e, die Inhalte der Fächer in die Lernfelder überführt worden sind (vgl. Z. 431-433).

5.8 Interview 8

Bevor das Interview mit dem Vertreter der Schulleitung C weiter aufgeschlüsselt wird, muss an dieser Stelle der Hinweis erfolgen, dass verschiedene, hier nicht näher auszuführende Umstände, die Interviewsituation erschwerten, so dass nur wenige relevante Punkte von der Autorin ermittelt werden konnten. Da C aber als Vertreter der Schulleitung der Schule C fungiert, wird nachfolgend versucht auch dieses Interview in die Analyse einzubeziehen.

Zunächst stellt C fest, dass die erste Berührung mit dem Lernfeldkonzept per Befehl des Kultusministeriums erfolgte, wobei es im Vorfeld schon Beratungen und Modellversuche gab (vgl. Z. 3-4). Bezüglich der *Umsetzung* der Lernfeldvorgaben erklärt C, dass die Schulleitung die Lernfeld-Rahmenlehrpläne an die Lehrkräfte der jeweiligen Fachbereiche übergab, die die Umsetzung unter Einbezug der allgemein bildenden Lehrer ausgearbeitet haben (vgl. Z. 49-56, Z. 80-83). Dabei war und ist sowohl die Praxis- als auch die Handlungsorientierung zu berücksichtigen, so C (vgl. Z. 24-29). Gemäß den Angaben von C funktioniert es im Bereich Wirtschaft und Verwaltung nicht, dass ein Lehrer ein Lernfeld unterrichtet, so dass die Umsetzung also übergreifend erfolgen muss (vgl. Z. 66-70). Diese Aussage steht im Widerspruch zu den von Lehrer h gemachten Angaben, die nachfolgend noch dargestellt werden. Im dualen Bereich gibt es, laut C, keine Kooperationen mit anderen Schulen (vgl. Z. 129-142), ein einheitlicher Standard bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben wird aber durch die gleichen Inhalte und die gleichen Bücher gewährleistet (vgl. Z. 141-149).

Gemäß C übernimmt die Schulleitung nur teilweise die Kontrolle der Umsetzung der Lernfeldvorgaben (vgl. Z. 86-105) und stellt an die Lehrer die *Anforderung*, ihr Wissen bzgl. der vom Lernfeldkonzept geforderten Praxisorientierung auf dem neuesten Stand zu halten (vgl. Z. 224-268). Laut C bieten die Lernfelder, welche prinzipiell nur die engen inhaltlichen Vorgaben der Fächer offener formuliert wiedergeben (vgl. Z. 34-39), den Lehrern die Möglichkeit zur individuellen Umsetzung der Inhalte im Sinne der pädagogischen Freiheit (vgl. Z. 20-24).

Spezielle *Weiterbildungen* zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wurden durch das LISA angeboten, so C (vgl. Z. 113-114, Z. 121-122, Z. 301-305), teilweise nehmen die Lehrer auch private Fortbildungsangebote wahr (vgl. Z. 310-314). Wenn ein Lehrer der Meinung ist, dass ihm die notwendige Praxiserfahrung fehlt, erklärt C, muss er Betriebspraktika in der unterrichtsfreien Zeit absolvieren (vgl. Z. 183-187). Als *positiv* erachtet C dabei, dass den

Schülern der Unterrichtsstoff anhand praktischer und regionaler Aspekte in Zusammenarbeit mit der Praxis vermittelt wird (vgl. Z. 173-176). *Negativ* empfindet C hingegen, dass die Anforderungen der Abschlussprüfungen sich nicht mit dem handlungsorientierten Lernfeldkonzept decken (vgl. Z. 277-280, Z. 284-285, Z. 287-291, Z. 294-299), was erneut im Widerspruch zu den einigen Aussagen anderer Interviewteilnehmer steht.

Auf die Frage, wie C den Umstand einschätzt, dass die Note Berufstheorie, mit hohem Stundenumfang gleichwertig zu den allgemein bildenden Fachnoten mit geringerem Stundenumfang in die Durchschnittsnote einfließt, bestätigt C, dass diese Vorgabe nicht gut durch die Verantwortlichen durchdacht wurde (vgl. Z. 331-333). Allerdings sind durch die Auflistung aller Noten im *Zeugnis* die Stärken und Schwächen der Schüler sichtbar (vgl. Z. 342-345).

Die *Lernortkooperation* könnte gemäß C ausgebaut werden (vgl. Z. 347-353), wobei C auch darauf hinweist, dass ein guter Kontakt zwischen Berufsschule und Betrieb besteht, wenn die Ausbildung von den Verantwortlichen ernst genommen wird (vgl. Z. 357-362). Da C die Zweigleisigkeit von Fach- und Lernfeldsystematik nicht für gut befindet, befürwortet C die Durchsetzung des Lernfeldkonzeptes für alle Berufe (vgl. Z. 383-384).

5.9 Interview 9

Das nachfolgend näher betrachtete Interview wurde in der Schule C durchgeführt. Aus schul-internen Gründen war es allerdings nicht möglich Lehrer f und Lehrer g, welche Lernfelder im Bereich der Industriekaufleute unterrichten, jeweils einzeln zu interviewen, so dass daher die Analyse die Standpunkte beider Lehrkräfte aufgreift.

Mit der Einführung der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne wurden, gemäß Lehrer f, in Vorbereitung auf die *Umsetzung* der Lernfelder, zunächst im Lehrerteam die Inhalte des ehemaligen Stoffkatalogs den neuen Lernfeldern zugeordnet, damit keine Inhalte verloren gingen (vgl. Z. 141-146, Z. 262-263). Von Vorteil bei den Rahmenlehrplänen der Industriekaufleute, so f, war und ist dabei, dass die Fächer direkt in Lernfelder umgesetzt wurden (vgl. Z. 13-15, Z. 329-333). Laut den Angaben von Lehrer g fand dann als erstes eine Zuordnung der Lehrer auf die jeweiligen Lernfelder statt, entsprechend der inhaltlichen Schwerpunkte, die die Lehrkräfte auch in den Fächern unterrichtet hatten (vgl. Z. 147-151). Als zweites, so g, wurde

überprüft, wo inhaltliche Überschneidungen auftraten und dementsprechend wurden Absprachen zwischen den Lehrern bezüglich der Zusammenarbeit und der Aufteilung des Unterrichtsstoffes vorgenommen (vgl. Z. 151-155, Z. 267, Z. 269-271, Z. 276-279). In diesem Zusammenhang weist f darauf hin, dass besonders im Bereich der Industriebetriebslehre Absprachen notwendig sind (vgl. Z. 268). Im Anschluss daran haben dann die Lehrer, so f, die ihnen zugeteilten Lernfelder, jeder für sich, ausgearbeitet, u. a. unter Zuhilfenahme von Fortbildungsunterlagen, die die Lernfelder konkretisierten (vgl. Z. 260-262) und im Rahmen der Einführung des Lernfeldkonzeptes auf Weiterbildungen ausgegeben wurden (vgl. Z. 35-40, Z. 423-427). Lehrer g erklärt, dass die Lehrer auch heute noch nach Möglichkeit immer in den gleichen Bereichen eingesetzt werden, wenn es die Schulorganisation zulässt (vgl. Z. 271-276). Hierbei ist es den Lehrkräften, laut den Angaben von f und g, egal, ob es sich um Fächer oder Lernfelder handelt (vgl. Z. 157-161, Z. 220).

Bezüglich der *Vor- und Nachteile* der Lernfelder ist folgendes festzustellen. Obwohl g mehrfach betont, dass die Zielsetzung des Lernfeldkonzeptes durchaus sinnvoll und wünschenswert ist (vgl. Z. 50, Z. 312-314, Z. 528-530, Z. 554), erachten sowohl g als auch f den herkömmlichen Fachunterricht aus den folgenden Gründen für besser: Gemäß f wird der nach Fächern gegliederte Unterricht von den Auszubildenden bevorzugt, da er besser überschaubar und strukturierter ist (vgl. Z. 4, Z. 221, Z. 492, Z. 494). Lehrer g empfindet dies genauso und gibt zu bedenken, dass die Schüler aus dem vorangegangenen Schulsystem mit dem Fachunterricht vertraut sind und dass die klaren Strukturen der Fächer für die meisten Schüler hilfreich sind (vgl. Z. 223-226, Z. 493, Z. 469-470). Gemäß g ist die Umstellung für die Schüler vom Fachunterricht zum Unterricht in Lernfeldern mit Schwierigkeiten verbunden (vgl. Z. 49-55) und daher zeitaufwendiger, weshalb oft der Lehrer nicht die Möglichkeit hat die Lernfeldvorgaben methodisch wie gefordert umzusetzen (vgl. Z. 59-63). Auch f weist darauf hin, dass das Lernfeldkonzept neue, zeitaufwendige Methoden erfordert, die im Unterricht schwer zu realisieren sind (vgl. Z. 68-69). Meist verfügen, so g, nur die Abiturienten über das notwendige Abstraktionsvermögen, um anhand komplexer Aufgaben ohne Hilfe des Lehrers eigene Lösungswege zu generieren (vgl. Z. 236-244). In diesem Zusammenhang gibt g außerdem zu bedenken, dass die Unterrichtsgestaltung sich nach der jeweiligen Schülerklientel richten muss (vgl. Z. 314-321) und dass die Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Schulabschlüsse einer unterschiedlichen Unterstützung bedürfen (vgl. Z. 87-89). So ist es in bestimmten Situationen, speziell zu Beginn der Ausbildung, notwendig, so

g, zunächst erst einmal Grundlagen z. B. anhand kleiner Beispiele zu vermitteln, damit die Jugendlichen verstehen, worum es überhaupt geht, sich an die Arbeit in Lernfeldern gewöhnen und dann anschließend selbstständig arbeiten können (vgl. Z. 64-65, Z. 121-122, Z. 360-363).

Diese Problematik spiegelt sich, so g, auch in den Prüfungsergebnissen der zu Beginn der Ausbildung unterrichteten Lernfelder wider (vgl. Z. 65-67). Hierfür sieht die Autorin u. U. aber auch den Grund in der langen Zeitspanne vom ersten Ausbildungsjahr bis zu den *Abschlussprüfungen*, in welcher die Inhalte der ersten Lernfelder bei den Schülern vielleicht bereits in Vergessenheit geraten sind. Gemäß f sind laut Plan zum Teil prüfungsrelevante Lernfelder auch nur bis ins zweite Lehrjahr zu unterrichten, so dass die Auszubildenden bis zur Abschlussprüfung z. B. ein Jahr kein Rechnungswesen hätten (vgl. Z. 123-127). Um dem entgegenzuwirken, werden daher nun diese Lernfelder noch im dritten Lehrjahr unterrichtet, was organisatorisch mit einem großen Aufwand verbunden ist, da die Lehrer, um Themen zurückstellen zu können, gleichzeitig andere Themen vorziehen müssen (vgl. Z. 127-131). Im Zusammenhang mit den Prüfungen kritisiert f außerdem, dass die Lernfeldvorgaben zu allgemein gehalten sind, um den Sinn zu erkennen (vgl. Z. 90-92). Die Lehrer sollen die Lernfeldvorgaben inhaltlich untersetzen, was f auf Grundlage der ehemaligen Fachinhalte tat (vgl. Z. 93-94, Z. 98-103), gleichzeitig ist aber das freie Gestalten, so f, gar nicht möglich, da die von oben vorgegebenen Prüfungen die Anforderungen bzw. Inhalte festlegen, die innerhalb einer bestimmten Zeit vermittelt werden müssen (vgl. Z. 95-98, Z. 310-311, Z. 368-369, Z. 443, Z. 532). In den Abschlussprüfungen, so g, werden häufig auch Inhalte abgefragt, die die Lehrer nicht als wichtig erachtet hätten (vgl. Z. 104-106) oder die gar nicht erst in den Rahmenrichtlinien aufgeführt sind (vgl. Z. 448-455). Wünschenswert wären deshalb, laut f, detaillierte Inhaltsangaben (vgl. Z. 111-112). Nur selten, so g, erhalten die Lehrkräfte Hinweise der IHK was prüfungsrelevant ist oder nicht (vgl. Z. 106-108). Lehrer f gleicht deshalb die Unterrichtsinhalte immer mit den aktuellen Prüfungsfragen ab (vgl. Z. 109-111, Z. 443-447). Gemäß g ist außerdem die Zuordnung der Inhalte auf die einzelnen Lernfelder nicht eindeutig geregelt (vgl. Z. 455-467) und laut f sind teilweise wichtige Themen gar nicht mehr in den Lernfeldern integriert wie z. B. die Prozentrechnung (vgl. Z. 484-488).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass, gemäß Lehrer g, die Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes im Allgemeinen nicht gegeben sind (vgl. Z. 429-430, Z. 530-

531). Zum einen geben die Rahmenlehrpläne die Inhalte mit einem bestimmten Stundenumfang vor, die Prüfungen erfolgen aber schon Monate früher, so dass den Lehrern die Zeit zur Stoffvermittlung fehlt (vgl. Z. 55-59). Außerdem verbringen die Lehrkräfte, so g, viel Zeit mit der Vorbereitung von Lehrmaterial für die Schüler statt zu lehren (vgl. Z. 83-85), da die Ausstattung der Schule mit Büchern, Lehrmaterial und z. B. Computern mangelhaft ist und eine finanzielle Unterstützung zur Verbesserung dieser Lage fehlt (vgl. Z. 75-82). Gleichzeitig ist die Absprache zwischen den Lehrern, so g, aufgrund der Schulorganisation erschwert und sehr zeitaufwendig (vgl. Z. 70-73). Die Auszubildenden sind in der Praxis oft nicht entsprechend der in der Schule zu vermittelnden Inhalte eingesetzt und sehen daher die Notwendigkeit nicht, den Unterrichtsstoff zu lernen (vgl. Z. 132-136, Z. 186-190). Einen weiteren Kritikpunkt sieht g ebenfalls in der Ausbildung der Lehrer, die früher in der Praxis eingesetzt werden sollten (vgl. Z. 533-535). Lehrer f fasst diese Punkte zusammen und erklärt, dass die Schulstruktur die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes nicht hergibt (vgl. Z. 433-434). Die Schüler kritisieren, so f, dass die Lernfeldnoten aufgrund des geringen Zeitumfangs nicht wie die früheren Fachnoten, welche über drei Jahre gesammelt wurden, ausgeglichen werden können und immer im Zeugnis ersichtlich sind (vgl. Z. 162-168). Besonders im zweiten Lehrjahr sind die Schüler, gemäß f, häufig weniger motiviert, so dass auch die Lernfeldnoten schlechter ausfallen (vgl. Z. 174-178, Z. 181-184). Laut g spiegelt die Notengebung in den Lernfeldern häufig nicht die Verbesserung bzw. die Entwicklungsfortschritte der Schüler wider (vgl. Z. 169-173). Ein weiterer Kritikpunkt, so f, ist, dass niemand versteht, was sich hinter der Lernfeldbezeichnung verbirgt (vgl. Z. 5-6, Z. 8-12, Z. 15-17, Z. 23-26). Die Betriebe lehnen das Lernfeldkonzept ab, da sie mit der Bezeichnung nichts anfangen können und auch Probleme haben das Zeugnis zu verstehen (vgl. Z. 16-17, Z. 325-329).

Die *Lernortkooperation* zwischen Berufsschule und Betrieb ist, laut f und g, unverändert - bei Bedarf setzen sich Schule und Betrieb miteinander in Verbindung (vgl. Z. 338-340). Bei Schülervorträgen über den Ausbildungsbetrieb sind die Betriebe, so f, immer mit einbezogen, egal, ob im Lernfeld- oder Fachunterricht (vgl. Z. 341-344).

Bezugnehmend auf die *Handlungsorientierung* erklärt g, dass sie nur teilweise in einigen Lernfeldern umsetzbar ist, da in der knappen zur Verfügung stehenden Zeit oft Grundlagen vermittelt werden müssen, die häufig nicht in Lernfeldern ausgewiesen bzw. berücksichtigt wurden, aber notwendig sind (vgl. Z. 470-483). Speziell in den von g unterrichteten Lern-

feldern stehen genügend Stunden zur Verfügung, so dass sich die Schüler individuell einbringen und selbstständig arbeiten können (vgl. Z. 113-116). Lehrer g verwendet dafür gern Fallbeispiele im Unterricht (vgl. Z. 357-358) und wählt für die handlungsorientierte Gestaltung von Leistungskontrollen Aufgaben mit Situationsbezug (vgl. Z. 373-375). Gleichzeitig achtet g bereits in Vorbereitung auf die Abschlussprüfung in den schulischen Leistungskontrollen darauf, dass die Schüler konkrete Formulierungen verwenden (vgl. Z. 376-399). Gemäß g, fordern die Schüler gegen Ende der Ausbildung im Hinblick auf die Prüfungen immer verstärkt eine konkrete Vermittlung der relevanten Inhalte über Frontalunterricht (vgl. Z. 206-208, Z. 210-215), da die Schüler durch die handlungsorientierten Lernfelder oft nicht wissen, was sie genau lernen sollen (vgl. Z. 208-210). In diesem Zusammenhang kritisiert g, dass bei der Abschlussprüfung nur teilweise freie Antworten und betriebswirtschaftliches Denken gefordert werden (vgl. Z. 117-122).

Bezüglich des Fachunterrichts gibt g zu bedenken, dass auch dieser z. B. durch Fallbeispiele handlungsorientiert ausgerichtet werden kann (vgl. Z. 496) und dass der Fachunterricht in Abhängigkeit des unterrichtenden Lehrers früher bereits handlungsorientiert gestaltet war (vgl. Z. 345-347). Lehrer f und Lehrer g sind sich einig, dass im Fachunterricht ein Bezug zu anderen Fächern hergestellt und die Handlungsorientierung sowie die Förderung umfassender Handlungskompetenz zu gewährleisten ist (vgl. Z. 495, Z. 496-498, Z. 500, Z. 501-508).

Zur Frage der *Weiterbildungen* gibt g an, dass sicherlich Weiterbildungen angeboten werden, zu denen die Lehrer auch verpflichtet sind, doch dass diese nicht immer als angemessen von den Lehrern empfunden werden und zum Teil aus Zeitgründen nicht immer wahrgenommen werden können (vgl. Z. 404-408). Gemäß f nehmen die Lehrer meist an den Landesfortbildungen des LISA teil (vgl. Z. 411). Wie bereits oben angedeutet, fanden auch im Rahmen der Einführung des Lernfeldkonzeptes Fort- bzw. Weiterbildungen statt (vgl. Z. 35-40, Z. 423-427), bei denen, gemäß f, die Lehrkräfte bereits damals immer das Lernfeldkonzept bemängelten (vgl. Z. 427-428).

5.10 Interview 10

Im Interview erklärte Lehrer h, welcher als Quereinsteiger in der Berufsschule C anfang, zunächst, dass seine erste Berührung mit dem Lernfeldkonzept über Veranstaltungen der Universität Magdeburg erfolgte (vgl. Z. 3-6). Bezüglich der *Umsetzung* der Lernfeldvorgaben begrüßt h, dass im Bereich Wirtschaft und Verwaltung, speziell im Bereich Spedition und

Logistik, in welchem h eingesetzt ist, die frühere Fächerstruktur in die Lernfelder der Rahmenlehrpläne überführt wurde (vgl. Z. 37-70, Z. 88-89, Z. 170-171, Z. 293-299, Z. 312-313, Z. 404-405, Z. 435), da deshalb jeweils nur ein Lehrer für ein Lernfeld verantwortlich ist (vgl. Z. 91-93, Z. 436-439, Z. 441-442).

Auf die Frage, welche *Vor- und Nachteile* das Lernfeldkonzept hat, nennt h folgende Punkte. Als positiv bewertet h, dass die Notengebung in einem Lernfeld in einer Hand liegt (vgl. Z. 388, Z. 394-395, Z. 412-414) und dass die Gefahr geringer ist, dass es zu inhaltlichen Überschneidungen kommt oder dass Themen vergessen werden (vgl. Z. 400-401, Z. 415-416, Z. 420-423, Z. 439-440). In diesem Zusammenhang weist h darauf hin, dass die eigentlich vom Lernfeldkonzept angestrebte fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung in der Praxis kaum durchzusetzen ist (vgl. Z. 403-406). Die Umsetzung einzelner Lernfelder durch mehrere Lehrkräfte ist, laut h, ebenso nur schwer möglich, aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit, der Vielzahl der Schüler und der Stofffülle (vgl. Z. 432-434). Während h an einer Interviewstelle in Bezug auf die Lehrer feststellt, dass die Lernfelder im Vergleich zu den Fächern abgegrenzter und somit übersichtlicher sind (vgl. Z. 167-170), weist h an einem anderen Punkt darauf hin, dass die Schüler durch die zeitlich begrenzten Lernfelder nicht die Möglichkeit haben ihre Noten langfristig zu verbessern, so wie es beim Fachunterricht möglich war, der sich über die gesamte Ausbildungszeit zog (vgl. Z. 104-113, Z. 313-316).

Als problematisch erachtet h in diesem Zusammenhang auch, dass Lernfelder zum Teil ohne Noten ausgewiesen werden müssen, wenn Schüler z. B. arbeitsbedingte Fehlzeiten haben oder die Ausbildungszeit verkürzen (vgl. Z. 317-338, Z. 353-356). Die Idee, dass die Schüler über eine Belegarbeit die fehlenden Noten nachholen können, empfindet h als nicht gerechtfertigt im Vergleich zum regulären Stundenumfang eines Lernfeldes (vgl. Z. 327-333). Bezüglich der Notengebung kritisiert h weiterhin, dass die im *Zeugnis* ausgewiesene Durchschnittsnote anhand des einfachen Durchschnitts aus der Berufstheorienote und den Noten der allgemein bildenden Fächer gebildet wird, wobei der Note Berufstheorie wesentlich mehr Stunden zugrunde liegen als den Noten der allgemein bildenden Fächern (vgl. Z. 255-261). Somit, so h, ist die Durchschnittsnote wenig aussagekräftig (vgl. Z. 264-265) und die Schüler können leichter einen höheren Schulabschluss erreichen, obwohl sie u. U. nur in den allgemein bildenden Fächern gut, in der Berufstheorie aber schlecht sind (vgl. Z. 265-273). Ebenfalls kompliziert gestaltet sich, so h, die Umsetzung eines Leistungsbewertungserlasses des Kultus-

ministeriums, da dieser besonders Lernfelder mit kleinem Zeitumfang nicht berücksichtigt (vgl. Z. 141-154). Da auf den Zeugnissen alle Lernfelder einzeln ausgewiesen sind, können die Noten von Außenstehenden gut nachvollzogen werden (vgl. Z. 250-255).

Gemäß h gibt es für die Lehrer keine Probleme beim Wechsel zwischen Lernfeldern und Fächern (vgl. Z. 28-31), für Schüler ist die Umstellung von der Fächerstruktur der allgemein bildenden Sekundarschule zu den Lernfeldern in der Berufsschule allerdings immer neu und nicht ganz einfach (vgl. Z. 187-192). Während der Stundenplan die Lernfelder parallel ausweist, unterrichtet h die aufeinander aufbauenden Lernfelder nacheinander (vgl. Z. 117-139), so wie es auch der Rahmenlehrplan vorsieht.

Bezugnehmend auf die geforderte *Handlungs- und Praxisorientierung* erklärt h, dass die Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bzw. Schulabschlüsse oft nicht in der Lage sind komplexe Aufgaben allein zu erarbeiten oder zu unterschiedliche Herangehensweisen wählen (vgl. Z. 445-448, Z. 453-455). Daher vermittelt h zunächst die Grundlagen über Frontalunterricht und andere Methoden und verwendet anschließend praktische Beispiele oder Projekte (vgl. Z. 443-445, Z. 449, Z. 455-456). Die Stofffülle, so h, bedingt gleichzeitig, dass anfänglich aufgrund der wenigen zu Verfügung stehenden Zeit kein selbstständiges Ausprobieren durch die Schüler möglich ist (vgl. Z. 449-451). In diesem Zusammenhang nennt h auch die mangelnde Ausstattung der Schule und erklärt, dass die Schüler ihre Arbeitsmaterialien selbst zahlen müssen und dass z. B. zu wenige Computerräume zur Verfügung stehen (vgl. Z. 451-452). Der Unterricht orientiert sich, laut h, immer an den beruflichen Ausgangssituationen (vgl. Z. 78-80), so dass die Schüler die Möglichkeit haben, das Gelernte im Betrieb zu vergleichen (vgl. Z. 200-202, Z. 217-219). Diesbezüglich profitiert h von der eigenen Praxis- bzw. Berufserfahrung, da h die betrieblichen Strukturen kennt (vgl. Z. 205-208, Z. 228-232). Leistungskontrollen gestaltet h handlungsorientiert durch Aufgabenstellungen mit Situationsbezug (vgl. Z. 179-181).

Gemäß h hat sich die *Kooperation von Berufsschule und Betrieb* durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes nicht verändert (vgl. Z. 200). Ein regelmäßiger Kontakt zu Betrieben besteht, so h, z. B. über die Ausbilderkonferenz (vgl. Z. 204-205), wobei die Betriebe kaum Interesse an den, in der Berufsschule, vermittelten Inhalten zeigen (vgl. Z. 215-217). Spezielle

Weiterbildungen zur Verbesserung der Umsetzung der Lernfeldvorgaben in den Schulen werden gemäß h kaum angeboten (vgl. Z. 234-237).

5.11 Interview 11

Das Interview in Schule D wurde gemeinsam mit dem Vertreter der Schulleitung D sowie mit dem Lehrer und Koordinator i geführt. Wie auch bei der Analyse und Auswertung des Interviews 9, werden auch hier sowohl die Aussagen von D als auch die von i gemeinsam zur Analyse herangezogen.

Während i bereits im Rahmen einer berufsfördernden Weiterbildung über Vorlesungen bei Herrn Prof. Bader und Frau Dr. Müller mit dem Lernfeldkonzept vertraut war (vgl. Z. 4-10, Z. 16, Z. 19, Z. 42-45, Z. 57-58), fand der erste Kontakt von D mit dem Lernfeldkonzept über eine einfache Mitteilung an die Schulleitung statt, dass die Lernfelder eingeführt werden sollen (vgl. Z. 26-29). Kurz darauf wurden schon die neuen lernfeldstrukturierten Lehrpläne ausgegeben, so D (vgl. Z. 38-39), wobei die *Einführungsphase* schlecht organisiert war (vgl. Z. 36). Die Lehrkräfte, so i, haben zu einem bestimmten Zeitpunkt ohne eine vorherige Einweisung die gesetzlichen Grundlagen mit den Lernfeldvorgaben erhalten (vgl. Z. 47-50), welche sie dann ohne Hilfe umsetzen mussten (vgl. Z. 59). Die Weiterbildungen und Schulungen des LISA machten die Lehrer nur mit der Theorie des Lernfeldkonzeptes vertraut, so i und D (vgl. Z. 31-34, Z. 35, Z. 816, Z. 818-826).

Nachdem die Lehrer, laut den Angaben von i, die Rahmenlehrpläne mit ihren knappen, stichwortartigen Angaben zur Lernfeldbezeichnung, zum Inhalt und Aufbau des Lernfeldes, zu den zu vermittelnden Kompetenzen und dem Stundenumfang erhalten hatten (vgl. Z. 202-214), haben sie sich intensiv mit den Vorgaben auseinander gesetzt und viel Zeit in die Ausarbeitung und *Umsetzung* investiert (vgl. Z. 50-53). Die Organisation, so i, lief über die Bildungsgangteams, bestehend aus den Lehrern des jeweiligen Fachbereiches, die sich in regelmäßigen Abständen zusammengesetzt, die Lernfelder abschnittsweise erarbeitet und dann die Stunden nach einander ausgearbeitet haben (vgl. Z. 103-111, Z. 128-129). Die Lehrer hatten dabei einzelne Aufgabenbereiche untergliedert, die jeweils ein Lehrer ausarbeitete und dann wurden die Ergebnisse im Anschluss abgeglichen, zusammengefügt und schriftlich fixiert, berichtet i (vgl. Z. 119-123). Hilfreich, so i, waren in dieser Zeit die Handlungsanweisungen und Studentafeln zur Umsetzung der Lernfeldvorgaben, die der

Schule D von anderen Schulen zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Z. 66-74, Z. 827-829, Z. 833-836), sowie der Austausch mit Kollegen auf anderen fachspezifischen Weiterbildungen (vgl. Z. 830-832).

Die Bildungsgangteamleiter haben dann, gemäß D und i, den Lehrerbedarf für jedes Lernfeld mit der ungefähren Wochenstundenzahl, die in der Summe in etwa dem Zeitrichtwert entsprach, an die Koordinatoren bzw. die Schulleitung weitergeleitet, die dann die Stundenpläne und die Lehrereinsatzplanung erstellten (vgl. Z. 188-196, Z. 369-372, Z. 458-468). Diese Vorarbeit, so D, stellte hohe Anforderungen an die Bildungsgangteamleiter (vgl. 185-187). Zum Teil wurde ein Lehrer je Lernfeld eingesetzt (vgl. Z. 639-646), zum Teil unterrichteten aber auch mehrere Lehrer in einem Lernfeld, wenn verschiedene Fachbereiche innerhalb eines Lernfeldes abgedeckt werden mussten (vgl. Z. 128-138). So wird die Umsetzung auch heute noch gehandhabt. Wenn mehrere Lehrer in einem Lernfeld arbeiten, werden die Gesamtstunden des Lernfeldes, gemäß D und i, je nach Bedarf auf die Lehrer aufgeteilt und die Lehrer entsprechend ihrem Stundenanteil am Lernfeld pro Woche eingesetzt (vgl. Z. 384-393, Z. 399-405). Angedacht war, so i, sicherlich, dass jeweils nur ein Lehrer pro Lernfeld eingesetzt wird, aber da teilweise zu viele verschiedene „Fachbereiche“ in einem Lernfeld integriert sind, die ein Lehrer allein nicht abdecken kann, ist dies in der Praxis nicht möglich (vgl. Z. 408-415, Z. 960-969). Die jeweils für ein Lernfeld verantwortlichen Lehrer müssen dann den Stoffverteilungsplan erstellen (vgl. Z. 123-126). Nach Möglichkeit werden die Lehrer, laut D und i, immer in den gleichen Lernfeldern eingesetzt, wenn die Klassen entsprechend vorhanden sind, da sie dann mit den spezifischen Lernfeldinhalten bereits vertraut sind (vgl. Z. 473-481, Z. 482-496, Z. 505-508). Diese Stabilität wird angestrebt, so i, da die Arbeitgeber sonst u. U. mit der Arbeit der Lehrer unzufrieden sein könnten, da die Schule weiterhin bestimmte höherwertige Ausbildungsberufe anbieten will und gleichzeitig die Ausbildung mit guten Auszubildenden auch für das Image der Schule von Vorteil ist (vgl. Z. 497-504).

Bezüglich der *Vor- und Nachteile* des Lernfeldkonzeptes sind sich D und i einig, dass die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes hohe Ansprüche an die Schulorganisation und die Lehrereinsatzplanung stellt. Die Schulleitung muss, so D, den Lehrereinsatz organisieren und mit dem Stundenplan abstimmen (vgl. Z. 153-162). Besonders problematisch gestaltet sich die Umsetzung gemäß D dabei, weil in der Schule viele unterschiedliche Blockklassen lernen

und die Schule außerdem an mehreren Standorten vertreten ist (vgl. Z. 184, Z. 425-446, Z. 448-451). Laut i ist die Planung für die Koordinatoren besonders kompliziert, wenn mehrere Lehrer in einem Lernfeld eingesetzt werden müssen (vgl. Z. 373-377, Z. 456-457).

Grundsätzlich erachtet i die Idee des Lernfeldkonzeptes für gut (vgl. Z. 330-331, Z. 453-456). Man hat die Möglichkeit Dinge zu machen, die man im Fachunterricht zuvor nicht machen konnte, so i (vgl. Z. 112-115, Z. 931-933). Man kann die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis besser herstellen (vgl. Z. 936-937, Z. 956-957) und man kann laut dem Lernfeldansatz die Schüler besser mit der Theorie vertraut machen (vgl. Z. 167-169). Lehrer i kann die Intention des Lernfeldkonzeptes, dass der herkömmliche Fachunterricht zu theoretisch für die Schüler war, welche dadurch keinen Bezug zu den Inhalten hatten, gut nachvollziehen (vgl. Z. 335-338). Gleichzeitig gibt i aber auch zu bedenken, dass die Ausrichtung des Unterrichts nach dem Lernfeldkonzept auch nicht, wie angedacht, zwangsläufig die Lebens- bzw. Arbeitswelt der Schüler berücksichtigt, da die Schüler alle aus verschiedenen Betrieben kommen. Der Lehrer kann aufgrund der begrenzten Zeit nur pauschale Lösungen über einzelne Fallbeispiele finden und den Unterricht nicht auf jeden einzelnen Schüler zuschneiden (vgl. Z. 338-346, Z. 355-359, Z. 714-718). Die Auszubildenden wissen im Unterricht also nur besser worüber sie reden, wenn sie den in der Berufsschule vermittelten Praxisbezug aus dem Betrieb kennen, so i (vgl. Z. 612-614). Hierfür müssten die Unternehmer bzw. die Ausbilder theoretisch erst einmal mit den Lernfeldern vertraut sein (vgl. Z. 614-615) und die Berufsschule müsste unter Rücksprache mit den Ausbildern betriebsähnliche Lernsituationen schaffen, was aber durch die Betriebe nicht wahrgenommen wird, so dass die Gestaltung der Lernsituationen nur durch die Lehrkräfte erfolgt (vgl. Z. 616-621).

Ein weiteres Problem sieht i in den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen - vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur -, die in den Klassen ein unterschiedliches Herangehen erfordern (vgl. Z. 347-355). Die Schüler, so i, sind meist gar nicht in der Lage anhand von Situationsaufgaben und dem ihnen vertrauten Lebens- und Arbeitsumfeld allgemeine, komplexe Zusammenhänge volkswirtschaftlicher Art zu erkennen bzw. zu erarbeiten, so wie es das Lernfeldkonzept vorsieht, da die Schüler oft nur die ihnen im Betrieb zugeteilten Aufgaben ausführen, ohne sie zu hinterfragen und auch einen zu geringen Einblick innerhalb ihrer Arbeit in die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhänge erhalten,

so dass der Lehrer die Schüler letztlich doch anleiten und steuern muss (vgl. Z. 656-693, Z. 695-697, Z. 699-703, Z. 775). Die Schüler können, gemäß i, mit den von i geschilderten Situationen zum Teil gar nichts anfangen, weil sie sie einfach nicht kennen (vgl. Z. 751-759, Z. 924-927, Z. 984-986). In diesem Zusammenhang erklärt i, dass die Schüler sich nicht im Selbststudium weiterbilden und auch den Schulstoff meist nicht mal in der Praxis nachvollziehen (vgl. Z. 718-737). Dies ist zum einen dem Desinteresse der Schüler geschuldet (vgl. Z. 718-737, Z. 800-807), aber auch u. a. darin begründet, so i, dass viele Unternehmen nur daran interessiert sind, dass die Auszubildenden als günstige Arbeitskräfte im Betrieb arbeiten (vgl. Z. 848-854, Z. 906-907). Dies kann aber, gemäß i, nicht „[...] Sinn und Zweck der Übung sein [...]“, denn die Berufsschule kann und soll nicht die praktische Ausbildung durchführen (vgl. Z. 907-910) und auch die Arbeitgeber haben die Verantwortung, die Auszubildenden entsprechend auf die Prüfung vorzubereiten (vgl. Z. 915-916).

Insgesamt, so i, setzt man zu viel bei den Schülern voraus, die die notwendigen Kompetenzen und die Reife noch nicht haben (vgl. Z. 970-972, Z. 976-978, Z. 981-983, Z. 989) und, so D und i, ohne Erwartung, fast ein Stück weltfremd in die Berufsschule kommen (vgl. Z. 990-994, Z. 1000-1012). Lehrer i bespricht daher zunächst die Grundlagen und erklärt die Situationen, was dem Frontalunterricht in einem Fach gleichkommt, und geht dann im Anschluss zur Gruppenarbeit über (vgl. Z. 693-695, Z. 759-762). Gemäß i ist ein gesundes Mittelmaß aus Fach- und Lernfeldunterricht notwendig, bei dem zum einen das notwendige Wissen vermittelt und gleichzeitig nur so viel Input gegeben wird, dass die Schüler allein weiterarbeiten können (vgl. Z. 762-764, Z. 790-797). So sieht es auch D und erklärt, dass die Idee des Lernfeldkonzeptes und die daran gekoppelte Methodik gut gedacht, aber nicht immer umsetzbar sind. D wählt ebenfalls den Mittelweg zwischen Fächern und Lernfeldern, da teilweise der vorgegebene Aufwand zur Vermittlung der Inhalte im Verhältnis zur wenigen zur Verfügung stehenden Zeit und dem eigentlichen Erkenntnisgewinn zu groß ist (vgl. Z. 765-774). Laut den Angaben von i gibt der volle Lehrplan die Zeit zum Ausprobieren durch die Schüler nicht her und gleichzeitig sinkt die Motivation bei den Schülern und auch dem Lehrer, wenn die Schüler die gesuchte Lösung alleine nicht finden (vgl. Z. 739-750, Z. 777-780). Aufgrund der knappen zur Verfügung stehenden Zeit beschränkt i sich daher auf die wesentlichen Bestandteile, die für die theoretische Prüfung notwendig sind, wobei i auch bewusst ist, dass die Gesellschaft eigentlich die ganzheitliche Erziehung und Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen von den Lehrern erwartet (vgl. Z. 780-790).

Bezüglich der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes kritisiert i, dass diese, wie oben angedeutet, durch den Mangel an Hilfestellungen schwer für die Lehrer war (vgl. Z. 115-119), holperig erfolgte und auch heute vermutlich noch nicht optimal ist (vgl. Z. 169-171). Die Ausgestaltung der knappen Lernfeldvorgaben ist jedem Lehrer allein überlassen, worin i zugleich eine Chance aber auch ein Risiko sieht, denn die Qualität der Umsetzung der Lernfelder ist, so i, abhängig vom Lehrer - wie ernst er seine Arbeit nimmt, wie intensiv er sich mit den Lernfeldern und der Unterrichtsgestaltung beschäftigt, welche Unterrichtsmethodik er wählt (vgl. Z. 215-223). In diesem Zusammenhang stellt i fest, dass ein einheitlicher Standard daher bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben nicht möglich ist (vgl. Z. 225-228, Z. 243-244). Neben den Rahmenlehrplänen geben auch die Prüfungsordnungen bzw. die Verordnungen über die verschiedenen Ausbildungsberufe nur sehr allgemeine Prüfungsanforderungen wieder und die Lehrer müssen, so i, die „richtigen“ Inhalte allein auswählen (vgl. Z. 284-300). Jede Schule kann machen, was sie für angemessen hält (vgl. Z. 300-301), die Schüler müssen am Ende nur die gleichen Kenntnisse und Fertigkeiten haben (vgl. Z. 309-313). Die Art und Weise der Vermittlung bleibt den Lehrern überlassen, so i (vgl. Z. 313-315). Um die Lernfelder adäquat umsetzen zu können, müssen die Lehrer, laut i, das Umfeld der Schüler kennen (vgl. Z. 275-277) und flexibel sowie fächerübergreifend arbeiten (vgl. Z. 89-94, Z. 115, Z. 648-651). Gemäß i besteht die Notwendigkeit, dass die Lehrer regelmäßiger die Betriebe besuchen (vgl. Z. 271-273), aber gleichzeitig, so i, kann man nicht von den Lehrern erwarten, dass diese jedes Jahr Betriebspraktika absolvieren (vgl. Z. 277-279). Als positiv empfindet Lehrer i die Bücher, welche auf die Lernfeldproblematik eingehen, viel Material enthalten und in regelmäßigen Abständen weiterentwickelt werden (vgl. Z. 304-308). Trotzdem, so i, erheben sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Z. 308).

In Bezug auf die *Abschlussprüfungen* stellt i fest, dass die Lehrer verpflichtet sind die Schüler darauf vorzubereiten (vgl. Z. 237-240). Kritisch betrachtet i in diesem Zusammenhang, dass die Prüfungen überregional gestellt werden und nicht nach der Lernfeldsystematik, sondern nach Themenbereichen, sprich Fächern geordnet sind (vgl. Z. 230-237). Die schriftlichen Abschlussprüfungen sehen Fallbearbeitungen vor (vgl. Z. 1020-1024), auf die i die Schüler im Rahmen der Leistungskontrollen im Unterricht vorbereitet (vgl. Z. 1026-1029, Z. 1036-1046).

Von besonderem Vorteil im Hinblick auf die vom Lernfeldkonzept angestrebte *Handlungs- und Praxisorientierung* erachtet i, wenn Lehrer über eigene Praxiserfahrungen verfügen, da sie dann die Zusammenhänge aus der Lebens- und Arbeitswelt der Schüler besser kennen und somit besser vermitteln können (vgl. Z. 261-271). Lehrer i berücksichtigt die Handlungsorientierung und Praxisnähe durch Exkursionen zu Gerichten oder Sitzungen (vgl. Z. 797-799). Wünschenswert wäre, gemäß i, die Durchsetzung des ganzheitlichen Ansatzes in Schule und Betrieb (vgl. Z. 893-894), z. B. indem innerbetriebliche Schulungen für die Auszubildenden angeboten würden, bei denen sie die Theorie noch einmal praxisnah von jemandem aus dem Betrieb vermittelt bekommen würden, um die Zusammenhänge leichter erkennen zu können (vgl. Z. 855-860, Z. 863-868). Aber das kostet die Betriebe zu viel Geld bzw. Zeit (vgl. Z. 860-863) und die Auszubildenden werden stattdessen nur dort eingesetzt, wo sie gerade benötigt werden, so i (vgl. Z. 868-872, Z. 878-880). Je größer der Ausbildungsbetrieb ist, erklärt D in diesem Zusammenhang, desto eher haben die Auszubildenden die Chance überhaupt verschiedene Einsatzbereiche zu durchlaufen (vgl. Z. 903-905).

Auf die Frage, wie sich die *Lernortkooperation* seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes verändert hat, geben D und i nur zögerlich Antwort (vgl. Z. 510-522). Gemäß D ist von der Berufsschule die Betriebsnähe angestrebt, aber schwer zu realisieren, da in der Schule Auszubildende aus vielen unterschiedlichen Betrieben lernen (vgl. Z. 319-326, Z. 525-528). Von Betrieben mit hoher Auszubildendenzahl, so D, ist ein verstärkter Einfluss der Betriebe in der Berufsschule spürbar (vgl. Z. 528-530) und die Schule ist auch bemüht die schulischen Gegebenheiten an diesen Betrieben auszurichten (vgl. Z. 532-536). Die Schule, so D, hat großes Interesse an der Zusammenarbeit, aber die Lernortkooperation ist auch stark vom Engagement der Betriebe abhängig (vgl. Z. 582-591). Gemäß den Angaben von i finden regelmäßig Sprechstunden und Ausbilderkonferenzen statt, die von den Betrieben auch wahrgenommen werden (vgl. Z. 542-549, Z. 559-560). Wenn Probleme mit den Schülern auftreten, so i, besteht ein verstärkter Kontakt zum Betrieb, wenn es keine Probleme gibt, besteht diese Notwendigkeit weniger (vgl. Z. 560-568). So existiert in einigen Bereichen eine sehr gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb (vgl. Z. 568-576) und in anderen hingegen weniger (vgl. Z. 576-579). Durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes hat sich die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb nicht verändert, da dies, so bestätigt es auch i, nur abhängig vom Engagement der an der Ausbildung beteiligten Personen ist (vgl. Z. 592-

597, Z. 611-612). In diesem Zusammenhang kritisiert i, dass die Ausbilder teilweise ihre Aufgaben in der Praxis nicht zur Genüge wahrnehmen (vgl. Z. 603-604, Z. 868-872, Z. 878-880) und stattdessen oft über die „schlechten Auszubildenden“ schimpfen (vgl. Z. 600-602, Z. 884-885).

5.12 Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Unter Rückbezug auf die dieser Diplomarbeit zugrunde liegenden Fragestellung, wie die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsschulen Sachsen-Anhalts erfolgt, und die daran gekoppelten Erkenntnisziele,¹¹⁴ werden nun nachfolgend die Ergebnisse der einzelnen Interviews zusammengefasst, ausgewertet und interpretiert, wie es Mayring im Modell der allgemeinen Inhaltsanalyse unter dem Analyseschritt 10 vorsieht.

Zur Frage, welche *offiziellen Unterlagen oder Arbeitsmaterialien* den Schulen zur Verfügung gestellt wurden und von wem (Erkenntnisziel A), erklären die Vertreter der Schulen einheitlich, dass sie mit der Einführung der Lernfelder (nur) die für den jeweiligen Ausbildungsberuf neuen Rahmenlehrpläne der KMK erhielten. Zwei der neun befragten Lehrer und ein Vertreter der Schulleitungen geben an, zusätzlich noch wenige weitere Unterlagen in Form von Anweisungen bzw. Hilfestellungen erhalten zu haben, die die Lernfelder konkretisierten. Der Vertreter der Schulleitung gibt dazu als Quelle die vom LISA über den Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt angebotenen Handreichungen an. Diese Angaben decken sich mit den in Kapitel 2.2.2 und 3.2 der Arbeit angegebenen Aussagen von Frau Dr. Müller (2009) bezüglich der in Sachsen-Anhalt für die Umsetzung der Lernfeldvorgaben verwendeten Unterlagen.

Die Frage, wie die *Umsetzung des Lernfeldkonzeptes* in den einzelnen Schulen erfolgt und inwiefern die Umstellung vom Fächerprinzip zur Lernfeldorientierung die schulinterne (Lehrplan-) Arbeit veränderte, entsprechend dem Erkenntnisziel B, beantworteten die befragten Lehrer und die Vertreter der Schulleitungen folgendermaßen: Zunächst dienen in den Schulen, im Rahmen der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes, die Rahmenlehrpläne als Richtschnur für die Lehrer und die jeweiligen Schulleitungen. Die Ausarbeitung der Rahmenlehrpläne in schulinterne Curricula erfolgt in den Schulen zunächst generell, so wie es

¹¹⁴ Vgl. hierzu Kapitel 1.1 der vorliegenden Arbeit.

auch in der Theorie angedacht ist,¹¹⁵ in den jeweiligen Fachbereichen der Schulen durch alle Lehrkräfte im Team, wobei einige der befragten Interviewpartner auch darauf hinwiesen, dass dazu die Lehrer der allgemein bildenden Fächer hinzugezogen werden. Die befragten Lehrer und die Vertreter der Schulleitungen verwendeten in ihren Darstellungen zwar meist nicht explizit den Begriff der Bildungsgangarbeit oder des Bildungsgangteams, doch wurde das Prinzip, die Lernfeldvorgaben gemeinsam in Schulcurricula auszuarbeiten, in den der Stichprobe zugrunde liegenden Schulen weitestgehend verfolgt.

Ein Lehrer gab dabei weiterführend an, dass in der Schule die Inhalte der alten Stoffkataloge den neuen Lernfeldern zugeordnet wurden, um diese zu konkretisieren, während mehrere Interviewteilnehmer erklärten, dass durch die KMK die früheren Fachinhalte in die Lernfelder überführt wurden. Ein weiterer Lehrer berichtete, dass nur wenige wirklich berufsrelevante Inhalte von den Fächern in die Lernfelder übernommen wurden.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Darstellungen stellt sich für die Autorin die Frage, inwieweit sich die alten und die neuen Rahmenlehrpläne wirklich unterscheiden und inwiefern sich die Rahmenlehrpläne bei der Umstellung von der Fach- zur Lernfeldsystematik inhaltlich verändert haben. An dieser Stelle müsste eine vergleichende Quellenanalyse ansetzen, die sowohl die Vorgaben der alten als auch der neuen Rahmenlehrpläne verschiedener Berufsbilder bzgl. der Inhalte untersucht. Das Lernfeldkonzept bezweckt ja, wie in Kapitel 2.2 und 3.1 dargestellt, nicht die komplette Aufgabe der früheren Fachinhalte, sondern wählt anstelle der jeweiligen Fachwissenschaften betriebliche Situationen und Handlungen als Ausgangspunkt der curricularen Überlegungen. Dabei sollen den Schülern die zur Bewältigung dieser Situationen benötigten (Fach-) Inhalte unter diesem neuen Blickwinkel vermittelt werden bzw., wenn dies durch die Schüler möglich ist, selbstständig von den Schülern erarbeitet werden. Durch eine zu starke Orientierung der Lehrer an den früheren Inhaltskatalogen sieht die Autorin die Gefahr, dass diese Zielsetzung im Schulalltag vernachlässigt wird, so dass u. U. doch der herkömmliche Fachunterricht von den Lehrkräften beibehalten wird, wie es auch Frau Dr. Müller (2009) schildert.¹¹⁶ Gleichzeitig befinden sich die Lehrer, aufgrund der von den Schülern zu erfüllenden Prüfungsanforderungen, auf die nachfolgend im Rahmen der Vor- und Nachteile näher eingegangen wird, in einem Zwiespalt,

¹¹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

¹¹⁶ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit.

da sie sowohl den Anforderungen an die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes als auch den Prüfungsanforderungen gerecht werden müssen.

Gemäß den Angaben eines Vertreters einer Schulleitung erfolgt innerhalb der Schule regelmäßig ein Austausch über die im Bildungsgang erarbeiteten Ergebnisse im Rahmen der Gesamtkonferenz oder durch Treffen der Fachbereichsleiter. Außerdem stehen die Schulcurricula in dieser Schule allen Lehrern zur Verfügung. In einer anderen Schule wurde durch die Befragten erklärt, dass im Bildungsgangteam die Schulcurricula entwickelt werden, wobei geprüft wird, welche Themen- bzw. Fachbereiche die Lernfelder enthalten, und dass dann der jeweilige (Fach-) Lehrerbedarf für die einzelnen Lernfelder an die Schulleitung gemeldet wird, die daraufhin den Lehrereinsatzplan erarbeitet. In den Schulen werden die Lernfelder zum Teil durch einen Lehrer, zum Teil aber auch durch mehrere Lehrer unterrichtet, so die Interviewteilnehmer. Teilweise finden dabei auch innerhalb der einzelnen Schulen in den verschiedenen Fachbereichen bzw. Berufsgruppen unterschiedliche Regelungen Anwendung. Dies ist gemäß den Angaben der Lehrer und der Vertreter der Schulleitungen in den jeweiligen Themenschwerpunkten der Lernfelder begründet und auch abhängig von der Qualifikation der Lehrer. Nach Möglichkeit werden die Lehrkräfte, so die Befragten, jährlich in den gleichen Lernfeldern eingesetzt, in welchen sie sich bereits eingearbeitet haben. Für die Umsetzung der einzelnen Lernfelder in spezifische Lernsituationen für den Unterricht sind laut den Interviewteilnehmern die jeweils im Lernfeld eingesetzten Lehrer verantwortlich, welche sich zum Teil an den eigens erstellten Schulcurricula und zum Teil an den Lehrbüchern orientieren.

Aus dieser zusammenfassenden Darstellung ergibt sich für die Autorin im Nachhinein die Frage, wie weit die Planung der Bildungsgangteams geht und was genau in den Schulcurricula enthalten ist. Dies wird in den Interviews rückblickend nicht ganz deutlich. Entsprechend der Theorie sollen bereits im Bildungsgang für das jeweilige Schulcurriculum Lernsituationen entsprechend dem in Kapitel 3.2 auf Seite 34f aufgeführten Aufgabenkatalog entwickelt werden. Die Interviews zeigen aber, dass die Konkretisierung der Lernfelder von den jeweils im Lernfeld eingesetzten Lehrern vorgenommen wird und das einige der Interviewteilnehmer die inhaltliche Aufschlüsselung der Lernfelder nach früheren Fachthemen in Bezug auf die Bildungsgangarbeit thematisierten. Da die Autorin keinen Einblick in die Schulcurricula hat, kann an dieser Stelle, auf der Grundlage der

Interviewdaten, nur die Vermutung geäußert werden, dass in den Schulen im Rahmen der Bildungsgangarbeit vorwiegend die inhaltliche Konkretisierung der Lernfelder, ggf. unter Einbezug von Vorschlägen für mögliche Lernsituationen, und die Zuordnung der Lehrer auf die jeweiligen Lernfelder erfolgt. Die konkrete Präzisierung der Lernfelder für den Unterricht liegt in der Hand der Lehrkräfte, so wie es auch die Befragten schilderten. Dies ist vor dem Hintergrund, dass die Lernfeldumsetzung auf die jeweiligen Schüler zugeschnitten werden sollte, und im Hinblick auf die, den Lehrkräften im Vorfeld noch nicht bekannten, Klassen legitim, da die Frage der Umsetzung der Lernfelder in spezifische Lernsituationen im Vorfeld nicht zu generalisieren ist und die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler vorab schwer für die Lehrer einzuschätzen sind, wie die Interviews belegen. Nichtsdestotrotz scheinen die Lehrerteams, in den der Stichprobe zugrunde liegenden Schulen, im Rahmen der Bildungsgangplanung nicht alle der Theorie zugrunde liegenden und im Kapitel 3.2. aufgeführten Aufgaben bis ins Detail zu berücksichtigen und einige Aufgabenpunkte den jeweils im Lernfeld eingesetzten Lehrern zu übertragen.

Abreden inhaltlicher und zum Teil auch methodischer Art unter den Kollegen sind gemäß den Angaben der Befragten, zwingend erforderlich, so wie es auch aus dem Aufgabenkatalog der Bildungsgangteams in Kapitel 3.2 und den unter Kapitel 3.3 dargestellten lernfeldspezifischen Anforderungen hervorgeht. Die Schulleitungen übernehmen bei der Umsetzung der Lernfelder die Funktion der Kontrolle und Überwachung, so geben es drei der vier Vertreter der Schulleitungen an. Von Kooperationen oder Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulen im Bezug auf die Umsetzung der Lernfelder kann nur eine der Schulen berichten.¹¹⁷ Inwiefern anhand der Rahmenlehrpläne, der Buchvorgaben und auch unter Rückgriff auf Prüfungsfragen, so wie es einige der Lehrer angeben, ein einheitlicher Standard zu gewährleisten ist, konnte in der empirischen Erhebung nicht festgestellt werden. Hier gehen die Meinungen der Befragten in den Schulen weit auseinander.¹¹⁸ Gleichzeitig ist dieser Anspruch auch dadurch erschwert, dass die Schulen im Allgemeinen allein bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben vorgehen und eben keine Zusammenarbeit zwischen den Schulen stattfindet. Ein Lehrer formulierte es sehr treffend, indem er erklärte, dass die individuelle Umsetzung der Lernfeldvorgaben durch die Lehrer sowohl eine Chance als auch ein Risiko sein kann.

¹¹⁷ Vgl. hierzu ebenfalls Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

¹¹⁸ Vgl. hierzu auch die Angaben von Frau Dr. Müller (2009) im Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

Vielleicht ist die Frage nach der Durchsetzung eines einheitlichen Standards in der dualen Berufsausbildung, speziell bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes, aber generell nicht zu beantworten. Auch bei der Ausrichtung des Unterrichts nach der Fächersystematik ist die Qualität des Unterrichts und der daran gebundene Lernfortschritt der Schüler in der Person des Lehrers und seinen Möglichkeiten, die Schüler zu begeistern und ihnen den Unterrichtsstoff zu vermitteln, sowie in den Schülern, ihrer Einstellung zum Lernen und ihrem Potential, Dinge zu begreifen, zu durchdenken und für sich zu erschließen, begründet, unabhängig von den jeweils gültigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Bezüglich des Erkenntnisziels C1, welche *Anforderungen das Lernfeldkonzept* an die Schulleitungen und die Lehrer stellt, zeigen die Interviewergebnisse, dass die Lehrer und auch die Schulleitungen verstärkt im Team arbeiten und sich untereinander absprechen müssen. Dies betrifft sowohl den Unterricht jedes einzelnen Lehrers als auch die gesamte Schulorganisation. Die Lehrer müssen flexibel und fächerübergreifend unterrichten und die Inhalte der anderen, ihnen nicht zugeteilten, Lernfelder kennen und in ihrem Unterricht berücksichtigen. Außerdem sind die Lehrer gefordert, sich in die Lebens- und Arbeitswelt der Schüler hineinzusetzen, und, so gibt es einer der Vertreter der Schulleitungen an, ihr Wissen immer auf dem neuesten Stand zu halten. Die Umsetzung der Lernfeldvorgaben bedarf, da sind sich alle an den Interviews Beteiligten einig, im Vergleich zum herkömmlichen Fachunterricht besonders zu Beginn einer intensiveren und zeitaufwendigeren Vorbereitung aufgrund der zuvor genannten Punkte. Um die geforderte Handlungs- und Praxisorientierung zu gewährleisten, sollten sich die Lehrer aktiv mit dem betrieblichen Geschehen auseinandersetzen, z. B. über Betriebspraktika, was gemäß den Vertretern der Schulleitungen nicht von allen Lehrkräften im gewünschten Umfang wahrgenommen wird. Diese in der empirischen Erhebung ermittelten Anforderungen finden sich u. a. auch in der Fachliteratur wieder, die unter Kapitel 2.2 sowie unter Kapitel 3.3 dieser Arbeit dargestellt wird.

Die Frage, welchen *Problemen* sich die Schulleitungen und die Lehrer durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes (anfänglich) gegenübersehen und wie diese gelöst wurden, entsprechend dem Erkenntnisziel C2, wird durch die Interviewpartner unterschiedlich beantwortet. Einigkeit besteht soweit, dass die meisten der Befragten, wie es auch aus der

Fachliteratur hervorgeht und in Kapitel 2.2.2 beschrieben wird, die Einführung der Lernfelder durch das Kultusministerium als zu kurzfristig und zu schlecht organisiert empfanden und dass die Lernfeldvorgaben zu knapp und allgemein formuliert sind. Daraus resultierten sicherlich die, von einem der Vertreter der Schulleitungen angeführte, mangelnde Akzeptanz der Lehrkräfte, die auch bei einigen der durch die Autorin geführten Interviews deutlich wurde, und auch die, von einem anderen Vertreter der Schulleitungen dargestellten Probleme, den Aufbau des Lernfeldkonzeptes erst einmal zu durchdringen. Diese beiden Punkte werden ebenfalls häufig in der Fachliteratur thematisiert und sind daher im Theoriekapitel 3.3 dieser Arbeit aufgeführt. Anfangsschwierigkeiten hatten die Lehrer bei der Schaffung der geforderten Lernsituationen, so die Angaben eines befragten Lehrers. Aber auch die Schüler hatten bzw. haben Probleme, wenn sie von dem allgemein bildenden, nach Fächern gegliederten Schulsystem in die duale Berufsausbildung wechseln, da die Schüler nicht mit dem Lernen in Lernfeldern vertraut sind, erklären zwei der Lehrer und einer der Vertreter der Schulleitungen. Die von den Befragten geschilderten anfänglichen Schwierigkeiten, den Lehrereinsatz zu planen und die Schulorganisation entsprechend abzustimmen,¹¹⁹ haben sich inzwischen relativiert, da die Schulen nun schon längere Zeit mit dem Lernfeldkonzept arbeiten. Die Schulen haben, jede für sich, Möglichkeiten und Wege gefunden, die Umsetzung der Lernfeldvorgaben zu realisieren, wobei die Umsetzung der Lernfelder, die nur durch einen Lehrer unterrichtet werden, in den befragten Schulen reibungsloser abläuft, als wenn mehrere Lehrer in einem Lernfeld eingesetzt sind, so die Angaben einiger Lehrer.

In engem Zusammenhang mit den Herausforderungen, die durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen auftraten, stehen, entsprechend dem Erkenntnisziel C3, die von den Vertretern der Schulleitungen und den Lehrern angegebenen *Vor- und Nachteile* des Lernfeldkonzeptes im Vergleich zur Fächersystematik, die teilweise mit den in der Fachliteratur und in Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit aufgeführten Angaben übereinstimmen. Als positiv bewerten zunächst alle Befragten die mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes angestrebte Praxisverbundenheit. Dadurch kann der Unterrichtsstoff fachübergreifend und anwendungsbezogen vermittelt werden und die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis sind eingänglicher bzw. greifbarer für die Schüler, so die Befragten. Hierdurch sind, nach Angabe von zwei Lehrkräften und einem Vertreter der Schulleitungen, besonders die leistungsschwachen Schüler stärker motiviert. Gleichzeitig gibt aber dieser Vertreter der

¹¹⁹ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2 dieser Arbeit.

Schulleitungen auch zu bedenken, dass es fraglich ist, ob die Schüler durch die Arbeit in Lernfeldern wirklich besser auf die Leben- und Arbeitswelt vorbereitet werden. Wie bereits oben dargestellt, werden gemäß einem Lehrer, nur noch die für die Ausübung des Berufes relevanten Inhalte berücksichtigt und unnötige Theorie vernachlässigt. Ein anderer Lehrer kritisiert diesbezüglich aber, dass eine weiterführende Ausbildung im Anschluss an die Berufsausbildung durch die Vernachlässigung der Wissenschaftsbezüge und die Stückelung zusammengehöriger Themen auf verschiedene Lernfelder erschwert wird.

Beiden Lehrern muss an dieser Stelle Recht gegeben werden. Zum einen bezweckt die duale Berufsausbildung in erster Linie die Auszubildenden für die Ausübung des Berufs und nur für den Beruf zu qualifizieren. Andererseits ist in der sich heute so schnell wandelnden Arbeitswelt¹²⁰ die Notwendigkeit, sich ständig weiterzubilden und weiter zu qualifizieren, nicht von der Hand zu weisen, weshalb bei den Auszubildenden auch hierfür während der Ausbildungszeit die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden sollten, im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz samt ihrer Dimensionen¹²¹ und der Befähigung zum selbstständigen und lebenslangen Lernen.

Ein Kritikpunkt, den fast alle Befragten angegeben, ist, dass die Schüler die Einstiegs- bzw. Grundvoraussetzung für das Lernen in Lernfeldern nicht erfüllen, da ihnen wesentliche Grundlagen und Kenntnisse fehlen und sie nicht in der Lage sind, selbstständig komplexe Aufgaben zu lösen. Gleichzeitig kommt erschwerend hinzu, dass die Schüler in den einzelnen Klassen ganz unterschiedliche Bildungsabschlüsse haben, so die Befragten. Aufgrund dieser Gegebenheiten und der Stofffülle der Rahmenlehrpläne, erklären die meisten Befragten, ist ein individuelles Herantasten an die Unterrichtssituationen durch die Schüler und die Verwendung stark handlungsorientierter Methoden nicht möglich und auch zu zeitaufwendig. Im Vordergrund steht gemäß den Lehrern und den Vertretern der Schulleitungen immer die Prüfungsvorbereitung. Vier der interviewten Lehrer und ein Vertreter der Schulleitungen geben daher an, zunächst die notwendigen theoretischen Grundlagen vermitteln zu müssen, bevor sie auf die Praxis eingehen und die Schüler selbstständig arbeiten lassen können. In den Schulen erfolgt also eher eine Mischung aus Fach- und Lernfeldunterricht, so wie es auch in der, in dieser Arbeit verwendeten, Fachliteratur von einigen Autoren vorgeschlagen wird.

¹²⁰ Vgl. Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit.

¹²¹ Vgl. 2.4 Kapitel dieser Arbeit.

Im Zusammenhang mit den mangelnden Schülerkenntnissen gibt eine Lehrkraft außerdem an, dass eine präzise Stundenplanung im Voraus, entsprechend dem Bottom-up-Prinzip,¹²² nicht möglich ist, da der Zeitbedarf für die Vermittlung des Unterrichtsstoffes schwer vorherzusehen ist. Gleichzeitig erklärt diese Lehrkraft, wie auch eine andere, dass die, im Rahmenlehrplan vorgegebenen, Stundenumfänge im Schulalltag nicht realisierbar sind.

Ein weiterer Nachteil, der vorwiegend von den Lehrkräften aufgeführt wird, ist, dass das Lernfeldkonzept vorsieht, den Schülern die theoretischen Unterrichtsinhalte anhand der betrieblichen Praxis zu vermitteln,¹²³ die Betriebe die Auszubildenden aber nach Bedarf einsetzen, und nicht entsprechend der Lernfelder. Die Lehrer können daher in ihrem Unterricht nicht auf eine einheitliche Wissensbasis bzgl. der Praxiserfahrung der Schüler zurückgreifen. Gleichzeitig ist der Einbezug betriebsspezifischer Aspekte durch die Vielzahl der ausbildenden Betriebe erschwert, so dass die Lehrkräfte nur pauschale Lösungen bzw. Beispiele verwenden können.

Den dieser Arbeit zugrunde liegenden Literaturquellen zum Lernfeldkonzept können die beiden nachfolgend dargestellten Kritikpunkte nicht entnommen werden. So betrachten fast alle Befragten die Notengebung als besonders kritisch. Da die Lernfelder im Vergleich zu den Fächern einen wesentlich geringeren Zeitumfang haben, sind sie auch schneller abgeschlossen. Das bedeutet, dass der Unterrichtsstoff von den Schülern bei Fehlzeiten oder z. B. beim Verkürzen der Ausbildung zum Teil nicht nachgeholt werden kann und dass dann die Lernfelder selbst im Abschlusszeugnis ohne Note ausgewiesen werden müssen. Gleichzeitig sind die Noten durch die zeitlich begrenzten Lernfelder, gemäß den befragten Lehrern und den Vertretern der Schulleitungen, weniger objektiv und weniger aussagekräftig, als die Noten im Fachunterricht, welcher sich meist über zwei oder drei Jahre erstreckt. Wenn mehrere Lehrer in einem Lernfeld eingesetzt sind, gestaltet sich die Notenfestlegung zudem komplizierter und ist auch für die Schüler nur schwer nachzuvollziehen, so die Angabe der meisten Interviewteilnehmer. In engem Zusammenhang mit den Problemen der Notengebung steht auch die Kritik an den Zeugnissen. Ein Großteil der Befragten erachtet die Gleichwertigkeit der Noten der allgemein bildenden Fächer, die einen geringen Stundenumfang haben, und der Berufstheorienote, welche sich aus allen, entsprechend dem

¹²² Vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

¹²³ Vgl. ebenfalls Kapitel 3.3 dieser Arbeit.

Stundenumfang gewichteten, Lernfeldnoten zusammensetzt, als ungerechtfertigt. Die Durchschnittsnote, welche wiederum aus den allgemein bildenden Fachnoten und der Note der Berufstheorie gebildet wird, ist leicht beeinflussbar und ermöglicht den Schülern einfacher die Erzielung eines höheren allgemein bildenden Abschlusses, selbst wenn die Schüler starke Schwächen im allgemein bildenden oder im berufsspezifischen Lernbereich haben, so die Meinung der befragten Lehrer. Während einige der Lehrkräfte und einer der Vertreter der Schulleitungen die Gefahr sehen, dass dieser Zusammenhang auch für die Betriebe schwer ersichtlich ist, da sie, wie auch die Schüler, generell wenig mit den Lernfeldbezeichnungen, den Inhalten und der Notengebung anfangen können, weisen andere darauf hin, dass die Auflistung aller Lernfeldnoten im Abschlusszeugnis Aufschluss über die Stärken und Schwächen der Auszubildenden gibt.

Bezüglich der *Abschlussprüfungen* gehen die Meinungen der Befragten ebenfalls auseinander. Während einige der Interviewteilnehmer angeben, dass die Prüfungen zumindest teilweise der Handlungsorientierung durch komplexe Aufgabenstellungen und Situationsbezug nachkommen, erklären andere Befragte, dass die Prüfungen nach wie vor nach Themen, sprich Fachinhalten, gegliedert sind und den Schülern kaum betriebswirtschaftliches Denken oder das Erschließen komplexer Zusammenhänge abverlangen.

Die unterschiedlichen Stellungnahmen bzgl. der Prüfungsmodalitäten sieht die Autorin u. U. darin begründet, dass die Lehrer in verschiedenen Berufsbildern des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung unterrichten und dass eventuell die jeweiligen Prüfungsausschüsse keine einheitlichen Kriterien an die Auswahl der Fragen stellen. Gemäß den Angaben von Frau Dr. Müller (2009) berücksichtigen die Prüfungsfragen die Handlungsorientierung. Die Prüfungsaufgaben werden, so Müller (2009), von den Kammern für das Land Sachsen-Anhalt aus den, von der zentralen Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) in Nürnberg erstellten, Prüfungskatalogen ausgewählt und dann werden innerhalb der Prüfungsausschüsse der jeweiligen Ausbildungsberufe, unter Einbezug von Vertretern der Betriebe und von Berufsschullehrern, aus den von den Kammern gewählten Aufgaben Prüfungsfragen zusammengestellt. Zur Klärung dieser unterschiedlichen Standpunkte ist eine weitere Nachforschung und Rücksprache mit der IHK und der AkA notwendig und sinnvoll, was aber über den Rahmen dieser Arbeit hinausgeht und nicht der zugrunde liegenden Fragestellung entspricht.

Im Zusammenhang mit den Prüfungsanforderungen kritisieren mehrere Lehrer außerdem, dass sie sich nicht mit den Inhalten der Lernfeldvorgaben decken und daher immer ein Abgleich der Lernfeldinhalte mit den Prüfungsfragen notwendig ist. Die vom Lernfeldkonzept anvisierte individuelle Unterrichtsgestaltung ist durch die inhaltlich stark fixierten Prüfungsanforderungen und die knappe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht möglich.

Drei der befragten Lehrer und ein Vertreter der Schulleitungen weisen darauf hin, dass die Lernfelder in den Rahmenlehrplänen inhaltlich aufeinander aufbauend gestaltet sind, so wie es auch Herrmann und Illerhaus vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt angeben,¹²⁴ in der Schule aber aus organisatorischen Gründen meist parallel unterrichtet werden müssen. Hierdurch ist u. a. der bereits oben angegebene Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrkräften, aber auch bzgl. der Schulorganisation und der Lehrereinsatzplanung zu begründen, so die Befragten, da Themen u. U. vorgezogen bzw. zurückgestellt werden müssen.

Zum Teil bezieht sich die Kritik auch auf die Schulausstattung und die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien. So bemängelten drei der Lehrkräfte die Fachraumausstattung und zwei dieser drei Lehrkräfte geben an, dass die Bücher und Arbeitsmaterialien unvollständig und unzureichend sind. Drei andere befragte Lehrkräfte sind hingegen mit den zur Verfügung stehenden Büchern zufrieden, wobei einer der Lehrer auch erklärt, dass die Bücher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Generell bewerten zwei Vertreter der Schulleitungen und sechs Lehrer die Fachsystematik im Vergleich zum Lernfeldkonzept für vorteilhafter, da diese strukturierter und für die Schüler besser nachvollziehbar ist und sich durch feste Inhaltsvorgaben auszeichnet. Diese Angaben decken sich teilweise mit den in der Fachliteratur zu den Vorteilen der Fachsystematik angeführten Punkten, die in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit dargestellt werden. Außerdem ist, laut den Befragten, auch der Fachunterricht handlungsorientiert und praxisnah zu gestalten.

Die Frage, welche Unterstützung die Schulleitungen und Lehrer in Form von *Schulungen oder Weiterbildungen* für die Umsetzung der Lernfeldvorgaben erhielten bzw. erhalten und von wem diese angeboten wurden bzw. werden, entsprechend dem Erkenntnisziel D, wurde

¹²⁴ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit.

ebenfalls unterschiedlich von den Interviewteilnehmern beantwortet. Entsprechend der Angaben in Kapitel 3.3 geben die Vertreter der Schulleitungen einheitlich an, dass mit der Einführung der Lernfelder in der dualen Ausbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung Weiterbildungen durch das LISA angeboten wurden. Auch einige der Lehrer bestätigen dies, während andere angeben, dass ihnen keine Weiterbildungen bezüglich des Lernfeldkonzeptes und dessen Umsetzung bekannt sind. Kritisch sieht einer der Lehrer die damals angebotenen LISA-Weiterbildungen, die, so der Lehrer, die Teilnehmer nur mit der Theorie des Lernfeldkonzeptes vertraut machten, aber keine direkten Umsetzungsvorschläge oder Ähnliches vorstellten. Einig sind sich fast alle Befragten, dass ein Austausch mit den Kollegen anderer Schulen, bezüglich der Umsetzung der Lernfeldvorgaben, vorwiegend im Rahmen anderer Weiterbildungen stattfand und auch noch stattfindet und dass derzeit zu wenige, für die Lehrer interessante Weiterbildungen angeboten werden, wobei sich die Befragten zum einen auf Angebote zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes beziehen, aber auch auf fachspezifische Angebote. Neben dem, von allen Interviewteilnehmern angeführten, LISA als Anbieter von Weiterbildungen, erklärt ein Vertreter der Schulleitungen, haben die Lehrer zum Teil auch die Möglichkeit, aufgrund der guten Beziehungen mit den ortsansässigen Betrieben, an Fort- und Weiterbildungen direkt in den ausbildenden Unternehmen teilzunehmen, und ein anderer Vertreter der Schulleitungen erklärt, dass einige der Lehrer privat Angebote anderer Anbieter wahrnehmen. Wie die Betriebspraktika werden auch die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten nur teilweise aktiv von Lehrern wahrgenommen, so die Vertreter der Schulleitungen.

Die unter dem Erkenntnisziel E1 formulierte Fragestellung, wie die lernfeldbasierten *Zeugnisse* gegliedert sind, soll an dieser Stelle nur kurz beantwortet werden. Von allen zu diesem Punkt befragten Interviewteilnehmern wurde einheitlich die Darstellung der Lernfeldnoten im Zeugnis gemäß den Vorgaben der EBbS-VO beschrieben, wie sie in Kapitel 3.3 dieser Arbeit zu finden ist.

Die Frage, wie die Hinwendung zum Lernfeldkonzept und zur *Handlungsorientierung* im Unterricht und in den Schul- und Kammerprüfungen berücksichtigt wird, gemäß dem Erkenntnisziel E2, führte zu folgenden Ergebnissen.¹²⁵ Zunächst lässt sich erneut feststellen,

¹²⁵ Vgl. zu den nachfolgend genannten Punkten nochmals die oben aufgeführten Vor- und Nachteile sowie die Kapitel 2.1 und 2.2, als auch 3.2 und 3.3.

dass die Handlungsorientierung und der Praxisbezug der Lehrer im Unterricht und in den von ihnen erstellten schulischen Leistungskontrollen zum einen vom Engagement und der Betriebs- und Praxisnähe der Lehrkräfte abhängig ist. Als besonders vorteilhaft schätzen die meisten der Lehrkräfte und auch die Vertreter der Schulleitungen ein, wenn die Lehrer auf eigene Praxiserfahrungen z. B. durch eine Berufsausbildung zurückgreifen können, da ihnen dann die betrieblichen Abläufe besser vertraut sind. Zum anderen hängt die Handlungsorientierung und der Praxisbezug der Lehrer im Unterricht und in den von ihnen erstellten schulischen Leistungskontrollen aber auch davon ab, wie viel Handlungsorientierung und auch Praxisbezug die jeweiligen Lernfeldinhalte ermöglichen und die schulischen Gegebenheiten zulassen. Aufgrund dieser Umstände ist die Handlungsorientierung im Unterricht zum Teil sehr gut und zum Teil aber auch nur gering ausgeprägt, so die Befragten. Viele der Lehrkräfte geben an, die Handlungs- und Praxisorientierung im Unterricht durch Fallbeispiele, die Schilderung betrieblicher Situationen oder Exkursionen oder durch den Einbezug der Praxiserfahrungen der Auszubildenden, soweit diese vorhanden sind, umzusetzen. Die Leistungskontrollen, so geben es die meisten Befragten an, werden vorwiegend durch komplexe Aufgaben mit Situationsbezug gestaltet und zum Teil auch mit Prüfungsfragen versehen, bei welchen die Schüler gefordert sind, in Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen eigenständig Antworten zu formulieren. Dieses Vorgehen bedarf aber, so die Interviewteilnehmer, eines erhöhten Zeitaufwandes und ist deshalb nicht immer möglich. Wie bereits oben dargestellt, sind die Abschlussprüfungen, gemäß einiger Befragter, teilweise durch die Verwendung komplexer Aufgaben handlungsorientiert ausgerichtet.

In Bezug auf die Frage zur *Lernortkooperation* zwischen Berufsschule und Betrieb (Erkenntnisziel F), welche, gemäß den theoretischen Annahmen in Kapitel 2.2.2, 3.2 und 3.3 dieser Arbeit, durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes verbessert werden sollte, stellen alle Interviewteilnehmer fest, dass sich diese nicht verändert hat. Gemäß den Befragten bestehen teilweise gute Kontakte zwischen einzelnen Lehrern und den Betrieben, aber teilweise suchen die Lehrer, wie auch die Betriebe, nur bei Bedarf den Austausch, wenn es z. B. Probleme mit den Auszubildenden gibt. Von Seiten der Interviewteilnehmer wird deutlich, dass sie an einer engeren Zusammenarbeit interessiert wären, dass diese aber vermutlich aufgrund sowohl ihrer knappen Zeit, als auch der begrenzten Zeit der Betriebe, oft nur sporadisch zustande kommt. Anhand der Interviewergebnisse zeigt sich die Tendenz, dass

größere Betriebe mit vielen Auszubildenden meist mehr Engagement zeigen und z. B. Sprechtag in den Schulen etwas häufiger wahrnehmen als Kleinbetriebe, da sie eher die Möglichkeiten und das Personal haben sich einzubringen. Viele der befragten Lehrkräfte kritisieren in diesem Zusammenhang aber, dass das Interesse der Betriebe dabei vorwiegend den Schülerleistungen und nicht den in der Berufsschule vermittelten Inhalten gilt. Da die vorliegende Arbeit nur die Stellungnahmen der Berufsschulen berücksichtigt, wäre weiterführend auch die Rücksprache mit den Ausbildungsbetrieben von Interesse, um auch deren Standpunkt bzgl. des Lernfeldkonzeptes im Allgemeinen und bzgl. der Kooperation mit den Schulen zu ermitteln.

In den Interviews werden nur von zwei der Teilnehmer *Verbesserungsvorschläge* zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes unterbreitet. So schlägt ein Vertreter der Schulleitungen vor, z. B. über Veranstaltungen des LISA die Umsetzungsvielfalt in den einzelnen Schulen zu bündeln und durch die Vorgabe einheitlicher und detaillierter Richtlinien zu standardisieren. Gleichzeitig wäre die Zusammenarbeit der einzelnen Schulen sinnvoll und wünschenswert, so der Interviewteilnehmer. Von einem Lehrer wird zur Verbesserung der Lernfeldumsetzung der Wunsch geäußert, dass auch die Betriebe nach dem Lernfeldkonzept arbeiten und die Auszubildenden – soweit dies möglich ist – entsprechend der zuvor gemeinsam mit der Berufsschule abgestimmten Lernsituationen einsetzen. Außerdem, so der Lehrer, wäre die Durchführung innerbetrieblicher Schulungen zur nachhaltigen Verbindung von Theorie und Praxis sowie zur Durchsetzung des ganzheitlichen Ansatzes in Schule und Betrieb anzustreben.

6 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Schlussbetrachtung

Betrachtet man die Ergebnisse der empirischen Erhebung, so lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Umsetzung der Lernfeldvorgaben in schulinterne Curricula in den einzelnen, untersuchten Berufsschulen in Sachsen-Anhalt zunächst im Sinne einer Grobplanung im Bildungsgangteam, entsprechend der in der Fachliteratur vorgestellten Grundsätze, erfolgt. Die Konkretisierung der Lernfelder in, für den jeweiligen Bildungsgang, spezifische Lernsituationen und detaillierte Lehr-Lern-Arrangements findet dabei aber offenbar nicht statt, da für die Ausgestaltung des Unterrichts, gemäß den Angaben der Interviewteilnehmer, die jeweils im Lernfeld, entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzten Lehrer verantwortlich sind.

Die Befragungen zeigen, dass, auch 15 Jahre nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes und trotz der, gemäß Müller (2009), seit 2002 in Sachsen-Anhalt per KMK-Beschluss gültigen Verpflichtung zur Umsetzung der lernfeldstrukturierten, kaufmännischen Rahmenlehrpläne im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, vielfach – zumindest in den, der Stichprobe zugrunde liegenden, Berufsschulen – noch „Fach-nah“ unterrichtet wird.

Zwar geben alle Interviewteilnehmer an, den vom Lernfeldkonzept angestrebten und durch die Interviewteilnehmer positiv eingeschätzten fachübergreifenden Praxisbezug und die Handlungsorientierung zu berücksichtigen - was an dieser Stelle den Befragten nicht abgesprochen werden soll -, doch scheint sich der Perspektivwechsel anhand beruflicher Ausgangssituationen das Unterrichtsgeschehen aufzubauen, nicht stringent vollzogen zu haben. Die meisten Lehrkräfte gaben an, oft zunächst die theoretischen Grundlagen zu vermitteln und dann erst auf komplexe Praxisbeispiele und berufliche Situationen einzugehen.

Dies begründen die Lehrer einerseits mit den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler, wobei sich die Befragten sowohl auf die unterschiedlichen Schulabschlüsse als auch auf die mangelnden Vorkenntnisse der Schüler und die unterschiedliche, teils unzureichende praktische Ausbildung in den Betrieben beziehen, andererseits aber auch mit den zum Teil inhaltlich stark an den kaufmännischen Bezugswissenschaften angelehnten Lernfeldern, die nur schwer eine handlungs- und praxisorientierte Unterrichtsgestaltung zulassen, und den umfassenden, von den Schülern zu erfüllenden Prüfungsanforderungen, denen die Lehrer in erster Linie gerecht werden müssen.

Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang der Fachunterricht aufgrund seiner klar strukturierten Inhalte von den meisten Interviewteilnehmern befürwortet, wobei die Lehrkräfte u. a. auf schulorganisatorische Aspekte wie z. B. die Stunden- und die Lehrereinsatzplanung verweisen, aber auch auf die Schüler, die, so die Lehrer, die Fachstruktur inhaltlich besser nachvollziehen können und gleichzeitig aus ihrer bisherigen Schullaufbahn gewohnt sind.

Als besonders problematisch erachtet die Autorin, dass es außer den knapp formulierten Rahmenlehrplänen nur wenige hilfreiche Anregungen und Richtlinien für die Umsetzung der Lernfelder gibt und die Lehrkräfte sich daher in unterschiedlichem Maße an den Inhalts-

katalogen der früheren Fächer oder den aktuellen Büchern orientieren. Dadurch ist eine einheitliche Umsetzung der Lernfeldvorgaben – nicht in dem Sinne, dass alle Lehrer die gleichen Lernsituationen zur Vermittlung der Inhalte und die gleiche Unterrichtsgestaltung wählen, sondern dass im Unterricht wirklich nach Lernfeldern, statt nach Fächern unterrichtet wird – fraglich. Durch die fehlende Kooperation zwischen den Berufsschulen untereinander und die, gemäß den Befragten, nicht zufrieden stellenden Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, wird die Verbesserung dieser Situation zusätzlich erschwert.

Die Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieb ist, gemäß den Angaben der Interviewteilnehmer, trotz der Einführung des praxisorientierten Lernfeldkonzeptes unverändert gering, nach wie vor erweiterungsfähig und besonders vor dem Hintergrund der zum Teil mangelnden Praxiserfahrung der Lehrer zu überdenken. Die Intensität der Zusammenarbeit der dualen Partner hängt immer stark vom Engagement der einzelnen Lehrer und Ausbilder ab, so die Befragten. Die vom Lernfeldkonzept geforderte Teamarbeit sollte daher nicht nur auf die jeweilige Schule beschränkt sein, sondern auch zwischen den Berufsschulen und gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben erfolgen. Innerhalb der dualen Ausbildung, speziell in Bezug auf die praxisnahe Umsetzung des Lernfeldkonzeptes, sind die dualen Partner daher gefordert, die Zusammenarbeit zu verbessern und nicht länger nebeneinander zu agieren, sondern miteinander.

Nach der Auswertung aller Daten kommt die Autorin zusammenfassend zu dem Schluss, dass es teilweise noch ernsthafte Probleme und viele ungeklärte Fragen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den der Stichprobe zugrunde liegenden Berufsschulen in Sachsen-Anhalt gibt. Während einige Berufsschulen bzw. einige der Fachbereiche in den Schulen die Lernfeldvorgaben gut umsetzen, haben andere massive Probleme.

Um adäquate Verbesserungsvorschläge für die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen unterbreiten zu können, sind weiterführende empirische Untersuchungen notwendig. Neben der Inhaltsanalyse der früheren Fachlehrpläne im Vergleich zu den heutigen Lernfeldlehrplänen, sollte die Bildungsgangarbeit in den Schulen ausführlich begleitet werden, um herauszufinden, wie diese im Einzelnen erfolgt und wo Probleme bei der Ausarbeitung und damit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes auftreten. Des Weiteren sind in den Schulen Unterrichtshospitationen durchzuführen und z. B. anhand eines zuvor erstellten

Kriterienkatalogs zu überprüfen, ob und wie die Lernfeldvorgaben im Unterricht umgesetzt werden und wo dabei Probleme auftreten. Gleichzeitig sind auch die Ausbildungsbetriebe bzw. die Ausbilder in die weiteren Betrachtungen einzubeziehen, um deren Standpunkte zum Lernfeldkonzept zu ermitteln. Erste Gespräche der Autorin mit Ausbildern mittelständischer Betriebe, die allerdings keine empirische Aussagekraft haben, zeigen, dass durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes in den Betrieben keine (Leistungs-) Verbesserung der Auszubildenden festzustellen ist. Hier sind umfassende, empirische Untersuchungen notwendig, um auch den Betrieben die Möglichkeit zu geben, Stellung zu diesem Thema zu beziehen und um die Position der Betriebe in der dualen Ausbildung zu ermitteln.

Bis zur Vorlage weiterer Untersuchungsergebnisse sollten Weiterbildungsangebote durch das LISA und / oder das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt erarbeitet und organisiert werden, die zur Verbesserung der Umsetzung der Lernfeldvorgaben in den Schulen beitragen und ein einheitliches Vorgehen bei der Auslegung der Lernfeldvorgaben unterstützen.

Zur Untersuchungs- und zur Auswertungsmethode kann die Autorin in Bezug auf die Forschungsfrage resümierend feststellen, dass das Experteninterview nach Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel sehr gut für die Erhebung der Interviewdaten und die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sehr gut für die Auswertung der Interviewdaten geeignet sind.

In Bezug auf die Interviewdurchführung ist festzuhalten, dass diese in der Realität nicht so erfolgen konnte, wie in den theoretischen Vorannahmen dargestellt (vgl. Kapitel 4.1). Dies begründet sich darin, dass die Autorin keine Interviewerfahrung hatte und somit ungeübt in der Interviewführung war. Mit der Zielsetzung eine offene, lockere Atmosphäre zu schaffen, bildete der Interviewleitfaden die Gesprächsgrundlage, während die Fragen weitgehend freigestellt wurden. In der Analyse und Auswertung der Interviewdaten ist zu erkennen, dass manche Punkte zum besseren Verständnis stärker hinterfragt werden sollten. Das zwischenzeitliche Abkommen der Interviewteilnehmer, wie auch der Interviewerin, vom eigentlichen Interviewthema – dem Lernfeldkonzept – ist zum einen der geringen Moderationserfahrung geschuldet, begründet sich aber auch in einem weiteren Punkt. So war es den befragten Experten möglich durch die offene Gesprächsgestaltung ihr Wissen in Ruhe zu sammeln und frei zu äußern, wie es Gläser und Laudel fordern.

Aufgrund der notwendigen Interviewanzahl für einen charakteristischen Überblick und der komplexen Thematik konnte umfassendes Datenmaterial zusammengestellt werden, dass aber im Rahmen des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht in allen einzelnen Analyseschritten nach Mayring dargestellt werden kann, so dass nur die relevanten Analyseergebnisse aufgeführt sind.

Nicht alle Fragen wurden mit gleichem Wortlaut gestellt und nicht alle Interviewteilnehmer gaben die gleiche Antwort bzw. beantworteten die Fragen entsprechend zielführend. Dies erschwerte ein Kategoriensystem gemäß Mayring zu finden ohne gleichzeitig zu viel in die Antworten zu interpretieren. Als Richtschnur bzw. Suchraster für die Analyse der Interviewdaten wählte die Autorin daher die in den Erkenntniszielen bzw. im Interviewleitfaden zugrunde gelegten Kategorien, die die Zusammenfassung der Daten unter Einsatz der Makrooperatoren gut ermöglichten. Die von der Autorin festgelegten Kategorien bzw. Suchraster erweisen sich bei der Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial als repräsentativ, so dass das Ziel der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring, wesentliche Inhalte aus einer großen Datenmenge auf ein überschaubares Maß zu reduzieren, erreicht wurde.

Im Rahmen der Reflexion der gewählten Methoden will die Autorin an dieser Stelle auf die u. a. in der qualitativen Sozialforschung verwendeten Gütekriterien eingehen, wie es der letzte Analyseschritt in Mayrings allgemeinen Ablaufmodell vorsieht. Bezüglich der Validität, sprich der Gültigkeit, dass das gemessen wurde, was auch gemessen werden sollte (vgl. Mayring 2008, S. 109), muss die Autorin für die Interviewerhebung aufgrund der unterschiedlichen Interviewrahmenbedingungen feststellen, dass diese nur teilweise gegeben ist. Für die Auswertung des Datenmaterials kann die Validität als erfüllt angesehen werden, da die Analysen der Interviews stets unter denselben Rahmenbedingungen von der Autorin durchgeführt und dieselben Kriterien bei der Auswertung zugrunde gelegt wurden. Die Reliabilität, welche die Zuverlässigkeit, also die Stabilität und Genauigkeit der Messungen und der Messbedingungen, meint (vgl. Mayring 2008, S. 109), ist auch bei der Interviewerhebung aufgrund der unterschiedlichen Interviewrahmenbedingen nur beschränkt erfüllt, währenddessen sie bei der Auswertung des Datenmaterials ebenfalls gegeben ist.

Sowohl die Interviewerhebung als auch die Interviewauswertung erfolgten unter objektiven Gesichtspunkten.

Die so gewonnenen Ergebnisse zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes sind insofern eingeschränkt repräsentativ und daher nicht zu verallgemeinern, da im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nur eine ausgewählte Stichprobe im Verhältnis zu allen in Sachsen-Anhalt befindlichen Berufsschulen gewählt wurde, doch zeigen sie, dass viele der in der Fachliteratur aufgeführten Probleme nach wie vor in den Berufsschulen existent sind und einer Lösung bedürfen.

7 Literatur

Arbeitsgruppe SELUBA-NRW (2004). Didaktische Jahresplanung. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 195-220.

Bader, R. (2004a). Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 11-37.

Bader, R. (2004b). Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 61-68.

Bader, R. (2009). Lernfelder und allgemeinbildende Fächer an beruflichen Schulen. In: Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hrsg.), *Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer - Möglichkeiten der Integration* (Berufsbildung konkret, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 12-29.

Bader, R. / Müller, M. (2002a). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: *Die berufsbildende Schule*, 54. Jg., H. 6, S. 176-182.

Bader, R. / Müller, M. (2002b). Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung* (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 63-73.

Bader, R. / Müller, M. (2004). Weiterentwicklung des Lernfeldkonzeptes: Empfehlungen an die KMK. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 69-81.

Bader, R. / Schäfer, B. (1998). Lernfelder gestalten: Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: *Die berufsbildende Schule* 1998, 50. Jg., H. 7-8, S. 229-234.

Bänsch, R. / Geldmacher, F. / Heuer, W. (2001). Entwicklung der Lernsituation „Toranlage - Inbetriebnahme und Modifikation unter Berücksichtigung gültiger Sicherheitsbestimmungen“. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik)*. Bremen: Donat. S. 193-226.

Beck, K. (1996). Die Situation als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: Seyd, W. / Witt, R. (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens (Festschrift für Lothar Reetz, Materialien zur Berufsbildung; Bd. 6)*. Hamburg: Feldhaus. S. 87-98.

Beek, H. / Binstadt, P. / Zöllner, A. (2000). Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne Anstoß zu einer intensiven Diskussion curricularer Arbeit auf Bundes- und Landesebene. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Lernen in Lernfeldern : theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl. S. 51-69.

Berben, T. / Knutzen, S. (2001). Untersuchungen zur schulischen Gestaltung und Umsetzung einer arbeitsprozessorientierten Lernsituation „Inbetriebnahme einer automatischen Anlage“. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 283-300.

Berger, B. (2004). Teamarbeit mit Lernfeldern. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 309-314.

BLBS - Stellungnahme des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen e. V. (2000). Lernfeldkonzeption in der Berufsschule. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 207-209.

Bogner, A. / Menz, W. (2002a). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. S. 7-29.

Bogner, A. / Menz, W. (2002b). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. S. 33-70.

Bruchhäuser, H.-P. (2001). Wissenschaftsprinzip vs. Situationsprinzip? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97. Bd., H. 3, S. 321-345.

Bruchhäuser, H.-P. (2003). Zur Rationalisierung curricularer Konstruktionsprinzipien. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Bd. 99, H. 4, S. 494-508.

Buschfeld, D. (2002). Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA)*. Paderborn: Eusl. S. 29-39.

Busian, A. / Pätzold, G. (2000). Lernfelder als Herausforderung für berufsbildende Schulen – dargestellt am Beispiel des Bildungsgangs „Versicherungskaufleute“ im Robert-Schuman-Berufskolleg Dortmund. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15)*. Stuttgart: Steiner. S. 197-206.

Deeke, A. (1995). Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Brinkmann, C. / Deeke, A. / Völkel, B. (Hrsg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191)*. Nürnberg. S. 7-22.

Deisenroth, H. / Köbbing, J. (2004). Evaluation der Bildungsgangarbeit in NRW im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27)*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 315-349.

Deutschen Bildungsrat (1974). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

Diettrich, A. (2002). Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare*

und organisatorische Gestaltung (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 165-177.

Dilger, B. / Kremer, H.-H. (2002). Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen – Der Weg zur Implementation lernfeldstrukturierter Curricula? In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung* (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 147-163.

Dimanski, B. (2004a). Handlungsorientierter Unterricht aus der Sicht von Lernenden. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 279-300.

Dimanski, B. (2004b). Handlungsorientierter Unterricht aus der Sicht von Lehrenden. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 301-308.

Dittmar, N. (2002). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien (Reihe qualitative Sozialforschung, Bd. 10). Opladen: Leske + Budrich.

Dubs, R. (2000). Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 15-32.

Dubs, R. (2006). Konstruktivismus. In: Kaiser, F.-J. / Pätzold, G. (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. überarb., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 307-308.

Ebner, H. G. (2002). Neue Aufgabenfelder für berufliche Schulen. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA)*. Paderborn: Eusl. S. 77-88.

Elbe, R. / Galetzka, C. (1999). Konfliktorientierung als Baustein einer Lernfelddidaktik. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 361-379.

Embacher, E. / Gravert, H. (2000). Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht - Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15)*. Stuttgart: Steiner. S. 135-147.

Fassbender, S. / Schiffers, R. (2009). Integration wirtschaftlicher Handlungsbezüge in Lernsituationen gewerblich-technischer Berufe am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. In: Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hrsg.), *Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer - Möglichkeiten der Integration (Berufsbildung konkret, Bd. 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 71- 87.

Faustmann, W. (2009). Modell zur Vorbereitung von lernfeldorientiertem Unterricht. In: Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hrsg.), *Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer - Möglichkeiten der Integration (Berufsbildung konkret, Bd. 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 100-115.

Fischer, A. (1999). Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 383-408.

Fischer, M. / Gerds, P. (2000). Lernfeldorientierung in der aktuellen Modellversuchsforschung und ihre historischen Wurzeln in curricularen Ansätzen der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 87-100.

Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung : Eine Einführung* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. / Kardorff, E. v. / Keupp, H. / Rosenstiel, L. v. / Wolff, S. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.) (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Franz, G. (2001). Vom fächergestalteten Lehrplan zum Lehren und Lernen in arbeitsorientierten Lernfeldern. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 125-140.

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 371-395.

Gerds, P. (2001). Lernfeldkonzept – Historische Wurzeln, gegenwärtige Entwicklungen, zukünftige Möglichkeiten. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 301-326.

Gerdsmeier, G. (1999). Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 243-302.

Gläser, J. / Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haller, M. (2001). *Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten* (3., überarb. Aufl., Reihe praktischer Journalismus, Bd. 6). Konstanz: UVK Medien.

Hansis, H. (2000). Lernfeldorientierung in kaufmännisch -verwaltenden Berufen – Zur Verknüpfung von Handlungs- und Fachsystematik aus Schulpraktischer Sicht. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 122-134.

Hansis, H. / Lohre, W. / Manfrass, U. (1998). *Verknüpfung von Handlungs- und Fachsystematik*. Düsseldorf.

Helfferrich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, G. G. / Illerhaus, K. (2000). Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 101-108.

Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 1978, H. 7, S. 97-115.

Hopmann, S. / Riquarts, K. (1999). Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, I. F. / Hopmann, S. / Riquarts, K. (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau. S. 7-28.

Kassner, K. / Wassermann, P. (2002). Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Leske + Budrich: Opladen, S. 95-112.

Klauser, F. (1999). Fertigkeitentwicklung – eine didaktisch-methodische Leitidee zur Ausgestaltung und Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 303-328.

Klauser, F. (2000). Erwerb von Expertise – eine curriculare und didaktische-methodische Leitidee zur effektiven Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula in der kaufmännischen Ausbildung. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 183-196.

KMK-Handreichung – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (09.05.1996, i. d. F. vom 12.06.1997) (Hrsg.). Handreichung(en) für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (Dokument auf beiliegender CD)

KMK-Handreichung – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (09.2007) (Hrsg.). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Bonn.

Online:http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (aufgerufen 2010-06-05).

Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (2000). Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 170-182.

Kuhn, T. S. (1976). Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kuklinski, P. / Pieringer, I. (2001). Zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes aus schulverwaltender Sicht. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 61-70.

Kuklinski, P. / Wehrmeister, F. (1999). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne: Chancen und Risiken für die Berufsschule am Beispiel Sachsen. In: *Die berufsbildende Schule* 1999, 51. Jg., H. 2, S. 47-53.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2004-07-20). Verordnung über Berufsbildende Schulen. Online: <http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-bbs2004.pdf> (aufgerufen am 2011-01-02).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2004-10-14). Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen. Online: http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/er-ergbesvobbs_2004.pdf (aufgerufen am 2011-01-02).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2008-07-25). Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) inklusive Zwölftes Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 14.07.2009. Online: http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ge-schulgesetz_2009.pdf (aufgerufen 2011-01-02).

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd. 2 Methoden und Techniken (3., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt (2009-11-10). Rahmenrichtlinien für die Berufsschule. Online:http://www.bildung-lsa.de/unterricht/curriculare_vorgaben__rrl_lehrplaene__epa___/lehrplaene_und_rahmenrichtlinien/berufsbildende_schulen/berufsschule.html (aufgerufen 2011-01-05).

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt (2010-10-07). Richtlinien, Grundsätze, Anregungen (RGA). Online:http://www.bildung-lsa.de/unterricht/curriculare_vorgaben__rrl_lehrplaene__epa___/lehrplaene_und_rahmenrichtlinien/berufsbildende_schulen/berufsschule/richtlinien__grundsätze__anregungen__rga_.html (aufgerufen 2011-01-05).

Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt (2010). Genehmigung von empirischen Untersuchungen und Befragungen an öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt. Online: <http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=18362> (aufgerufen 2010-04-20). bzw. Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt (2010). Empirische Untersuchungen und Befragungen. Online: <http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=pg0yesm9dqzm> (aufgerufen 2010-04-20).

Lipsmeier, A. (2000). Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 54-71.

Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.) (2000). *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner.

Lisop, I. (1999). Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung - eine kritische Systematik. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.),

Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 15-48.

Lisop, I. / Huisinga, R. (1999). Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 163-216.

Lisop, I. / Huisinga, R. (2000). Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichung. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 38-53.

Malek, R. / Herkner, V. (2001). Lernfeldkonzept und Lernorganisation an der Berufsschule. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 103-121.

Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (1989). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie : Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler* (2. Aufl.). Heidelberg: Asanger.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz.

Meuser, M. / Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.):

Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S. 481-491.

Meuser, M. / Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 71-93.

Müller, M. (2004). Prozessleitfaden zur Entwicklung eines lernfeldstrukturierten KMK-Rahmenlehrplanes. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 38-53.

Müller, M. (2009). Auszug aus einem Interview mit Frau Dr. M. Müller, Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Magdeburg zum Thema Lernfeldkonzept. (siehe Anhang B 12 dieser Arbeit)

Müller, M. / Bader, R. (2002). Lernfeldorientierte Schulentwicklung – Unterstützung des Lernfeldkonzeptes aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung* (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 103-113.

Müller, M. / Bader, R. (2004). Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 82-93.

Neuweg, G. H. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann

Nickolaus, R. (2000). Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96. Jg., H. 2, S. 193-206.

Pätzold, G. (1999). Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lernsituationen – Konsequenzen für die Lernortdiskussion. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 121-159.

Pätzold, G. (2000). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 72-86.

Pahl, J.-P. / Schütte, F. (2001). Lernfeldkonzept – Anstöße zur Curriculumrevision? In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung* (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 43-60.

Preiß, P. (1999). Integration und Elaboration als Leitgedanken curricularer Anordnung von Lernfeldern. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 217-242.

Pukas, D. (1999). Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik-Relevanz der Berufsschule und Praxis-Relevanz der Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1999, 95. Jg., H. 1, S. 84-103.

Reinisch, H. (1999a). Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisinga, R. / Lisop, I. / Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GAFB. S. 85-119.

Reinisch, H. (1999b). „Lernfeldstrukturierte“ Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 51. Jg., H. 12, S. 411-420.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 1996, Band XLVII, H. 47, S. 78-92.

Richter, H. (2004). Lernerfolgsüberprüfung. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 231-259.

Rößler, S. (2000). Lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne der KMK: Gute Absichten und ungewollte Nebenwirkungen (Stellungnahme des VLW). In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 210-216.

Schäfer, B. / Bader, R. (2000). Handlungskompetenz durch Lernfelder – Möglichkeiten einer Konzeptualisierung des Lernfeld-Ansatzes. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 148-158.

Schanz, H. / Bonz, B. (2009). Integration allgemeinbildender Fächer in den lernfeldorientierten Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. In: Bonz, B. / Kochendörfer, J. / Schanz, H. (Hrsg.), *Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer - Möglichkeiten der Integration* (Berufsbildung konkret, Bd.9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 180-186.

Schopf, M. (2001). Intention der Lernfeldkonzeption und Prinzipien zur Gestaltung und Umsetzung der Lernfelder. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Lernfelder. Didaktisch-*

methodische Konzepte für Berufsschulen im Rahmen elektrotechnischer Erstausbildung (Schriftreihe Berufliche Bildung, Wandel von Arbeit und Technik). Bremen: Donat. S. 71-82.

Selting, M. / Auer, P. / Barden, B. / Bergmann, J. et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte 173*, Hamburg: Westdeutscher Verlag. S. 91-122.

Sloane, P. F. E. (2000). Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: *Die berufsbildende Schule*, 52. Jg., H. 3, S. 79-85.

Sloane, P. F. E. (2002). Schulorganisation und Curriculum. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung* (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 9-25.

Spanneberg, M. (2004). Richtlinien, Grundsätze und Anregungen (RGA) als bedarfs- und nachfragegerechte curriculare Angebote. In: Bader, R. / Müller, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung“ der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 27). Bielefeld: Bertelsmann. S. 221-227.

Stark, R. / Graf, M. / Renkl, A. / Gruber, H. / Mandl, H. (1995). Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1995, Band XXVII, H. 4, S. 289-312.

Stommel, A. (1998). Auf dem Steckenpferd durch die weiten Lernfelder - kann die Berufsschule folgen? In: *Wirtschaft und Erziehung*, 50. Jg., H. 11, S. 387-390.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 45. Jg., H. 5, S. 629-647.

Tramm, T. (2002). Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, R. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung* (Beiträge aus den Modellversuchen NELE & SELUBA). Paderborn: Eusl. S. 41-62.

VLW - Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (1998), Stellungnahme für vernetzte Curricula in der Berufsschule. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 50. Jg., H. 7-8, S. 277.

Wittkowski, J. (1994). Das Interview in der Psychologie: Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Zedler, R. (2000). Zum Lernfeldkonzept aus der Sicht von Ausbildungsbetrieben. In: Lipsmeier, A. / Pätzold G. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15). Stuttgart: Steiner. S. 223-227.

Zumbrock, H. (2006). Lernfelder. In: Kaiser, F.-J. / Pätzold, G. (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2. überarb., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 350-352.

Anhang A – Ergänzungen, Anträge und Formulare

A 1: Ergänzungen zur Theorie

A 1.1: Hinweise zur Leitfadenentwicklung und Anforderungen an die Frageformulierung

Zunächst sollten alle Fragen gesammelt werden, „[...] die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand von Interesse sind, wobei dazu aufgefordert wird, möglichst viele Aspekte zusammenzutragen.“ (Helfferrich 2004, S. 163). Anschließend sollten die gesammelten Fragen nach Themenaspekten geordnet werden und dann innerhalb der einzelnen Themenbereiche durchgearbeitet und zusammengefasst werden. Hierbei sollte man Fragen streichen, deren Antworten man bereits kennt und sich vergewissern, die Fragen für den Leitfaden beizubehalten, die von Interesse für das Untersuchungsziel sind und deren Antwort z. B. nicht in der Fachliteratur nachzulesen sind und nur durch die zu interviewenden Experten gegeben werden können. Als letzten Schritt sollten die zuvor festgelegten Fragen auf ihre methodische Eignung hin untersucht werden. D. h. es sollte geprüft werden, ob die Fragen der Besonderheit des Forschungsgegenstandes Rechnung tragen und ob sie überhaupt geeignet sind, offene Antworten bzw. Erzählungen beim Befragten hervorzurufen (vgl. Helfferrich 2004, S. 164). Gemäß Helfferrich sowie Gläser und Laudel sollte der Leitfaden nicht durch zu viele Fragen überladen werden. Ein unrealistisches Fragenpensum und das Interesse an zu vielen verschiedenen Aspekten führen zwangsläufig zu einem eiligen Abarbeiten der einzelnen Fragen (vgl. Helfferrich 2004, S. 160). Um dem Befragten die Freiheit zu geben, so ausführlich und offen auf die Fragen antworten zu können, wie es ihm notwendig erscheint, schlagen Gläser und Laudel (2009, S. 144) einen Fragenumfang von 8 bis 15 Fragen für eine geplante Interviewstunde vor, der nach Möglichkeit nur zwei Din A4 Seiten umfassen sollte. Der Interviewleitfaden sollte darüber hinaus übersichtlich gestaltet und gut zu handhaben sein, damit der Interviewer sich auf das Interview und den Befragten konzentrieren kann und nicht am Leitfaden „festklebt“ oder in seinen Unterlagen nach den passenden Fragen suchen muss (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 144 sowie Helfferrich 2004, S. 160). Laut Hopf (1978, S.99-101, zit. nach Gläser u. Laudel 2009, S.115f) soll entsprechend dem Prinzip der Offenheit und der Forderung nach dem Prinzip vom Verstehen als Basishandlung, der Leitfaden ein hinreichend breites Spektrum von Problemen ansprechen, damit der zu rekonstruierende Prozess aus verschiedenen Perspektiven vom Befragten in komplexer, zusammenhängender und nicht antizipierter Weise dargestellt werden kann. Um kurze, standardisierte Antworten des Befragten zu umgehen, sollte der Interviewer die

Bedeutung der Interviewthematik und die Involviertheit des Befragten innerhalb der empirischen Untersuchung verdeutlichen. Welche speziellen Anforderungen dabei an die Frageformulierung gestellt werden, soll der nachfolgende Absatz beschreiben.

In Anlehnung an die Vorgaben von Gläser und Laudel (2009, S. 144-150) und Wittkowski (1994, S. 34-36) sollten die Interviewfragen folgende Kriterien erfüllen:

- Die Fragen sollten möglichst kurz, klar und unmissverständlich formuliert sein.
- Die Fragen sollten einfach formuliert und somit einfach verständlich sein. D. h. sie sollten in Wortwahl und Satzbau auf die Interviewpartner abgestimmt und an die Alltagssprache angelehnt sein. Spezielle Fachausdrücke und ungebräuchliche Fremdwörter sollten vermieden werden.
- Die Fragen sollten eindeutig sein und sich jeweils nur auf einen Inhalt beziehen.
- Es sollten nur offene Fragen, die zu Erzählungen anregen, gestellt werden, welche u. U. durch Detailfragen, die durch die Erzählung nicht beantwortet wurden, ergänzt werden. Dabei sollte der Befragte nicht aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wählen müssen, sondern seine eigenen Worte verwenden können.¹²⁶
- Die eigenen Ausführungen des Interviewers sollten möglichst knapp sein.
- Jede Einzelfrage sollte sich in den Kontext des Gesamtinterviews einfügen.
- Sollen verschiedene Themen im Interview angesprochen werden, sollte ihre Abfolge stimmig sein und vom Gesprächspartner als logisch empfunden werden. Die Fragen sind so anzuordnen, dass inhaltlich zusammengehörige Themen nacheinander behandelt werden.
- Die Fragenanordnung innerhalb eines Themenkreises sollte logisch und nachvollziehbar sowie von allgemeinen hin zu thematisch eingrenzenden Fragen aufgebaut sein.
- Die Überleitung zwischen verschiedenen Themen sollte fließend erfolgen. Dafür können die zuvor getätigten Aussagen zusammengefasst werden, der Interviewer kann an sie anknüpfen oder er kann ggf. auch eine kurze Einführung in das neue Thema geben.
- Heikle und schwierige Fragen, die den Befragten in Verlegenheit bringen könnten, sollten so formuliert werden, dass er in jedem Fall sein Gesicht wahren kann. Des Weiteren sollte beachtet werden, sensitive Themen erst in der zweiten Gesprächshälfte anzusprechen.

¹²⁶ Die Forderung nach Offenheit der Fragen stellt das zentrale Problem von Leitfadeninterviews dar. Sie steht im Widerspruch zur Aufgabe des Leitfadeninterviews, in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren Themen zu beschaffen. Die Offenheit gefährdet außerdem die Antwort des Befragten, der u. U. nicht weiß, was er antworten soll bzw. worauf die Frage abzielt. U. U. hält er den Interviewer für inkompetent, da ihm die Fragen zu unspezifisch und schlecht formuliert scheinen (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S. 131).

- Provokante Fragen sollten stets mit Vorsicht und erst gegen Ende des Gespräches gestellt werden. Sie können dazu dienen dem Befragten interessante Informationen zu entlocken, gleichzeitig können sie aber auch zum Abbruch des Gesprächs führen oder die Offenheit des Befragten gegenüber dem Interviewer und seinen Fragen abrupt einschränken.

A 1.2: Hinweise zur Interviewvorbereitung und Interviewdurchführung

Nachdem im Vorfeld zunächst der Forschungsgegenstand und die Untersuchungsfragen der vorliegenden Diplomarbeit festgelegt und konkretisiert wurden, erfolgte im Anschluss die Beschaffung und Analyse der Fachliteratur zum Thema Lernfeldkonzept sowie zu verschiedenen Interviewmethoden. Neben der Gewinnung von Informationen zum Lernfeldkonzept, wurde gleichzeitig nach der Analyse verschiedener Publikationen zur qualitativen Sozialforschung das leitfadengestützte Experteninterview als Grundlage der empirischen Untersuchung an den berufsbildenden Schulen ausgewählt. Im Rahmen der Interviewvorbereitung wird das im Folgenden dargestellte Vorgehen empfohlen, welches für das Gelingen der Interviewdurchführung die Voraussetzung bildet.¹²⁷

Neben dem Entwurf geeigneter Leitfragen und der Vorbesprechung der Interviewfragen im wissenschaftlichen Examenskolloquium¹²⁸ mit eventueller Änderung bzw. Umformulierung der Fragestellung, stellt die Auswahl und Gewinnung potentieller Interviewpartner den wichtigsten Punkt der Interviewvorbereitung dar. Als Stichprobenumfang werden, nach Vorgabe des Themenstellers Professor Dr. D. Frommberger, zwischen 8 bis 12 Interviews angestrebt. Die Kontaktaufnahme mit den ausgewählten berufsbildenden Schulen erfolgt über eine schriftliche Anfrage, ob die jeweiligen Schulen sich zur Teilnahme an einer empirischen Untersuchung in Form von Interviews bereit erklären. Bezugnehmend auf die Vorgaben von Gläser und Laudel (2009, S. 158-166) stellt der Brief möglichst knapp dar, durch wen die empirische Untersuchung erfolgt und zu welchem Zweck die Interviews durchgeführt

¹²⁷ Ergänzende Informationen zur Interviewvorbereitung findet der interessierte Leser u. a. bei Gläser und Laudel (2009, S. 153-171), bei Haller (2001, S. 213-244) sowie bei Helfferich (2004, S. 147-158).

¹²⁸ In der Fachliteratur wird vor der ersten empirischen Untersuchung ein so genannter Pretest der Interviewfragen empfohlen. Hierbei wird in einer Interviewsituation ähnlich der eigentlichen empirischen Untersuchung die Frageformulierung und die Verständlichkeit der Fragen überprüft mit einer Person, die wiederum nicht innerhalb der empirischen Erhebung befragt wird, aber über das notwendige Fachwissen verfügt. Diese Person soll die zuvor festgelegten Interviewfragen beantworten. Zeigen sich Unklarheiten in der Formulierung oder Verständlichkeit der Fragen, wird im Nachhinein eine Überarbeitung des Fragenkatalogs empfohlen, bevor die eigentliche empirische Untersuchung begonnen wird. Anstelle dieses Pretests wurden die Fragen bzgl. ihrer Formulierung und Verständlichkeit innerhalb des vom Lehrstuhl für Berufspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg unter der Leitung von Prof. Dr. D. Frommberger angebotenen Examenskolloquiums besprochen und überarbeitet.

werden. Des Weiteren enthält der Brief das Ziel der Untersuchung, die geplante Vorgehensweise,¹²⁹ den Gegenstand des Interviews, die thematischen Schwerpunkte¹³⁰ sowie die geschätzte Dauer des Interviews und die Zusicherung auf die Anonymisierung¹³¹ und den vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten. Auch wird den jeweiligen Schulen erläutert, wie die erhobenen Daten im Rahmen dieser Diplomarbeit weiter verwendet werden, in welchem Zeitraum die Interviews durchgeführt werden sollen und wie die weitere Absprache zwischen Forscher bzw. Interviewer und der Schule erfolgen soll.¹³² Nachdem die Zusagen der berufsbildenden Schulen vorliegen, ist als nächstes das Anschreiben an das Landesverwaltungsamt, gemäß den An- bzw. Vorgaben wie sie u. a. im Internet aufgeführt sind,¹³³ aufzusetzen, mit der Bitte um die Genehmigung der geplanten Interviews.¹³⁴

Liegt die Genehmigung des Landesverwaltungsamts vor, können Interviewtermine mit den jeweiligen Schulleitern und Lehrern vereinbart werden. Damit diese zeitnah erfolgen können, empfiehlt sich eine telefonische Absprache. Gleichzeitig wird damit auch der erste persönliche Kontakt zwischen Interviewer und Befragten hergestellt, der bereits die Grundlage für eine freundliche und vertrauliche Interviewatmosphäre legen sollte.

Bezugnehmend auf die Vorgaben von Gläser und Laudel (2009, S. 147-149, S. 157-158, S. 165, S. 172-177, S. 191-192), Haller (2001, S. 268-269), Lamnek (1995, S. 65-68, S. 94-107) und Wittkowski (1994, S. 36-39) wurden folgende Grundsätze im Rahmen dieser Diplomarbeit für die Interviewdurchführung festgelegt. Das Interview sollte in der gewohnten Umgebung des Befragten stattfinden. Der Interviewort sollte dem Befragten vertraut sein, damit er während des Interviews nicht durch die fremde Umgebung abgelenkt wird und eine möglichst natürliche Interviewsituation als gegeben angenommen werden kann. Es sollte ein

¹²⁹ Hier sollten im Anschreiben Angaben zu den am Interview beteiligten Personen sowie Hinweise zur technischen Abwicklung, wie z. B. mit Hilfe von Tonbandaufnahmen, vermerkt werden. Auch ist es bereits an dieser Stelle möglich, einen Vorschlag zum Ort des Interviews einzureichen.

¹³⁰ Der potentielle Interviewpartner sollte über die thematischen Schwerpunkte des geplanten Interviews aufgeklärt werden. Der ausformulierte Interviewleitfaden sollte ihm im Vorfeld allerdings nicht vorliegen. Dies könnte den potentiellen Interviewpartner dazu verleiten im Interview die zuvor vorgelegten Fragen in Kürze abarbeiten zu wollen und nicht mehr offen an die Interviewsituation und sich ggf. zusätzlich ergebende Themenaspekte bzw. Fragen heranzugehen.

¹³¹ Gesetzliche Bestimmungen zum Datenschutz und zum Umgang mit personenbezogener Daten findet man ausführlich z. B. bei Helfferich (2004, S. 165-168).

¹³² Vgl. hierzu den im Anhang A 2.1 hinterlegten Brief an die Berufsschulen auf Seite Seite 144.

¹³³ Die aktuellen Vorgaben des Landesverwaltungsamtes Sachsen-Anhalt für Genehmigungen empirischer Untersuchungen an berufsbildenden Schulen sind im Internet unter <<http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=18362>> bzw. unter <<http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=pg0yesm9dqzm>> einzusehen (aufgerufen am 2010-04-20).

¹³⁴ Vgl. hierzu den im Anhang A 2.2 hinterlegten Brief an das Landesverwaltungsamt auf Seite 146.

neutraler Raum gewählt und Störungen wie z. B. Telefonanrufe oder laute Umgebungsgeräusche nach Möglichkeit vermieden werden.

Der Interviewer sollte dem Befragten offen, neutral und respektvoll gegenüber treten. Er sollte Interesse am Gesprächsgegenstand und am Gesprächspartner zeigen und dem Befragten aktiv zuhören. Während des Interviews hat der Interviewer einen gewissen Mindestabstand gegenüber dem Befragten einzuhalten – zum einen körperlich als auch durch seine verbalen Äußerungen, um ihn nicht zu bedrängen. Zu vermeiden ist eine zu starke Vertraulichkeit ebenso wie einschüchterndes Auftreten gegenüber dem Befragten z. B. durch „[...] ein zu starkes Herauskehren des Professionellen [...]“ (Gläser u. Laudel 2009, S. 172).

Nach der Begrüßung muss der Interviewer die Gesprächsführung übernehmen und das Gespräch lenken. Der Interviewer sollte dazu den Befragten direkt ansprechen und Blickkontakt zu ihm suchen. Zu Anfang sollte der Interviewer dem Befragten zeigen, wie gut er über den Untersuchungsgegenstand informiert ist und wie weit und wie detailliert der Befragte Wissen beim Interviewenden voraussetzen kann. Nichtsdestotrotz ist der Befragte der Experte und der Interviewer sollte durch freundliche Zurückhaltung für eine positive Gesprächsatmosphäre sorgen. Auch sollte er eine sanktionsfreie Situation z. B. durch solidarische Gesten schaffen und vorsichtig im Umgang mit Urteilen und Wertungen sein, um dem Befragten die Möglichkeit zu geben, sich frei zu äußern und die eigene Position unbefangen darzustellen. Der Interviewer sollte dem Befragten nicht seine Meinung aufzwingen oder eine ständige Übereinstimmung mit den Aussagen des Befragten signalisieren.

Während des Gespräches sollte der Interviewer die bewussten und auch unbewussten Botschaften des Befragten beachten und nicht nur die Informationen, sondern auch die non-verbalen Signale registrieren und entsprechend reagieren. Der Interviewer sollte den Befragten nicht unterbrechen und Gesprächspausen zulassen. Er sollte nicht stur den Leitfaden abarbeiten und seine Kompetenz durch flexible Fragestellungen unter Beweis stellen.¹³⁵ Nicht verstandene Erklärungen des Befragten zu Begriffen, Abläufen, Situationen

¹³⁵ Eine Unterscheidung nach Fragearten, wie sie bei Haller (2001, S. 246-262) sowie Gläser und Laudel (2009, S. 122-130) zu finden ist, wird innerhalb der Diplomarbeit nicht vorgenommen, da die Fragearten nicht als Kriterien für die Auswertung der Interviewdaten herangezogen werden und die Untersuchung der Fragearten und ihrer Wirkung den Umfang der Diplomarbeit übersteigen würden.

oder anderen Details können und sollten vom Interviewer nachgefragt werden, wenn sie für die Untersuchungsfrage relevant sind. Auch sollte der Befragte seine Aussagen gegenüber dem Interviewer begründen können.

Innerhalb des gesamten Interviews muss der Interviewer den Interviewfortgang prüfen, d. h. er muss kontrollieren, ob die Leitfragen hinreichend beantwortet sind, um das Interviewziel zu erreichen. In der Argumentation muss er dem geplanten Fragenablauf folgen und kann Ausschweifungen oder thematische Exkurse nur zulassen, wenn sie den Interviewablauf nicht gefährden und wenn es die Zeit gestattet. Verfügt der zu Befragende nur über begrenzte Zeit, müssen die Fragen entsprechend ihrer Wichtigkeit gestellt werden. Sich wiederholende Erzählwünsche des Befragten sollten dann erst gegen Ende zugelassen werden.

Die Atmosphäre beim Interview sollte vertraulich und freundlich sein. Um dem Befragten die Angst vor der ungewohnten Situation zu nehmen, sollte der Interviewer zunächst noch einmal sich sowie das Projekt bzw. das Untersuchungsziel des Interviews vorstellen. Des Weiteren sollte er nochmals das Einverständnis des Befragten zur Aufzeichnung des Interviews einholen und ihm die anonyme Verwendung der erhobenen Daten zusichern.

Bevor der Interviewer dann mit den eigentlichen Fragen des Leitfadens beginnt, sollte er dem zu Befragenden die Möglichkeit einräumen seinerseits ungeklärte Fragen stellen zu können. Um die Anspannung und Distanz auf beiden Seiten zu lösen, folgt nun zum Interviewbeginn eine so genannte „Anwärmfrage“ (vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 147, Hervorhebung im Original), die vom Interviewten leicht und unproblematisch zu beantworten sein sollte.

Auch mit der letzter Frage sollte das Interview angenehm schließen. Z. B. könnte der Interviewer nach einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse den Interviewten fragen, ob er noch etwas Wichtiges zum Untersuchungsziel bzw. zur Untersuchungsfrage zu sagen hat oder ob die beiden Gesprächspartner etwas vergessen haben, was der Befragte gern noch ansprechen würde. Anschließend sollte sich der Interviewer für die Teilnahme am Interview bedanken und sich nach dem Befinden des Befragten bzw. zu der Beurteilung des Befragten zum Interview erkundigen. Bevor sich der Interviewer verabschiedet, sollte er klären, ob von Seiten des Befragten Interesse an der Transkription und Auswertung besteht und ihn zu den organisatorische Modalitäten und der Veröffentlichung informieren.

Während des gesamten Interviews ist die Tonaufzeichnung unumgänglich, um die Informationen komplett und systematisch auswerten zu können. Bei handschriftlichen Aufzeichnungen besteht die Gefahr von Informationsverlusten oder unbewussten Informationsveränderungen. Zu beachten ist, dass das Tonbandgerät das Interview möglichst diskret im Hintergrund aufzeichnet, um die Natürlichkeit der Situation nicht zu beeinflussen oder zu stören. Wichtige Angaben zur Person oder Zusatzinformationen, die vom Tonband nicht erfasst werden und später für die Interpretation von Bedeutung sein könnten, sollten während des Gesprächs in das Interviewprotokoll¹³⁶ notiert werden.

A 1.3: Abgrenzung der Auswertungsmethoden nach Meuser und Nagel sowie Gläser und Laudel von der Auswertungsmethode Mayrings

Nach der Rücksprache mit dem Betreuer und Gutachter dieser Diplomarbeit, Prof. Dr. D. Frommberger vom Lehrstuhl für Berufspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, wählte die Autorin die qualitative, zusammenfassende Inhaltsanalyse von Mayring als Auswertungsmethode für die erhobenen Experteninterviews und nicht eine der von Meuser und Nagel bzw. Gläser und Laudel vorgeschlagenen Auswertungsmethoden für Experteninterviews. Folgende Gründe führten zu dieser Entscheidung: Die von Meuser und Nagel (2002, S. 80-91 und 1997, S. 488-489) vorgeschlagene Auswertungsmethode entspricht in ihren Grundzügen, ebenso wie die qualitative, zusammenfassende Inhaltsanalyse von Mayring, der Zusammenfassung und Verdichtung des Interviewmaterials mit dem Ziel der Interpretation und Generalisierung der erhobenen Daten. Nach der Transkription der für die Forschungsfrage relevanten Interviewpassagen, sollen gemäß Meuser und Nagel zunächst die für die Forschungsfrage relevanten Gesprächsinhalte mit Hilfe von Paraphrasen zusammengefasst werden ohne Textstellen zu unterschlagen, hinzuzufügen oder zu verzerren. Anschließend erfolgt die thematische Ordnung der Paraphrasen unter Überschriften durch die Zusammenfassung gleicher und ähnlicher Passagen innerhalb der einzelnen Interviews und dann der thematische Vergleich, bei welchem gleiche und ähnliche Paraphrasen aller Interviews zusammengestellt und die einzelnen, zuvor festgelegten Überschriften vereinheitlicht werden. Die Überführung auf ein höheres Abstraktionsniveau und die abschließende Ergebnisinterpretation gemäß Mayring, erfolgen bei Meuser und Nagel durch

¹³⁶ Da die Interviewprotokolle personenbezogenen Angaben der Befragten enthalten, verbleiben sie im Besitz der Autorin und werden nicht der Diplomarbeit beigelegt. Ein Beispielexemplar ist im Anhang A 2.3 auf Seite 151 zu finden.

die soziologische Konzeptualisierung und die abschließende theoretische Generalisierung. Dafür werden zunächst Kategorien gebildet, losgelöst von den Originaltexten und der Terminologie der Interviewten, anhand welcher dann Sinnzusammenhänge erschlossen und ggf. Theorien begründet werden. Im letzten Schritt der Auswertung von Meuser und Nagel sehen sowohl die Autorin als auch Kassner und Wassermann (2002, S. 106) eine starke Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss und Corbin bzw. Glaser und Strauss, die das Ziel verfolgt aus dem Datenmaterial neue Theorien zu generieren. Dies ist jedoch nicht das Anliegen dieser Diplomarbeit. Außerdem sind die vorliegenden Ausarbeitungen von Meuser und Nagel sehr knapp gefasst und weder durch Beispiele unterlegt, noch ausführlich in der Fachliteratur reflektiert wurden, weshalb sich die Autorin für die Verwendung der qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring als Auswertungsmethode entschieden hat.

Auch Gläser und Laudel (2009, S. 197-260), auf die sich die Autorin ebenfalls unter Kapitel 4.1 bei der Vorstellung des Experteninterviews beruft, orientieren sich an der Auswertungsmethode Mayrings. Im Gegensatz zur Autorin dieser Arbeit beziehen Gläser und Laudel sich dabei allerdings nicht auf die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse, sondern auf die strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse Mayrings (vgl. Gläser u. Laudel 2009, S.199), welche versucht anhand eines zuvor festgelegten Kategoriensystems bestimmte Aspekte und Strukturen systematisch aus dem erhobenen Datenmaterial herauszufiltern.

Gläser und Laudel analysieren zunächst das Vorgehen Mayrings und entwickeln daraufhin die Methode weiter, um die von ihnen kritisierten Schwachstellen der Methode Mayrings zu umgehen. Sie lockern das Vorgehen Mayrings, indem sie fordern, dass das zuvor aus der Fragestellung abgeleitete und theoretisch begründete Kategoriensystem nicht nach einem kurzen, ausschnittweisen Probedurchlauf für den restlich zu bearbeitenden Text festgelegt wird, sondern offen und flexibel innerhalb der gesamten Extraktion - so heißt es bei Gläser und Laudel - ergänzt, verändert und angepasst werden kann. Gleichzeitig entfernen Gläser und Laudel im Gegensatz zu Mayring zuvor festgelegte, aber unpassende Kategorien nicht, um konsequent den Bezug zu den theoretischen Vorüberlegungen aufrecht zu erhalten.

Gleich dem Anliegen der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings hat die Methode von Gläser und Laudel ebenfalls das Ziel Redundanzen zu beseitigen und die für die

Forschungsfrage relevanten Informationen zusammenfassend darzustellen (vgl. hierzu Gläser u. Laudel 2009, S. 229). Darüber hinaus bezweckt die Methode aber eben auch, die so gewonnenen Informationen entsprechend dem Untersuchungsziel anhand bestimmter Suchraster zu strukturieren,¹³⁷ was nicht Inhalt dieser Arbeit sein soll.

¹³⁷ Für ergänzende Informationen zur Auswertung nach Gläser und Laudel sei der interessierte Leser an dieser Stelle auf ihr Buch „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse“ (2009, S. 197-260) verwiesen.

A 2: Anträge und Formulare

A 2.1: Briefvorlage an die Berufsbildenden Schulen

Catharina Reimer
_____ (Anschrift)

Altenweddingen, den ____ 2010

Tel.: _____

Berufsbildende Schule _____ (Name der Schule)
z. Hd. Frau / Herrn _____ (Name der Schulleitung)
Straße _____ (Anschrift)

PLZ Ort

Anfrage zur Genehmigung von Interviews zum Thema Lernfeldkonzept

Sehr geehrte /r Frau /Herr _____ (Name der Schulleitung),

mein Name ist Catharina Reimer und ich bin Studentin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Studiengang Wirtschaftspädagogik.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Lehrstuhl für Berufspädagogik von Professor Dr. D. Frommberger beschäftige ich mich mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. Der genaue Titel lautet: „Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts - eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme“.

Da ich nicht nur an einer Analyse der Fachliteratur interessiert bin, sondern auch gern die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in berufsbildenden Schulen untersuchen möchte, würde ich mich freuen, wenn die Möglichkeit bestehen würde, mit Ihnen oder Ihrer Stellvertretung Frau / Herrn _____ (Name der stellvertretenden Schulleitung) und zwei oder drei Lehrern, die aktiv an der Gestaltung der lernfeldbasierten Lehrpläne mitarbeiten, Interviews führen zu dürfen. Die Untersuchung soll für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung vorgenommen werden.

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt dabei auf der Analyse, inwiefern sich die schulinterne Curriculararbeit seit der Umstellung von der Fächer- zur Lernfeldsystematik verändert hat. Es soll festgestellt werden, welche neuen Anforderungen und (eventuell) welche Probleme mit der Einführung des Lernfeldkonzepts einhergingen, wie mit diesen Herausforderungen bis heute umgegangen wurde und welche Unterstützung die berufsbildenden Schulen z. B. in Form von Arbeitsmaterial oder Schullungen bzw. Weiterbildungen durch das Land, die KMK oder andere Verbände erhielten bzw. erhalten.

Um im Anschluss an die Interviews eine vollständige Auswertung der erhobenen Daten innerhalb der Diplomarbeit zu gewährleisten, sollen die Interviews auf Tonband aufgezeichnet werden. Sämtliche personenbezogenen Daten und auch die Interviewergebnisse werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert innerhalb der Diplomarbeit verwendet.

Die Dauer der Interviews sollte eine Zeitstunde nicht überschreiten.

Da zunächst die Zusagen aller Schulen eingeholt werden müssen und anschließend die Genehmigung durch das Landesverwaltungsamt eingeholt werden muss, würden die Interviews voraussichtlich zwischen Mai bis Juni durchgeführt werden. Sobald die Bestätigung durch das Landesverwaltungsamt vorliegt, würde ich mich mit Ihnen zur genauen Terminabsprache in Verbindung setzen.

Sollten Sie weitere Fragen zur Diplomarbeit oder zur empirischen Untersuchung haben, stehe ich Ihnen gern unter den oben genannten Telefonnummern zur Verfügung.

Ich hoffe, ich konnte Sie von meinem Vorhaben überzeugen und würde mich über eine schnelle Rückmeldung von Ihnen freuen.

Mit freundlichem Gruß

(Unterschrift Autorin)

A 2.2: Brief an das Landesverwaltungsamt

Catharina Reimer
_____ (*Anschrift*)

Altenweddingen, den ____ 2010

Tel.: _____

Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt
z. Hd. Frau Schaller
Ernst-Kamieth-Str. 2

06112 Halle / Saale

Antrag auf Genehmigung einer empirischen Untersuchung an berufsbildenden Schulen für den Genehmigungszeitraum: 04. Mai 2010 bis 30. Juni 2010

Sehr geehrte Frau Schaller,

mein Name ist Catharina Reimer und ich bin Studentin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im Studiengang Wirtschaftspädagogik.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Lehrstuhl für Berufspädagogik von Professor Dr. D. Frommberger beschäftige ich mich mit der Umsetzung des Lernfeldkonzepts an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. Der genaue Titel der Diplomarbeit lautet:

„Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts - eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme“.

Da ich nicht nur an einer Analyse der Fachliteratur interessiert bin, sondern auch gern die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in berufsbildenden Schulen untersuchen möchte, beantrage ich hiermit die Genehmigung einer empirischen Untersuchung in Form von Experteninterviews.

Entsprechend der Vorgaben im Internet reiche ich folgende Unterlagen als Anlage mit dem Antrag ein:

1. eine ausführliche Darstellung des Untersuchungsvorhabens,
2. Angaben über die Mitarbeitenden,
3. eine Darstellung des Umfangs der Untersuchung oder Befragung
4. ein Verzeichnis der Anschriften der betroffenen Schulen,
5. eine Angabe über die voraussichtliche Inanspruchnahme der Lehrkräfte, Schülerinnen/Schüler,
6. den Zeitplan der Untersuchung oder der Befragung,
7. Muster aller Unterlagen, deren Verwendung vorgesehen ist,

8. eine Stellungnahme der fachlich zuständigen Hochschullehrkraft; in der das Vorhaben in Inhalt und Form unterstützt wird,
9. die schriftlichen Verpflichtungserklärungen der Antragstellerin.

Ich hoffe, ich kann Sie von meinem Vorhaben überzeugen und würde mich über eine schnelle Rückmeldung von Ihnen freuen. Sollten Sie weitere Fragen zur Diplomarbeit oder zur empirischen Untersuchung haben, stehe ich Ihnen gern unter den oben genannten Telefonnummern zur Verfügung. Sollten noch Unterlagen fehlen, geben Sie mir bitte Bescheid.

Mit freundlichem Gruß

(*Unterschrift Autorin*)

**Anlagen zum Antrag auf Genehmigung einer empirischen Untersuchung
an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt von Catharina Reimer**

1. Die Darstellung des Untersuchungsvorhabens

1.1. Zur Fragestellung der Diplomarbeit

Die Diplomarbeit ist überschrieben mit dem Titel: *Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts - eine theoretische und empirische Analyse der Entwicklungsprozesse, der Chancen und der Probleme.*

Was sich hinter diesem Titel verbirgt, soll nachfolgend kurz erläutert werden:

Bereits seit 1996 werden die KMK-Rahmenlehrpläne für neue oder neu geordnete Ausbildungsberufe von der Fächerstrukturierung auf das Lernfeldkonzept umgestellt. Die grundlegende Intention der Lernfeldkonzeption, die als Leitziel die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz der Lernenden nennt, ist es, bei der Gestaltung neuer Lehrpläne nicht von fachsystematischen Inhaltskatalogen auszugehen, sondern von beruflichen Handlungsfeldern (vgl. Bader 1998, S.211). Das bedeutet, der „[...] disziplinentorientierte, stark auf additives Faktenwissen ausgerichtete Unterricht soll in Richtung Themenorientierung an authentischen Problemen und handlungsorientierter Bearbeitung umgestaltet werden. Grundlage für die Auswahl der Lerninhalte sind berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe.“ (Dubs 2000, S. 24-25).

Während die Kommissionen der Kultusministerkonferenz gemeinsam begannen die neuen, nach Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne bzw. das Bundesinstitut für Berufsbildung die daran angepassten Ausbildungsordnungen aufzustellen, sahen sich die berufsbildenden Schulen komplett neuen Anforderungen gegenüber. Die neu formulierten, lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne verschoben die Curriculumplanung und -entwicklung in den Aufgabenbereich der Schulorganisation und stellten die Schulleitung oder die Lehrer vor neue Anforderungen. Nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes 1996 gab es zahlreiche Veröffentlichungen und Diskussionen von Befürwortern und Gegnern der neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne. Inzwischen, 14 Jahre nach dem Beginn der Umstellung der Rahmenlehrpläne, finden sich nur noch wenige aktuelle Schriften zum Thema Lernfeldkonzept und noch seltener wird dieses Thema diskutiert. Im berufspädagogischen Diskurs, so scheint es, wird dem Thema Lernfeldkonzept kaum noch Beachtung geschenkt, obwohl es nach wie vor die Grundlage für die Arbeit der berufsbildenden Schulen darstellt. Welchen Herausforderungen sich die berufsbildenden Schulen aufgrund der lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne gegenübersehen und auch heute noch gegenübersehen, soll diese Diplomarbeit durch die Recherche einschlägiger Fachliteratur als auch durch eine empirische Untersuchung in Form von leitfadengestützten Experteninterviews aufdecken. Das Hauptaugenmerk ist dabei auf die Frage gerichtet, was sich seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes für und in den berufsbildenden Schulen geändert hat.

Ziel der empirischen Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit ist es, herauszufinden

- wie die Umsetzung der KMK-Vorgaben in den einzelnen Schulen erfolgte und auch heute erfolgt,
- welche Entwicklungen die Schulen bei der Umsetzung durchliefen,
- auf welche Probleme die Schulleitungen und ihre Lehrkräfte stießen und wie diese gelöst wurden und noch heute gelöst werden und
- welche Vorteile mit der Lernfeldstrukturierung einhergingen.

Der zugrunde liegende Forschungsbereich der Diplomarbeit entspricht der Curriculumentwicklung bzw. -arbeit, wobei die schulinterne Curriculumentwicklung bzw. -arbeit den Schwerpunkt bildet.

1.2. Gründe für die Wahl des Diplomarbeitsthemas

Während meines Studiums habe ich verschiedene Sichtweisen von Befürwortern und Gegner des Lernfeldkonzeptes kennen gelernt. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik innerhalb der Diplomarbeit soll mir einen persönlichen Überblick über Pro und Contra bzw. über Probleme oder auch Vorzüge des Lernfeldkonzeptes verschaffen, die mir in meiner späteren Arbeit als Referendarin bzw. Lehrkraft einer berufsbildenden Schule begegnen werden. Ich will abschließend nicht zu einem Urteil über das Lernfeldkonzept gelangen, sondern aufdecken, inwiefern sich die Anforderungen an die Schulleiter und die Lehrkräfte geändert haben durch die Umstellung von der Fächerorientierung zum Lernfeldkonzept. Gleichzeitig bin ich daran interessiert herauszufinden, wie sich die schulinterne Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den letzten 14 Jahren verändert hat.

1.3. Methodisches Vorgehen

Zunächst steht am Beginn der Diplomarbeit die Analyse und Bearbeitung der zum Lernfeldkonzept veröffentlichten Fachliteratur. Hieraus werden die theoretischen Grundlagen für die Diplomarbeit und die empirische Untersuchung erarbeitet.

Im Rahmen des empirischen Teils meiner Diplomarbeit möchte ich anschließend leitfadengestützte Experteninterviews durchführen. Dafür plane ich Interviews an maximal vier berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt sowohl mit einem Vertreter der jeweiligen Schulleitung als auch mit zwei oder drei Lehrkräften, die aktiv an der Gestaltung der lernfeldbasierten Lehrpläne mitarbeiten. Da ich derzeit noch auf die Rückmeldungen der Schulen warte, ist die Interviewbereitschaft der Schulleitungen und Lehrkräfte noch ungewiss. Die empirische Erhebung beansprucht hierbei nicht eine quantitative Aussagekraft, sondern soll die Entwicklungsprozesse, die Probleme und die Qualität der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den ausgewählten Schulen herausstellen. Um im Anschluss an die Interviews eine vollständige Auswertung der erhobenen Daten innerhalb der Diplomarbeit zu gewährleisten, sollen die Interviews auf Tonband aufgezeichnet werden. Sämtliche personenbezogenen Daten und auch die Interviewergebnisse werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert innerhalb der Diplomarbeit verwendet. Des Weiteren werden die erhobenen Interviewdaten nur für die Bearbeitung des Diplomarbeitsthemas genutzt und keinem Außenstehenden zugänglich gemacht.

2. Angaben über die Mitarbeitenden

Da ich allein die Diplomarbeit bearbeite, werde ich auch allein die Interviews an den berufsbildenden Schulen durchführen. Es gilt die Anschrift wie sie auch im Briefkopf zu finden ist:

Catharina Reimer
_____ (Anschrift)

Tel.: _____

E-Mail: catharina.reimer@student.uni-magdeburg.de

3. Die Darstellung des Umfanges der Interviews

Im Rahmen des empirischen Teils meiner Diplomarbeit möchte ich leitfadengestützte Experteninterviews durchführen. Dafür plane ich Interviews an maximal vier berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt sowohl mit einem Vertreter der jeweiligen Schulleitung als auch mit zwei oder drei Lehrkräften, die aktiv an der Gestaltung der lernfeldbasierten Lehrpläne mitarbeiten. Da ich derzeit noch auf die Rückmeldungen der Schulen warte, ist die Interviewbereitschaft der Schulleitungen und Lehrkräfte noch ungewiss. Angestrebt wird eine Anzahl von 8 bis 12 Interviews.

4. Das Verzeichnis der Anschriften der betroffenen Schulen

- aus Gründen der Anonymisierung entfernt -

5. Die Angabe über die voraussichtliche Inanspruchnahme der Schulleitung und der Lehrkräfte

Die Dauer der Interviews mit den Schulleitern und mit den Lehrkräften soll eine Zeitstunde nicht überschreiten. Schülerinnen oder Schüler sollen nicht interviewt werden.

6. Der Zeitplan der Untersuchung oder Befragung

Da mir zurzeit noch nicht alle Bestätigungen der angeschriebenen berufsbildenden Schulen vorliegen und ich somit auch noch keine Auskunft über die Zeitplanung der Schulen habe, beantrage ich einen Genehmigungszeitraum von 04. Mai 2010 bis 30. Juni 2010.

7. Muster aller Unterlagen, deren Verwendung vorgesehen ist

Den Interviewleitfaden für die Schulleiter und Lehrkräfte finden Sie als separates Formblatt am Ende dieses Anschreibens. - Der Interviewleitfaden wird nicht an dieses Anschreiben angehängt, da er als separater Anhang unter A 2.4 in dieser Arbeit folgt. -

8. Die Stellungnahme der fachlich zuständigen Hochschullehrkraft

Die Stellungnahme von Professor Dr. Dietmar Frommberger vom Lehrstuhl für Berufspädagogik der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, der gleichzeitig der Betreuer und Gutachter meiner Diplomarbeit ist, finden Sie als separates Formblatt am Ende dieses Anschreibens.

- Da die Stellungnahme von Professor Dr. D. Frommberger beim Landesverwaltungsamt im Original eingesendet werden musste, ist sie dieser Diplomarbeit nicht beigelegt. -

9. Die schriftliche Verpflichtungserklärung von Catharina Reimer.

- * die zu interviewenden Personen über den Ablauf des Interviews sowie den weiteren Umgang mit ihren Daten aufzuklären und ihre Einwilligung zur Erhebung der Daten vor dem Interview zu prüfen,
- * sämtliche personenbezogenen Daten und auch die Interviewergebnisse vertraulich zu behandeln und nur anonymisiert innerhalb der Diplomarbeit zu verwenden und
- * die erhobenen Daten nur zu dem Zweck zu verwenden, zu dem sie auch erhoben wurden.

Hiermit verpflichte ich mich, die zu interviewenden Personen über den Ablauf des Interviews, die Aufzeichnung per Tonband und die anschließende anonyme und vertrauliche Auswertung der Daten im Rahmen der Diplomarbeit aufzuklären.

(Datum)

(Unterschrift Autorin)

Hiermit verpflichte ich mich, die Einwilligung zur Interviewdurchführung sowie zur Aufzeichnung der Interviews der zu befragenden Personen zu prüfen und durch Unterschrift bestätigen zu lassen.

(Datum)

(Unterschrift Autorin)

Hiermit verpflichte ich mich, sämtliche personenbezogenen Daten und auch die Interviewergebnisse vertraulich zu behandeln, an keinen Außenstehenden weiterzureichen und die durch die Interviews erhaltenen Informationen nur anonymisiert innerhalb der Diplomarbeit zu verwenden und auszuwerten.

(Datum)

(Unterschrift Autorin)

Hiermit verpflichte ich mich, die erhobenen Daten nur für die Bearbeitung der Diplomarbeit zu verwenden.

(Datum)

(Unterschrift Autorin)

A 2.3: Beispielexemplar Interviewprotokoll

(Quelle: eigene Darstellung)

Interviewprotokoll Nr.	1
Interview Nr.:	1
Datum:	24.06.2010
Interviewdauer:	9:00 – 9:52 Uhr (52 Minuten)
Angaben zur befragten Person:	
○ Name - anonymisierte Bezeichnung*	Fr. Dr. Mustermann - Schulleiter A
○ Alter	47
○ Ausbildung	Studium Lehramt an BbS
○ Beruf / Fachrichtungen	Schulleiter
Interviewer:	C. Reimer
Ort / Räumlichkeit:	berufsbildenden Schule A / Büro des Schulleiters A
Gesprächssituation / Besonderheiten:	freundliches, offenes Gespräch kurze Unterbrechung durch Telefonat

* Die Anonymisierung erfolgt unabhängig vom Geschlecht der befragten Person.

Einverständnis mit Erhebung, anschließender Anonymisierung und Auswertung der Daten

Unterschrift des Befragten

A 2.4: Interviewleitfaden für die Befragung der Schulleiter und Lehrkräfte

(Quelle: eigene Darstellung)

<p style="text-align: center;">Interviewleitfaden für die Vertreter der Schulleitungen und der Lehrkräfte berufsbildender Schulen in Sachsen-Anhalt</p> <p style="text-align: center;">Thema: Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den berufsbildenden Schulen Sachsen-Anhalts, eine empirische Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit von Catharina Reimer</p>
<p>(A) Einführung des Lernfeldkonzeptes / offizielle Unterlagen und Arbeitsmaterialien</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie sind Sie zum ersten Mal mit dem LFK in Berührung gekommen?• Welche Unterlagen wurden Ihnen nach der Einführung des LFKs zur Umsetzung in der Schule zur Verfügung gestellt? bzw. Welche Unterlagen stehen Ihnen heute zur Verfügung?• Von wem wurden diese Unterlagen zur Verfügung gestellt?
<p>(B) Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Schulen</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie wird die Umsetzung der KMK-Lernfeldvorgaben in Ihrer Schule organisiert? bzw. Wie erfolgt die Erarbeitung der KMK-Vorgaben in Ihrer Schule? (- im Allgemeinen und speziell im Bereich WuV?)• Wie organisieren Sie die schulinterne Bildungsgangarbeit bzw. die Entwicklung der schulinternen Lehrpläne?• Welche Rolle übernehmen Sie bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben hier in dieser Schule? bzw. Welche Aufgaben übernehmen Sie und die Lehrkräfte im Rahmen der Bildungsgangarbeit?• Wie setzen sich die Lehrerteams zusammen?• Wurden bzw. werden die Ergebnisse einzelner Bildungsgangteams den anderen Lehrkräften zugänglich gemacht? bzw. Gab oder gibt es gemeinsame Diskussionen bzw. Treffen aller Lehrer?• Erarbeiten Sie schulintern Material zur Unterstützung der Umsetzung des LFKs in Ihrer Schule?• Gab bzw. gibt es Kooperationen bzw. Absprachen mit anderen Schulen bzgl. der Umsetzung der Lernfelder?• Wie erfolgt die Sicherstellung eines einheitlichen Standards bzw. einer einheitlichen Umsetzung des LFKs zwischen einzelnen Fachbereichen bzw. Lehrern sowie zwischen verschiedenen Schulen?
<p>(C) Anforderungsprofil / Vor- und Nachteile / Probleme der Umsetzung</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche neuen Anforderungen gingen mit der Einführung des LFKs an die Schulleitung und die Lehrer einher?• Wie schätzen Sie die Umsetzung der Handlungs- bzw. Lernfeldorientierung in Ihrem Unterricht und im Unterricht Ihrer Kollegen ein?• Mit welchen Problemen waren Sie nach der Einführung des LFKs zunächst konfrontiert?<ul style="list-style-type: none">- Wie wurden die genannten Probleme gelöst bzw. wie wurden sie versucht zu lösen?- Welche Probleme bestehen heute noch bei der Umsetzung des LFKs?• Sehen Sie darin Probleme, dass einige Berufe auf das LFK umgestellt sind, während andere noch nach der Fächersystematik unterrichtet werden sollen?• Wodurch zeichnet sich das LFK aus Ihrer Sicht im Gegensatz zur Fächerorientierung aus?• Welche Vor- oder Nachteile sehen sie in der Hinwendung zum LFK im Gegensatz zur Fächerorientierung<ul style="list-style-type: none">- für die Schule- die Schulleitung u/o Lehrer- die Schüler?

(D) Schulungen und Weiterbildungen

- Gab oder gibt es Schulungen oder Weiterbildungen zur Verbesserung der schulinternen Curriculararbeit für die Schulleitung und die Lehrer?
- Gab oder gibt es Schulungen, Weiterbildungen oder Betriebspraktika zur Verbesserung der Praxisorientierung im Unterricht?
 - Wer bietet diese Schulungen und Weiterbildungen an?
 - Wie oft finden Weiterbildungen oder Praktika im Jahr statt?
 - Sind diese gesetzlich vorgeschrieben?
 - Werden die Kollegen für Weiterbildungen freigestellt?

(E) Zeugnisse und (Abschluss-) Prüfungen

- Wie werden die Lernfelder im Zeugnis ausgewiesen?
- Inwieweit sind die Prüfungen in Sachsen-Anhalt an das LFK und dessen Zielsetzung, die Handlungsorientierung, angepasst?
- Wie werden die Schüler auf die Prüfungen vorbereitet? bzw. Wie kann die Handlungsorientierung und die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Unterricht gewährleistet und in den Prüfungen umgesetzt werden?

(F) Ausbildungsbetriebe

- (Wie) erfolgt die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben? bzw.
Existiert eine enge Zusammenarbeit im Sinne einer (im Vergleich zu früher verbesserten) Lernortkooperation?

Anhang B – Interviews

B 1: Transkription Interview 1

Interview Nr.:	1
Angaben zur befragten Person:	Schulleitung A
Interviewdatum:	14.06.2010
Interviewdauer:	45 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Büro der Schulleitung
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	freundliche Atmosphäre kurze Unterbrechung durch Sekretärin

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind Sie das erste Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung getreten?
02	A: Durch Fortbildungen. Wir hatten Einladungen von Fr. Dr. Müller, die hat sich ja
03	sehr damit auseinandergesetzt, und da haben wir das erste Mal von diesem
04	Konzept gehört vor - ich müsste jetzt schwindeln - vielleicht vor 5 Jahren. Also
05	ich müsste jetzt wirklich schwindeln, aber so in etwa. Vielleicht war es auch
06	schon eher, aber so in etwa, denke ich. ___ [Unterbrechung durch Sekretärin]
07	
08	R: Jetzt sind ja einige Berufe auf das Lernfeldkonzept umgestellt und andere laufen
09	nach dem Fächerprinzip. Sehen Sie darin Probleme bei der Umsetzung in der
10	Schule?
11	A: Also bei uns sind fast <u>alle</u> Berufe umgestellt auf das Lernfeldsystem und wir
12	haben nur noch einige wenige im Vollzeitbereich, die noch nach den alten
13	Fächern ausgebildet werden. Für die Kollegen - also ich persönlich sehe da,
14	weil ich ja nicht drin unterrichte - keine Probleme. Ich glaube schon, dass das
15	Lernfeldkonzept, wenn es richtig angewandt wird, ein Gutes ist mit
16	Einschränkungen. Und zwar glaube ich, dass am Anfang Grundlagen
17	geschaffen werden müssten. Wenn die jungen Leute zu uns kommen von der
18	allgemein bildenden Schule, stellen wir immer wieder fest, dass <u>wesentliche</u>
19	Grundlagen fehlen. Und wir fangen unter der Voraussetzung an, dass diese
20	Grundlagen vorhanden sind. Sie sind aber nicht vorhanden und müssen also
21	gleich ins Lernfeldkonzept und da ist es doch recht schwer einen Anfang zu
22	finden. Dann haben wir natürlich auch die unterschiedlichen Bildungsstandards,
23	das heißt wir haben Abiturienten mit Hauptschülern in einem Klassenverband
24	und da ist es besonders schwer das Lernfeldkonzept, so wie es gefordert wird,
25	durchzusetzen. Ja und natürlich die Kollegen, die von einem Konzept ins andere
26	springen, für die ist es nicht ganz einfach, das ist klar. Ich werde im nächsten
27	Jahr damit zu tun haben. Ich bin im Bereich ___ [Auslassung] tätig, habe also
28	noch auslaufend das Fächerkonzept gehabt und ich muss sagen, da sind wir
29	einfach hineingestoßen worden - die Kollegen sollten das Lernfeldkonzept in
30	sehr, sehr kurzer Zeit erstellen - ich glaube, die haben sich nur zwei Mal
31	getroffen. Es gab keine Endbesprechung und das wurde dann einfach so
32	übergestülpt. Da sind auch große Probleme. Wir haben in der dualen
33	Ausbildung größtenteils Fortbildungen dazu gehabt, so dass die Kollegen -
34	sagen wir mal - also auch ein Konzept an die Hand bekamen, woran sie sich
35	entlang hangeln konnten. Ja, was es im Vollzeitbereich so nicht gibt.

36	
37	R: Wie wird die Umsetzung hier in der Schule gehandhabt beziehungsweise
38	organisiert – nicht speziell im Bereich Wirtschaft und Verwaltung, sondern
39	generell. Welche Vorgaben kommen vom Land und wie werden diese in der
40	Schule umgesetzt?
41	A: Also die Vorgaben, die vom Land kommen - oder anders: Also, wir können uns
42	ja nur nach dem richten, was an Vorgaben vom Land kommt. Das geht zu
43	meinen beiden Koordinatoren, die für die Fachbereiche zuständig sind. Dann
44	geht das in die Fachbereiche und die Fachbereiche haben sich im Rahmen der
45	Fachgruppe damit auseinanderzusetzen, wie dieses Lernfeldkonzept umgesetzt
46	wird und in Hospitationen kontrollieren wir beziehungsweise durch die
47	Klassenbuchkontrolle, wie es umgesetzt wird. Wir haben dann auch die
48	Rückkopplung von den Fachschaftsleitern, wie es klappt oder wie es nicht
49	klappt, denn der Anfang war wirklich so, dass die meisten Kollegen gesagt
50	haben: „Innerhalb des Rahmenlehrplankonzeptes splitten wir auf und
51	unterrichten doch unsere Fächer weiter.“ So war der Anfang. Aber auch aus der
52	Tatsache heraus, dass man nicht genau wusste, wie man das Ganze umsetzt.
53	Also es läuft über die Fachschaftsleiter, über die Fachschaften. Koordinatoren
54	hatten die Aufgabe das einzuführen, umzusetzen haben es die Fachschaften, die
55	Fachschaftsleiter.
56	
57	R: Und dann werden in den Lehrerteams die schulinternen Curricula gebildet?
58	A: Ja, ja richtig. Ja genau so.
59	
60	R: Und gibt es auch Austauschmöglichkeiten zwischen den einzelnen
61	Fachbereichen?
62	A: Also, wenn es ähnliche Fachbereiche sind, dann setzen sie sich zusammen oder
63	wenn sie kollegiale Hospitationen durchführen und sagen: „Ich habe so ein
64	ähnliches Fachgebiet und würde vielleicht noch Korrekturen daran vornehmen,
65	was wir selber gemacht haben.“ Natürlich ist das möglich. Also sie tauschen
66	sich aus, wenn sie sehen, dass es da Handlungsbedarf gibt.
67	
68	R: Gibt es auch Kooperationen mit anderen Schulen?
69	A: Nein, nein, nein. Ich habe es überhaupt noch nicht gehört, dass es Kooperationen
70	gibt. Wissen sie, Lehrer sind da ein bisschen eigentümlich. Weil, jeder sagt
71	sich: „Das habe ich mir erarbeitet im Team. Das ist unser und das bleibt es.“
72	Vielleicht, weil man Einzelkämpfer ist. Ich kann das nicht begründen. Das ist
73	einfach so. Ich habe auch noch nirgendwo erlebt, dass schulübergreifend
74	zusammengearbeitet wurde, es sei denn in Fortbildungen. Da gut - da ist das
75	sicherlich möglich, dass man sich <u>austauscht</u> , aber nicht direkt: „Mensch was
76	macht ihr? Können wir da mal gucken? Könnt ihr uns das mal geben?“ Das
77	habe ich noch <u>nie</u> gehört.
78	
79	R: Jetzt hatten Sie gesagt, dass Fortbildungen angeboten wurden – wer hat die
80	angeboten?
81	A: Das LISA. Also und da weiß ich aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung
82	definitiv. Da gibt es direkt Fortbildungen zu bestimmten Lernfeldern, während
83	bei den anderen ist mir nichts wirklich bekannt. Also im Bereich Wirtschaft und
84	Verwaltung definitiv.
85	
86	R: Aber die Fortbildungen finden jetzt nicht mehr oder nur noch kaum statt?

87	A: Verstärkt nicht mehr, aber vereinzelt. Ich meine, im vergangenen Jahr wurden
88	auch noch Fortbildungen diesbezüglich angeboten.
89	
90	R: Und werden die Lehrer dafür freigestellt?
91	A: Ja, selbstverständlich.
92	
93	R: Finden diese Fortbildungen auch am Wochenende statt?
94	A: Nein, im Rahmen des Unterrichtes und das ist eben was uns ein bisschen traurig
95	macht. Es gibt gar nicht mehr so – wie es früher mal gab – in den Winter- oder
96	Sommerferien Kompaktfortbildungen. Es gibt zwar diese so genannte
97	Sommerakademie, aber da sind übergreifende Themen und nicht spezielle
98	Themen, die im Angebot sind. So stelle ich meine Kollegen während des
99	Unterrichtes frei. Ja, und da gibt es kein Wenn und Aber, die brauchen diese
100	Fortbildungen und die werden freigestellt. Wir sehen zu, dass wir vertreten.
101	Ausfälle gibt es ganz selten.
102	
103	R: Welche Aufgabe übernehmen Sie als Schulleitung bei der Umsetzung des
104	Lernfeldkonzeptes? Sie sagten ja, es wird hospitiert, dass Sie also reingehen in
105	die Klassen.
106	A: Ich habe die Aufgabe der Kontrolle und überprüfe die Umsetzung.
107	
108	R: Und als Grundlage gibt es also nur die Rahmenlehrpläne oder auch noch
109	irgendwelche anderen Materialien?
110	A: Nein. Es gibt die Rahmenlehrpläne, die aufgeschlüsselt sind in Lernfeldern und
111	das hat einen Umfang von einer A4-Seite (2) - ziemlich vage.
112	
113	R: Und wie kann man da versuchen beziehungsweise sicherstellen, dass
114	verschiedene Schulen auch einen einheitlichen Standard realisieren? Die
115	Prüfungen am Ende der Ausbildung sind ja dieselben.
116	A: Also ich glaube, das kriegt man in der Bundesrepublik gar nicht mehr - einen
117	einheitlichen Standard, denn so wie in den einzelnen Bundesländern - weil es
118	sehr unterschiedlich gehandhabt wird, können sie auch gucken manche
119	Schulseiten haben, na ja, nun nicht gerade was zum Lernfeld - also allein wie
120	unterschiedlich da die Handhabung ist, gucken sie die Abschlüsse an, so ist es
121	im eigenen Bundesland natürlich auch sehr unterschiedlich. Also es gibt ja auch
122	noch die Ausbildung in der Schule, die macht da was () Schade, ich finde es
123	sehr schade, denn letztlich leiden die Abschlüsse darunter, leiden die jungen
124	Leute darunter, die dann mit dem was sie haben etwas anfangen müssen. Also
125	ich bin damit überhaupt nicht zufrieden, muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich
126	denke schon, dass müsste auch eine Aufgabe des Landesinstitutes sein, dass die
127	das Ganze bündeln und so bleibt es wirklich so, dass es jede Schule für sich
128	zum Einen ganz anders auffasst und auch ganz anders umsetzt.
129	
130	R: Das Ziel des Lernfeldkonzeptes - Handlungsorientierung und Praxisnähe zu
131	realisieren - glauben Sie, dass wird hier in der Schule umgesetzt durch die
132	Lehrkräfte oder gibt es da Probleme?
133	A: Ich denke, das wird teils - teils umgesetzt. Also wir haben Fachschaften, da weiß
134	ich, läuft das unheimlich gut. Das wird sehr handlungsorientiert umgesetzt. Wir
135	haben zum Beispiel in der Bautechnik, die gehen in die Werkstatt und arbeiten
136	quasi mit dem Praxisbereich sehr eng zusammen. Da ist es natürlich möglich in
137	diesem Bereich, während im Bereich Wirtschaft und Verwaltung zum Beispiel

138	oder in der E-Technik hat man an ganz bestimmten Projektaufgaben ne
139	Aufgabenstellung, an der sich die Kollegen, die im Lernfeld drin sind, lang
140	hangeln. Da funktioniert es, während in den Vollzeitbereichen - ____
141	[Auslassung] - ist es schwierig, da sind wir überhaupt noch nicht so weit. Da
142	stehen wir quasi am Anfang und da gibt es auch <u>ganz</u> wenig Hilfe, weil der
143	Vollzeitbereich immer so ein bisschen stiefmütterlich behandelt wird. Da steht
144	ja auch keine Wirtschaft dahinter. Da kann man sich auch ganz wenig
145	orientieren und da wird es jetzt drauf ankommen, ob wir wirklich den Schritt
146	unternehmen können mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten. Es gab mal so
147	einen Anflug einer Zusammenarbeit und zwar haben wir im Bereich ____
148	[Auslassung] Prüfungsaufgaben gemeinsam erstellt, so dass wir einen
149	Prüfungsaufgabenkatalog hatten und daraus - der war abgesegnet worden, ja,
150	befürwortet worden damals von der Landesverwaltung - und das war so ein
151	Ansatz. Und so würde ich es mir gerne wünschen bei allen Dingen, damit man -
152	wie sie sagen - am Ende auch eine Einheitlichkeit hat in den Kenntnissen,
153	Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die jungen Leute in die Praxis gehen.
154	Aber bis jetzt ist es wirklich so, jeder fischt für sich alleine.
155	
156	R: Und im dualen Bereich, ein Ziel der Lernfeldorientierung ist ja, dass die
157	Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule verbessert wird. Hat sich
158	diesbezüglich etwas geändert?
159	A: Das hängt wirklich von den Kollegen ab. Ich habe Kollegen, die sind fast nur in
160	Betrieben und haben dadurch natürlich einen sehr guten Kontakt, wissen ganz
161	genau, was dort passiert, die Produktionsabläufe in den Firmen und können das
162	auch gut umsetzen. Und dann gibt es wieder Fachschaften - ja, die haben das
163	Gefühl oder die haben Kontakt meist nur telefonisch, wenn es darum geht, ob
164	junge Leute fehlen oder nicht oder wenn es Verhaltensauffälligkeiten gibt. Also
165	das hängt wirklich von den Fachschaften ab, von den Kollegen, die
166	Ernsthaftigkeit dahinter sehen. Es gibt Lehrer, die meinen (2) man würde sie
167	vielleicht kontrollieren und haben dadurch diesen Schritt zur Praxis nicht
168	vollzogen, wie man sich das vorstellt. Also auch wenn das wieder forciert wird
169	- ich hatte es jetzt in der letzten Dienstbesprechung - dass die Praktika,
170	Betriebspraktika, noch mal massiv daran erinnert wurde: „Macht das.“, also für
171	die Lehrer. Auch wieder ist die Diskussion aufgemacht worden: „Ja wir sind ja
172	schließlich keine Auszubildenden, dass wir da arbeiten.“ Also man merkt
173	schon, dass es da Berührungängste gibt. Es gibt Kollegen, die machen das
174	massiv und da muss ich mich gar nicht drum kümmern und da läuft es auch im
175	Lernfeldkonzept gut. Oder die Kollegen, die - sagen wir mal - über einen Beruf,
176	also eine berufliche Ausbildung, dann zum Studium gekommen sind, da sehe
177	ich doch das eine sehr starke Nähe auch zu den Firmen ist. Während die Lehrer,
178	die - sagen wir mal - vom Abitur zur Uni gegangen sind - sagen wir mal - auch
179	Betriebe über Praktika oder vielleicht mal aus irgendwelchen Gründen die
180	Betriebe aufgesucht haben, da sehe ich es nicht so gut. Und ich kann keinen
181	Druck aufmachen, also es gibt nicht wirklich einen Druck, den ich da für die
182	Kollegen setzen könnte.
183	
184	R: Und von betrieblicher Seite, ist da das Engagement größer geworden?
185	A: Nein, nein. (Kopfschütteln)
186	
187	R: Also kommt es auf die Lehrer an, dass die an die Betriebe herantreten.
188	A: Ich habe auch schon so oft zu den Firmen gesagt: „Kommt doch zum

189	hospitieren.“, damit sie auch mal ihren Auszubildenden im Unterricht von einer
190	ganz anderen Seite sehen. Das war zu DDR-Zeiten sehr häufig. Ich wüsste gar
191	nicht, wer da überhaupt mal kam - zu den Prüfungen schon, da muss ja die
192	paritätische Besetzung sein, aber ansonsten sieht man hier keinen, es sei denn
193	zu Ordnungswidrigkeiten. Ich weiß nicht, ob es am Interesse liegt. Ich denke
194	mehr, das ist der Druck. (3)
195	
196	R: Wenn man das Lernfeldkonzept mit der Fächersystematik vergleicht - wo sehen
197	Sie da Vorteile oder Nachteile zum einen für die Schüler, für die Lehrer und
198	auch für Sie als Schulleitung?
199	A: Ja beides hatte Vor- und Nachteile. Beim Fächerkonzept konnte klar aufgebaut
200	werden. Wenn jetzt zum Beispiel jemand gefehlt hat, konnte man bestimmte
201	Sachen nachholen. Es wurde immer wieder darauf zurückgegriffen. Wir haben
202	beim Lernfeldkonzept jetzt das Problem, wenn jemand jetzt zum Beispiel krank
203	ist, das Lernfeld ist ein recht kleines Lernfeld, es ist abgeschlossen, dann hat der
204	vielleicht noch die Möglichkeit über eine Belegarbeit sich damit auseinander zu
205	setzen, aber wird die Belegarbeit bewertet - es wird manchmal mehr im
206	Unterricht darüber gesprochen, weil es ist ja abgeschlossen. Und das finde ich
207	etwas kompliziert. Es ist kompliziert. Der Vorteil ist natürlich, wenn man es
208	richtig anfasst, das an einem betrieblichen Projekt, an einem Gegenstand, den
209	wir im Betrieb vorfinden, der Lehrstoff abgehandelt wird, <u>wenn</u> das Konzept
210	richtig angefasst wird. Das finde ich sehr gut, dann erkennt man die
211	Zusammenhänge ganz anders. Aber wie ich vorhin schon sagte, das Problem
212	sind die Grundlagen, die bei den meisten gar nicht da sind und deswegen ist es
213	ganz schwierig für junge Leute, die - sagen wir mal - einen mittelmäßigen
214	mittleren Abschluss haben, Hauptschulabschluss ist ganz schwierig. Und dann
215	in dieses Lernfeldkonzept einzusteigen. Also für jemanden, der gute
216	Grundvoraussetzungen hat, denke ich, ist es etwas sehr schönes. Aber jemand,
217	der das nicht hat, für den ist es zu kompliziert, für den ist es wirklich schwierig
218	einzusteigen - wie gesagt, weil die Voraussetzungen gar nicht sind. Nur ein
219	Beispiel - wenn wir in der Schule anfangen müssen, wie man Gleichungen
220	umstellt, und das ist früher eine Ausnahme gewesen, heute die Regel. Ganz
221	kompliziert. (3)
222	
223	R: Also zusammenfassend kann man sagen: als Vorteile für die Schüler zum einen
224	der Praxisbezug, wenn die nötige Grundbildung vorhanden ist.
225	A: Ja, richtig. Ja und wenn sie natürlich auch regelmäßig da sind. Also das ist - es
226	ist natürlich ein aufbauen, sicherlich vom Niederen zum Höheren, aber es ist
227	nicht so wie bei der Fächerstruktur, da konnte man als Lehrer doch noch mehr
228	korrigierend eingreifen. Es ist manchmal so, dass manche Schüler auch gar kein
229	richtiges Ordnungssystem haben. Sie finden sich dann gar nicht mehr so richtig
230	zurecht, während bei den Fächern war das also so, dass war eben das Fach zum
231	Beispiel Maschinenelemente - was ja schon lange kein Fach mehr ist - und da
232	wussten die: „Aha, dass gehört dazu.“ Und natürlich konnte man miteinander
233	verbinden - Instandhaltung, Maschinenelemente - aber es waren doch Fächer
234	und sie konnten das besser einordnen. Während bei dem Lernfeldkonzept
235	müssen sie natürlich in anderen Kategorien denken und das ist für einige nicht
236	einfach. (2)
237	
238	R: Und bezüglich der Lehrkräfte - gab es da auch Probleme?
239	A: Ja, natürlich. Es gab ganz große Widerstände. Es geht ja schon damit los etwa,

240	dass man eingefleischt - meinetwegen zwei Fächer - man hat also über Jahre
241	zwei, drei Fächer unterrichtet. Wenn ich von mir ausgehen darf, ich bin ____
242	[Auslassung] Schulleiter geworden. Ich hatte 5 Fächer feststehend und in diesen
243	5 Fächern habe ich eben praktiziert und da war man eben der Fachmann
244	beziehungsweise die Fachfrau. Und jetzt mussten sie Fächer zusammenbringen,
245	also Dinge eben auch, die sie vorher gar nicht unterrichtet haben. Das ist ja
246	dann diese Komplexität gewesen und das war dann eben ganz schwierig. Das
247	bedeutet, dass man sich eben stringent zusammensetzt und wir haben viel Zeit
248	investiert mit anderen Kollegen im <u>Team</u> . Wirklich dieses einsehen: „Ich muss
249	das jetzt mach.“ Das waren also die Widerstände unserer Lehrer, andere
250	Bundesländer haben es eingeführt und haben es wieder abgeschafft, weil sich
251	das alles nicht bewährt hat. Also diese Meinungen wurden immer mal oder sind
252	immer mal vorhanden. Es hat sich nicht wirklich bewährt. Wir sind also auch
253	der Meinung, dass das, was abgeprüft wird, einfacher geworden ist. Die
254	Prüfungen sind viel leichter geworden. Das ist nicht mehr das, was junge Leute
255	früher einfach wissen und in die Prüfung einbringen mussten. Das heißt, die
256	Widerstände waren groß und ich denke, die sind immer noch da. Sie haben
257	sicherlich bei den Interviews mit den Kollegen gemerkt - es gibt Kollegen, die
258	das total gut finden, die auch wirklich danach arbeiten und andere wieder, die
259	sich dagegen wehren und sagen: „Also ganz toll finden wir das nicht.“ Es gibt
260	Argumente, ja es gibt auch Argumente, die muss man einfach so akzeptieren.
261	
262	R: Also, Lehrer c bemängelte so viele Sachen, was nach dessen Ansicht beim
263	Lernfeldkonzept hinten und vorne nicht passt, während Lehrer a ganz begeistert
264	war und anscheinend darin aufgeht.
265	A: Ja, man muss natürlich auch sehen, dass Lehrer a aus der Praxis kommt - zwar
266	aus einer ganz anderen Ecke, aus dem Bereich ____ [Auslassung] und Lehrer c
267	ist so ein Kandidat – Abitur, Studium, Lehrer. Und, denken Sie bitte an Ihre
268	eigene Ausbildung, sie werden ja gar nicht in Lernfeldern ausgebildet an der
269	Uni. Das ist ja das nächste, was <u>sehr</u> schwierig ist. Wenn wir Studenten haben,
270	die - also sagen wir mal - sagen: „Also ich habe BWL und ich habe Deutsch.“,
271	dann ist es sehr schwer zu sagen: „Also sie müssen hier in die Lernfelder
272	gehen.“ Es ist schwierig, weil es ja an der Uni gar nicht so gelehrt wird. Ja, das
273	ist alles schwierig und daran kann man auch erkennen, dass das Ganze nicht gut
274	konzipiert worden ist. Man möchte es gerne machen, weil die Wirtschaft das
275	gesagt hat: „Also die Absolventen sind zu sehr verschult ausgebildet worden.“
276	Aber ich weiß nicht, ob die jungen Leute so mehr im Arbeitsleben zurecht-
277	kommen () Ich meine auch nicht, dass es da Untersuchungen gibt.
278	
279	R: Also bislang habe ich dazu nichts gefunden.
280	A: Ja, ja. Es wird allgemein beklagt, dass die jungen Leute mit weniger
281	Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Schulen kommen,
282	grundsätzlich. Also auch nach dem sie ihren Facharbeiter erreicht haben, wird
283	das ____ [Unterbrechung] Dass es eben anders ist als vor 10 Jahren. (3)
284	
285	R: Soweit es mir bekannt ist, werden die Abschlussprüfungen ja inzwischen auch
286	handlungsorientiert durchgeführt. Wie kann man die Schüler bereits in der
287	Berufsschule in Leistungskontrollen oder Klassenarbeiten handlungsorientiert
288	prüfen? Es besteht ja immer der Zeitdruck für die Lehrkräfte ausreichend viele
289	Noten von den Schülern zu bekommen.
290	A: Ja es müssten quasi komplexe Aufgaben sein, aber Komplexaufgaben die sind ja

291	wieder sehr schwierig. Es müssten auch in den Arbeiten komplexe Aufgaben
292	sein, die diese Handlungsorientierung beinhalten. Aber wenn sie jetzt eine solch
293	komplexe Aufgabe bearbeiten, können sie nicht nur 15 Minuten ansetzen. So,
294	und es haben noch nicht alle Schulen meines Erachtens diesen Blockunterricht
295	in 90 Minuten durchgesetzt. So und dann, wenn sie sagen, sie haben eine
296	handlungsorientierte Aufgabe von mindestens 90 Minuten und wir haben für
297	ein ganz bestimmtes Lernfeld nur 80 Stunden Zeit. Das ist alles kompliziert. Es
298	ist <u>kompliziert</u> (ernster Blick). So eine Schnellaufgabe, einfache Fragestellung,
299	sagen wir mal nur Wissen, abrufbares Wissen, <u>nicht</u> im Komplex, sondern
300	einfach nur das es ganz bestimmte Begriffe gibt, das geht eben schneller und
301	das ist schneller durchgesehen.
302	
303	R: Komplexe Aufgaben bedeuten also mehr Aufwand und ein Zeitproblem?
304	A: Mehr Aufwand und die Zeit, denn sie haben - der Zeitdruck ist ungeheuer.
305	Gerade bei kleinen Lernfeldern mit einem kleinen Zeitumfang. Denn sie
306	möchten eine Klassenarbeit schreiben, sie möchten mündliche Kontrollen
307	haben. Da steht der Druck dann auch von mir da, denn ich möchte kein
308	Lernfeld abgeschlossen wissen, wo nicht mindestens drei Zensuren sind, wo
309	man nicht mindestens sicher sein kann, diese Zensur ist also gerechtfertigt. Da
310	müsste vielleicht auch noch eine Belegarbeit und dann sagen die Kollegen:
311	„Sagen sie mal, wir sind in so und so viel Klassen. - Wie sollen wir das alles
312	hinkriegen?“ Also der Aufwand ist für beide Seiten ein sehr großer. Und um
313	das Ganze handlungsorientiert auch in Arbeiten wiedergeben zu lassen, wäre -
314	denke ich - noch ein größerer Zeitaufwand nötig. Wahrscheinlich nur über
315	Belegarbeiten. (3)
316	
317	R: Lehrer c aus dem Fachlagerbereich hatte gesagt, dass mehrere Lehrer aus
318	mehreren Fachbereichen, zum Beispiel Datenverarbeitung, Mathe,
319	Berufstheorie und noch ein vierter Bereich, dass die Lehrer die Lernfelder
320	zusammen ausarbeiten und unterrichten, während bei den Einzelhändlern jeder
321	Lehrer für ein Lernfeld verantwortlich ist und es bearbeitet.
322	A: Das ist von Fachschaft zu Fachschaft wirklich unterschiedlich. Wir haben
323	Fachschaften, die sagen - oder anders herum - das Lernfeldkonzept sagt ja, man
324	hat ein Lernfeld und da sind meinetwegen 5 Kollegen drin. Die haben es
325	gemeinsam ausgearbeitet und machen dort weiter, wenn sie im Unterricht drin
326	sind, wo der andere aufgehört hat. Das bedeutet aber eine sehr, sehr enge
327	Abstimmung, es bedeutet sehr hohe Verlässlichkeit. Ich muss mich darauf
328	verlassen können, was der Kollege vorher gemacht hat. Es gibt Fachschaften,
329	da klappt es unheimlich gut, und Fachschaften, da sagen die Kollegen: „Ne, ich
330	verlass mich auf das, was ich mache, und werde mein Lernfeld allein
331	durchziehen.“ Und dann kommt das nächste Lernfeld beziehungsweise sind an
332	einem Tag mit einer Blockbeschulung vielleicht sogar 3 Lernfelder, die parallel
333	unterrichtet wurden. Das hängt wirklich von der Fachschaft ab, wie man sich
334	versteht, wie man miteinander arbeitet, wie man sich auf den anderen verlassen
335	kann und wie viel Zeit man wirklich investiert, um diese Lernfeldkonzept so
336	durchzusetzen, wie es eigentlich soll.
337	
338	R: Die Grundidee des Lernfeldkonzeptes, so wie es in der Fachliteratur beschreiben
339	wird, ist ja gegenläufig zur früheren Fächerorganisation, bei der die
340	Schulleitung als oberste Instanz die Vorgaben macht - von oben nach unten.
341	Jetzt sollen die Lehrkräfte zusammen die Stunden planen und ihren Bedarf an

342	Materialien oder Räumen der Schulleitung melden und die Organisation soll
343	von unten nach oben erfolgen.
344	Ist das realisierbar?
345	A: Im Großen ja. Im Großen ja. (Kopfschütteln) Wir haben also mehrere - also es
346	geht nur, wenn sie mehrere Möglichkeiten haben, also mehrere
347	Computerkabinetts zum Beispiel und sie haben <u>nicht</u> eine Schule, die sozusagen
348	aus allen Nähten platzt. Wo sie also auch noch leere Räume haben, wo man also
349	noch schieben kann. Wenn ich unsere Schule mir angucke, wir sind ja ___
350	[Auslassung] in diese Schule hier eingezogen. Die Schule war für weniger
351	Schüler konzipiert, als wir am Ende wirklich hatten. Sie war für rund ___
352	[Auslassung] Vollzeitschüler konzipiert und wir hatten zwischenzeitlich ___
353	[Auslassung], so dass wir wirklich nicht wussten, wohin mit unseren Schülern.
354	Dadurch kam es auch, dass sehr, sehr große Klassen gebildet worden sind. Und
355	wenn sie jetzt große Klassen haben, brauchen sie ja zum Beispiel zwei
356	Computerkabinette, weil sie können bei einer großen Klasse - da können ja
357	nicht 4 Leute an einem Arbeitsplatz sitzen. Und da war das schon eine
358	Schwierigkeit. Da konnte man das schon <u>nicht</u> so hundertprozentig durchsetzen.
359	<u>Aber</u> , es ist so, dass die Kollegen sich schon untereinander auch verständigen
360	und sagen - was weiß ich: „Mensch ich muss nächste Woche unbedingt ins
361	Lernbüro. Können wir nicht tauschen?“ Oder unsere Planerin versucht es so zu
362	händeln, dass: „Also für euch ist immer parallel ein Klassenraum da und ein
363	Computerkabinett und ihr müsst euch jetzt überlegen, wer von den
364	Parallelklassen dort und dort rein geht.“ Also, das geht schon. Es ist nicht
365	hundertprozentig, aber - sagen wir mal - so achtzigprozentig.
366	
367	R: Also ich konnte es mir selbst schwer vorstellen, dass umzusetzen.
368	A: Also es ist nicht leicht. Aber dadurch, dass jede Fachschaft ihren Bereich hat
369	und zu jeder Fachschaft gehört mehr oder weniger ein Computerkabinett. Da ist
370	das schon möglich. So, und da wir jetzt zum Beispiel in der Bautechnik die
371	interaktiven white-boards haben, kann man natürlich - ich meine es ersetzt nicht
372	hundertprozentig ein Computerkabinett, aber sie können doch anders arbeiten.
373	Sie können so arbeiten, dass die Schüler an die Tafel kommen, Einzelarbeit an
374	der Tafel machen. Die Klasse beobachtet es, der Nächste geht an die Tafel und
375	arbeitet daran - waren Sie drin, haben Sie das schon mal gesehen?
376	R: Nein, das kenn ich noch nicht.
377	A: Ja, also da kann vieles abfangen werden. Wie gesagt, es ersetzt nicht das
378	Computerkabinett, aber es nähert es an und da kann man schon schöne Sachen
379	machen. Also wir haben es in der Bautechnik so und da muss ich sagen, ich bin
380	immer begeistert, wie diskursiv Bautechnik versucht das Lernfeldkonzept
381	wirklich so umzusetzen, wie es gefordert wird. Und da ist eine ziemliche
382	Praxisorientiertheit drin. Kommt aber auch vielleicht wirklich, weil <u>alle</u> , die
383	dort arbeiten, aus der Praxis kommen.
384	
385	R: Ich denke mal, das ist schon sehr vorteilhaft. Ich sage mal, wenn man direkt von
386	der Uni kommt und soll dann den Unterricht praxisnah gestalten, obwohl man
387	die Praxis gar nicht kennt oder nur wenig beziehungsweise kaum ___
388	[Unterbrechung].
389	A: Wenn ich mir anschau, in der Holztechnik oder Bautechnik ist es so, da habe
390	ich Fachpraxislehrer in der Theorie - das ist natürlich ideal. Die gehen immer
391	gleich in die Werkstatt und da wird es umgesetzt, das was sie gemacht haben.
392	Oder das habe ich in der Bautechnik. Da habe ich morgen Hospitation, da wird

393	genau das auch so umgesetzt werden. Da wird ein theoretisches Lerngebiet
394	überprüft in der Praxis. Das ist natürlich ideal. Das ist natürlich großartig. Setzt
395	aber A) voraus, dass sie Werkstätten haben, B) dass jemand Ahnung hat von der
396	Praxis, dass das nicht nur ein Theorielehrer ist, der sein Wissen nur aus den
397	Lehrbüchern hat, sondern auch bereit ist, das mit den jungen Leuten
398	umzusetzen. Er muss ja auch zeigen, dass er es auch wirklich in der Praxis
399	kann. (2) Wenn ich einen Werkstoffkundler habe, der Schweißtechnik
400	unterrichtet, ist es eben schwierig, wenn sie nur ein Theoretiker sind und
401	Schweißtechnik unterrichten, dann müssen sie eben auch den Mut haben und
402	sagen: „Ich geh jetzt in eine Firma, ich geh jetzt in einen Betrieb.“ Ich bin
403	damals auch hingegangen - wir hatten zwar schweißen an der Uni, aber ach
404	Gott, nicht vergleichbar. Und da muss man sich natürlich auch (2) selber
405	zugestehen, dass man sich manchmal ein Stück - ich will nicht sagen lächerlich
406	macht, aber dass man eben Fehler zulässt. Und das auch die Lehrmeister, mit
407	denen man am Ende zusammen arbeitet, auch erkennen: „Mensch, der kann das
408	ja gar nicht - aber Respekt, weil er es nicht kann, will er es jetzt lernen.“ Da
409	muss man, von Fall zu Fall hängt es von der Lehrerpersönlichkeit ab, ob der
410	quasi so viel Selbstvertrauen hat und sagt: „Ich mache das jetzt, genau weil ich
411	es nicht kann!“ Dann ist er aber auch als Lehrer ziemlich sicher. Aber es gibt
412	auch Kollegen, die sind unsicher und die haben dann Angst, vielleicht auch
413	mehr zu verlieren.
414	
415	R: Aber ich denke mal, dass es schon positiv angerechnet wird, wenn man sagt:
416	„Ich kann das nicht, aber ich muss es meinen Schülern beibringen und deshalb
417	gehe ich in einen Betrieb.“
418	A: Na, ich hatte ja damals die Gefahr, ich hatte meine Schüler neben mir sitzen
419	gehabt. Die haben es mir teilweise gezeigt.
420	
421	R: Das ist natürlich sehr offen und ehrlich und ich denke schon, dass das bei den
422	Schülern positiv ankommt, wenn sagt: „Da habe ich meine Schwächen.“ Denn
423	sonst ist es ja „der“ Lehrer, der über den Schülern steht im Gegensatz zu den
424	„kleinen“ Schülern.
425	A: Ja, genau. Das denke ich eigentlich auch. Das ist auch so. Aber diesen Schritt
426	muss man erst einmal gehen.
427	
428	R: Ja, es ist bestimmt nicht leicht - zum einen kommt es auf die Persönlichkeit an
429	und vielleicht auch auf das Alter und die eigene Sozialisation. Wenn es früher
430	nicht nötig war und man soll dann im „Alter“ - in Führungsstrichen - sich so
431	öffnen, ist es sicherlich nicht einfach.
432	A: <<zögernd>>: Ja, es hat auch was mit der Gesellschaft zu tun. Sie waren früher -
433	ich meine es war in Deutschland der Lehrer nie ein sehr anerkannter Beruf, aber
434	ich glaube, zu DDR-Zeiten war es noch ein bisschen anerkannter als heute. Und
435	da haben ja auch die Politiker einiges zu getan, dass der Lehrer, na ja - „faule
436	Säcke“, dass kennen sie ja von Herrn Schröder - Und das spuckt natürlich in
437	den Köpfen. Und wenn sie jetzt als Lehrer in die Praxis gehen und sagen: „Ich
438	möchte es einfach ausprobieren.“ - das wäre das Betriebspraktikum, wenn es
439	richtig - ja? So, wenn sie heute in dieser Gesellschaft Schwäche zugeben, ist es
440	etwas anderes also vor 20 Jahren. Es geht um Arbeitsplätze, es geht um
441	Ansehen, es geht um so viel. Ich denke, es hat was damit zu tun.
442	
443	R: Ja, da haben sie Recht. Das stimmt. Aber es ist schade, dass es heute so ist.

444	A: Es <u>ist</u> schade! Man sagt ja oder spricht ja auch in den Firmen kaum mal etwas
445	privates, weil es irgendwann gegen einen verwendet werden könnte. Das ist
446	sehr schade. Das vereinzelt die Menschen und vereinsamt. Jeder muss sich
447	selbst durchbeißen irgendwie. Und das ist eben für junge Leute auch ganz
448	schwierig. Wenn ich daran denke, nächsten Montag werde ich wieder ganz
449	viele Jugendliche verabschieden aus dem Vollzeitbereich, die ihren ersten
450	beruflichen Abschluss bei uns absolviert haben. Aber natürlich gehen die in
451	Ungewissheit - was passiert dann, wie geht es jetzt weiter? Da hängt es wieder
452	ab, wie viel Mut hat man? Ist man jemand der Angst hat, dann wird man sich
453	zurückziehen. Ich hab jetzt zum Beispiel im Bereich ___ [Auslassung] einen
454	jungen Mann gehabt, der ist recht begabt gewesen, der hat aber kein
455	Selbstvertrauen. Der hat bis heute noch keinen Job. Der puckelt so allein vor
456	sich hin, lebt von Harz IV - ja, das war's. Und das ist natürlich dann die Gefahr.
457	
458	R: Und es ist schade, wenn man dann sieht, dass Talente sich nicht ausleben und
459	verwirklichen können.
460	A: Ja, das ist - also sagen wir mal - der Alltag ist ganz schön rau, gerade für junge
461	Leute, die sich nicht so zurecht finden. Ja, es ist so. (2)
462	
463	R: Habe ich irgendwas noch nicht angesprochen, was ihnen zum Lernfeldkonzept
464	noch wichtig wäre zu sagen?
465	A: Nein, eigentlich nicht. Das was ich ihnen gesagt habe, ist meine ehrliche
466	Meinung. Sie merken, ich bin nicht unbedingt ein Befürworter davon. Ich
467	werde selbst in diesem Jahr daran arbeiten. Ich werde die Bereiche ___
468	[Auslassung] miteinander verbinden. Das ist irgendwo im Lernfeld und das ist
469	eben das was mich so ärgert. Ich hätte mir gut vorgestellt, dass man sagt, es gibt
470	einen Fachberater und wir setzen uns alle zusammen, die in den Berufen
471	unterrichten und da gucken wir mal was daraus passiert. Es gibt Fachberater,
472	die sind da sehr gut, die kümmern sich darum und dann gibt es eben
473	Fachberater, die - da läuft es nicht so gut. Und wir setzen uns, die Kollegen und
474	ich zum Schuljahresende, da geht die Nachbereitung los zusammen mit den
475	Kollegen, erst mal in groben Zügen: „Wie können wir das überhaupt händeln?“
476	Ich bin kein Freund, dass jeder dann im Mantel Lernfeld ___ [Auslassung] dann
477	da irgendwie wieder <u>sein</u> Ziel, sondern wir wollen das schon irgendwo
478	miteinander absprechen. Das ist immer wieder ein sehr individuelles
479	ausprobieren und das kann nicht im Sinn des Lernfeldkonzeptes sein. Und ich
480	denke, weil es so ist, wird es nicht überdauern. Ich glaube einfach nicht, dass
481	das über Jahrzehnte überdauern wird dieses Lernfeldkonzept. Vielleicht weil
482	die Lehrer zu sehr Einzelkämpfer sind - ich weiß es nicht. Weil es doch sehr
483	kompliziert ist, sich so aufeinander abzustimmen und weil die Voraussetzungen
484	der jungen Leute eben für das Lernfeldkonzept zu kompliziert sind.
485	
486	R: Lehrer c hatte noch erklärt, dass die Zeugnisse auch nur eine Berufstheorienote
487	ausweisen aus allen Lernfeldern und Sport und zum Beispiel Sozialkunde sind
488	der Berufstheorie gleichwertig?
489	A: Ja, das ist ganz schlimm. Da haben wir als Schulleitung auch sehr gekämpft und
490	gesagt: „Das kann doch nicht sein.“ Man setzt Deutsch: 3 Jahre je 40 Stunden,
491	120 Stunden gegen 1000 und mehr Stunden Berufstheorie.
492	Das kann nicht sein. Es ist aber so.
493	Sie setzen quasi Deutsch, Sozialkunde, Sport gegen die gesamte Berufstheorie.
494	Und wer zum Beispiel in Sport eine 6 hat, kriegt nur ein Abgangszeugnis,

495	<u>obwohl</u> er in Berufstheorie zum Beispiel eine 3 hat. Aber er müsste ja die 6 mit
496	einer 2 ausgleichen und wenn er das nicht kann, war es das - Abgangszeugnis.
497	Ist in sofern nicht schlimm - er kann ja seinen Facharbeiter noch gut machen,
498	<u>aber</u> , wenn er mal einen Meisterlehrgang machen will, braucht er ja wieder sein
499	Berufsschulzeugnis und dann wird es schwierig. Mit einem Abgangszeugnis ist
500	es schwierig und das begreifen viele junge Leute nicht. Denn eine 6 in Sport hat
501	etwas mit bummeln zu tun, Sportzeug vergessen und so weiter, nicht anwesend
502	sein, ja?
503	Wer irgendwo sich etwas bewegen kann, hat keine 6 in Sport. Das heißt, da
504	wird Nachlässigkeit aufs Spiel gesetzt. Dann Abgangszeugnis aufgrund dessen.
505	Ja, aber wie gesagt, diese Konstellation ist <u>auch</u> nicht durchdacht, ist sozusagen
506	mit heißer Nadel zusammengenäht. Denn auf diesem zweiten Blatt, da wird
507	natürlich aufgeschlüsselt. Da wird natürlich aufgeschlüsselt - was weiß ich -
508	Lernfeld X 240 Stunden drin, Lernfeld Y mit 60 oder Z mit 120 und dann weiß
509	man, mit wie viel Stunden sich eine solche Zensur zusammensetzt. Zumindest
510	kann dann derjenige, der das Zeugnis sich anguckt, sehen, was steckt denn
511	dahinter, was steht hinter dieser Berufstheorie, was ist da beschult worden und
512	wie viel Stunden stehen dahinter? Ja, wer erklärt dann dem Betrieb diese 2,8
513	hängt auch noch mit Deutsch, Sport und Sozialkunde zusammen () Die sehen
514	dann nur einen Durchschnitt und gut.
515	
516	R: Aber wenigstens sind die Lernfelder noch einzeln aufgeschlüsselt.
517	A: Ja, genau und aufgeschlüsselt. Ja. Aber von der Wertigkeit ist es schon
518	erschreckend für einen Berufsabschluss und es ist auch ein bisschen
519	demotivierend, denke ich, für diejenigen. Ihm liegt vielleicht Sozialkunde nicht
520	besonders und er hat sonst alles gute Zensuren, in Sozialkunde eine 4 und dann
521	wird die eben mit rein gezogen. Oder er ist unsportlich und hat eine 4 und das
522	wird mit zugenommen. Das ist blöd, aber es ist so. Ist so (Kopfschütteln).
523	
524	R: Ja, in Ordnung. Wenn sie weiter keine Anmerkungen haben, sind wir eigentlich
525	soweit durch mit meinen Fragen.
526	A: Nein. (verneinendes Kopfschütteln)
527	R: Vielen Dank für ihre Zeit und die offenen Worte.
528	
529	KOMMENTAR:
530	Obwohl das Gespräch eigentlich beendet war, gab A. nachträglich noch einige
531	Angaben, zu denen das Tonbandgerät nochmals hinzugenommen wurde. A.
532	bemängelte nochmals die unterschiedliche Auslegung der Lernfelder in den
533	Schulen und verwies auf das Problem, wenn während der Ausbildungszeit
534	Mischklassen aus verschiedenen Schulen gebildet werden müssen oder Schüler
535	während der Ausbildung einen Schulwechsel vollziehen:
536	
537	A: Ja, ist das für alle gleich? Sie wissen ja gar nicht, was in der anderen Schule los
538	ist, weil es eben keine Einheitlichkeit gibt. Das heißt, kommen sie nach ein oder
539	zwei Jahren an diese Schule, weil wir zum Beispiel eine Regionalfachklasse
540	haben als Maurer, zum Beispiel als Elektroniker für Betriebstechnik – was
541	haben die dann in den 2 Jahren gehabt? Da steht zwar jetzt ne Zensur dahinter
542	zum Lernfeld, normalerweise ist es ja auch abgeschlossen, aber es gibt ja auch
543	Dinge, die aufeinander aufbauen. Ja, und dann hatten die das nicht. Das ist
544	kompliziert.
545	

546	R: Das ist ein interessanter Punkt. Den hat bislang noch niemand abgesprochen.
547	Man weiß ja nicht, wie die Landesvorgaben in den einzelnen Schulen umgesetzt
548	werden.
549	A: Weil wir nicht einheitlich vorgehen. Weil wir - quasi jede Schule hat ihr
550	eigenes Lernfeldkonzept durch die Schulcurricula. Und da haben sie jemanden,
551	der es gut umsetzt und jemand, der seinen Fächerkanon weiter fortsetzt. (3)
552	
553	R: Und die Schüler müssen es dann „ausbaden“?
554	A: Ja. Und dann müssen sie sich ja auch vorstellen, Betriebe können ja nicht
555	wirklich nach dem Lernfeldkonzept ausbilden. Das geht ja gar nicht. Die sind
556	auf der Baustelle und da wird das gemacht, was gerade dran ist. Zum Beispiel
557	wenn ich mir die ___ [Auslassung] angucke, da gibt es Sachen, die haben die
558	<u>nie</u> in der Baustelle, <u>nie</u> in der Praxis gehabt. Aber das Lernfeldkonzept sieht es
559	vor und die Prüfung sieht es am Ende vor und das ist ein Problem.
560	
561	R: Ja, das Problem hat der Kollege auch angesprochen, dass zum Beispiel im
562	Verkauf die Auszubildenden nur ein- und auspacken, aber zum Beispiel die
563	Lohnbuchhaltung gar nicht kennen lernen, weil es ja meistens auch zentralisiert
564	irgendwo abgewickelt wird und gar nicht vor Ort im Betrieb.
565	A: Ja, und da das so ist, können sie zum Beispiel auch nicht Metaplan oder
566	irgendwas - Methoden machen, wo sie sagen: „Also ich habe jetzt Wissen, was
567	junge Leute aus der Praxis mitbringen und jetzt versuche ich mal.“ - ich habe
568	das bei einer Hospitation in der Bautechnik erlebt - das hat mir sehr gut
569	gefallen, aber das können sie eben nicht grundsätzlich machen. Da ging es um
570	„erstellen von verschiedenen Fußböden“, es ging um Betonarbeiten und so
571	weiter und dann wurde gefragt: „Was bringt ihr alle mit? Was brauche ich?“ Da
572	konnte man ein super tolles Skript draus bauen, aber das setzt natürlich voraus,
573	dass die das auf der Baustelle so etwas gehabt haben, dass die das schon mal
574	erlebt haben. Was ist denn nun, wenn so ein Junge ne Baustelle hatte, da ist er
575	nur beauftragt worden Fenster zu mauern oder ja? Das ist alles <u>sehr</u> , <u>sehr</u>
576	schwierig. Und dann ist es wie zum Beispiel bei uns bei den ___ [Auslassung],
577	dass die Betriebe sagen: „Ja, wenn wir zum Beispiel Schulferien haben, wir
578	schicken euch die Auszubildenden zur Prüfungsvorbereitung.“ Das machen die
579	meisten Leute, weil sie ja aus der Praxis kommen, um dann noch mal ganz
580	bestimmte Verbindungen und so weiter zu üben, die in der Praxis nicht geübt
581	werden können. Das geht aber <u>nur</u> , wenn ich Kollegen habe, die aus der Praxis
582	kommen und die beides können. (4) Ja, so ist das. ___ [Unterbrechung: A blickt
583	auf die Uhr, da der nächste Termin bevorsteht.]
584	
585	R: Ja, also vielen Dank nochmals für Ihre ausführlichen Darstellungen und Ihre
586	Zeit.
587	A: Gern geschehen. Das Thema liegt mir ja auch am Herzen.

B 2: Transkription Interview 2

Interview Nr.:	2
Angaben zur befragten Person:	Lehrer a
Interviewdatum:	10.06.2010
Interviewdauer:	48 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Klassenzimmer nach Unterrichtsende
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	offenes, freundliches Gespräch Unterbrechung durch Lehrer b

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Meine erste Frage lautet: Wie sind Sie das erste Mal mit dem Lernfeldkonzept in
02	Berührung gekommen? Wie haben Sie das LFK kennen gelernt?
03	a: Na ich würde sagen, zuerst bin ich in Berührung gekommen damit, über das
04	Kultusministerium, dass raus kam, dass Lernfelder eingeführt werden sollen
05	und erste Informationen schriftlich kommen über Rundläufe und uns das dann
06	vorge stellt wurde und wir uns nähere Gedanken machen sollten, welche Inhalte
07	diese Lernfelder haben sollten. Also in vorgegebenen Punkten sollten wir dann
08	noch näher ausarbeiten was dem Lernfeld denn noch entspricht.
09	
10	R: Sie sagten gerade wir? Meinen Sie damit Lehrerteams oder Fachbereiche?
11	a: Ja, im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung haben wir uns zusammengesetzt,
12	haben uns die Punkte angeguckt, die den einzelnen Lernfeldern zugeordnet
13	werden sollten - da muss ich sagen, dass war sehr chaotisch, weil Punkte
14	vorgekommen sind, die überhaupt nicht zusammen passten. Also da haben wir
15	erst mal - da standen uns erst mal die Haare zu Berge. Ne, das ist wirklich wahr.
16	Und dann haben wir so gedacht, na ja, das kann ja heiter werden, das passt ja
17	alles überhaupt nicht. Und später kamen dann konkrete Sachen und erste
18	Buchvorstellungen, wo man sich die Lernfelder dann näher angucken konnte
19	und ab da wurde das Ganze dann <u>sehr schön</u> strukturiert, muss ich sagen.
20	
21	R: Welche Berufe werden heute nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet, hier an der
22	Schule und welche sind noch nach Fächern geordnet?
23	a: Also im Bereich Wirtschaft und Verwaltung haben wir ja jetzt im Moment
24	Kaufleute für Bürokommunikation, die werden komplett nach Fächern
25	unterrichtet - Hauptfächer sind hier Betriebs- und Volkswirtschaftslehre,
26	Rechnungswesen, Textverarbeitung, Bürokommunikation und Daten-
27	verarbeitung und Sozialkunde, die ganzen Sprachfächer dann noch dazu. Und
28	die Bürokaufleute das Gleiche, nur dass da die Bürokommunikation,
29	Organisation und Datenverarbeitung heißt - ist aber letztendlich dasselbe. Die
30	Einzelhändler und Verkäufer, die wir bei uns haben, werden komplett nach
31	Lernfeldern unterrichtet. Die ersten beiden Jahre laufen bei beiden
32	Berufsrichtungen parallel - komplett parallel, deshalb mischen wir die Klassen
33	auch, das heißt Verkäufer sitzen in den Einzelhandelsklassen mit drin. Die
34	gehen dann nach zwei Jahren raus, wenn sie ihre Prüfung beendet haben und
35	die Einzelhändler hängen dann noch ein weiteres Jahr mit dran.

36	
37	R: Und sehen Sie darin Probleme, dass teilweise Lernfelder beziehungsweise
38	Fächer unterrichtet werden sollen?
39	a: Überhaupt nicht! Überhaupt nicht, da die Berufsrichtungen - einmal Büro und
40	einmal Handel - nichts miteinander zu tun haben, kann man das gut splitten.
41	Das ist in Ordnung. (nicken)
42	
43	R: Und wie wird die Umsetzung der Lernfeldvorgaben in der Schule organisiert?
44	a: Also grundsätzlich ist es so, dass sich die Lernfeldinhalte über die Jahre nicht
45	verändert haben, so dass wir die Pläne jährlich durchgucken müssen, die Pläne
46	jährlich ___ [Unterbrechung]
47	
48	R: Die Rahmenlehrpläne?
49	a: Ja, die Rahmenlehrpläne und unsere schulinternen Lehrpläne müssen wir jedes
50	Jahr aktualisieren, gucken durch was sich eventuell verändert hat, was man
51	eventuell auch didaktisch und methodisch zum Einsatz bringen kann. Denn wir
52	machen das so, dass in den Lernfeldern in denen man bereits eingesetzt wurde
53	und sich dort eingeschossen hat und gut vorbereitet hat, dann <u>möglichst</u> auch im
54	Folgejahr wieder eingesetzt wird. Das erleichtert ja die Arbeit ein bisschen und
55	alles was sich so methodisch noch verändert und dazukommt, das verändert
56	man halt auch in den Rahmenlehrplänen, um auch dem, der dann vielleicht
57	später mal einsteigt und dieses Lernfeld übernimmt, es ein bisschen einfacher
58	macht.
59	
60	R: Das erfolgt dann auch in Lehrerteams oder wie kann man sich das vorstellen?
61	a: Also die Lehrer, die die Lernfelder unterrichten, bekommen die Zettel - die sind
62	ja auch im Netz bei uns abrufbar, im schulinternen Netz, drucken sich die aus
63	und da jeder ja in seinem Lernfeld am besten durchsieht, macht er das dann. Bei
64	uns ist es ja so, dass jeder Lehrer in einem Lernfeld unterrichtet und nicht
65	mehrere Lehrer in einem Lernfeld sind. Das ist ja der Unterschied zu anderen
66	Fachschaften.
67	
68	R: Also kriegt jeder sozusagen für seine Berufsgruppe und sein spezielles Lernfeld
69	den Rahmenlehrplan zugeteilt und den arbeitet er dann alleine aus?
70	a: Alleine aus und spricht das mit den anderen ab, wenn etwas abzusprechen ist.
71	Zum Beispiel überschneiden sich Lernfeld 1 und Sozialkunde, überschneiden
72	sich in einigen Punkten. Wir versuchen es so zu organisieren, dass Lernfeld 1
73	und Sozialkunde in einer Hand liegen, dass der Lehrer dann für sich
74	entscheiden kann, wann mache ich was. Passiert das nicht, so wie es im
75	nächsten Schuljahr sein wird, dann werden sich die Lehrer zusammensetzen
76	müssen und absprechen müssen, wer welche Geschichte unterrichtet, wer sich
77	worauf spezialisiert. Das ist aber kein Problem, wir sind ja eine übersichtliche
78	Fachschaft. Also schwierig ist das nicht.
79	
80	R: Werden die Ergebnisse, die jeder Einzelne dann hat, den Anderen mitgeteilt oder
81	gibt es Diskussionsrunden oder irgendwelche Möglichkeiten zum Austausch?
82	a: Welche Ergebnisse?
83	
84	R: Also, wenn man persönlich als einzelner Lehrer das Lernfeld ausarbeitet und
85	umsetzt in einem Stundenplan oder eine Stundenübersicht, beziehungsweise
86	Stoffverteilungsplan, wie man das am vorteilhaftesten lösen kann, oder wenn

87	jemand eine tolle Anregung zur Umsetzung für den Unterricht hat -
88	methodisch?
89	a: Ja, also darüber wird sicherlich auch diskutiert, wenn etwas besonders gut
90	ankommt. Das macht man - das läuft ja in den Pausengesprächen auch. Das -
91	eine Kollegin hat gestern gerade erzählt, was sie gemacht hat, wie sinnvoll das
92	für sie war, die Schüler dadurch näher kennen zu lernen, durch eine
93	Präsentation über ein Thema, dass die Schüler sich selber ausdenken konnten.
94	Solche Sachen werden mal besprochen, die man dann als besonders toll oder
95	besonders schlecht empfindet. Aber generell <u>inhaltlich</u> über Lernfelder wird
96	fachlich mal diskutiert, wenn es eine Frage gibt, dass man sagt: „Mensch, sagen
97	Sie mir mal - wie ist denn das.“ – das kommt häufig vor, aber dass man jetzt
98	ganze Themengebiete bespricht, das ist nicht der Fall.
99	
100	R: Die Frage rührt daher, dass in der Theorie zum Lernfeldkonzept beschrieben
101	wird, dass die Umsetzung in so genannten Bildungsgangteams erfolgen soll, wo
102	mehrere Lehrer ein Lernfeld ausarbeiten oder mehrere Lernfelder ausarbeiten.
103	So etwas findet also eigentlich gar nicht statt?
104	a: Also wir haben <u>nur</u> am Anfang, wie ich vorhin schon gesagt habe, letztendlich
105	die Inhalte zusammengebastelt. Da wusste ja noch keiner wer welches Lernfeld
106	haben wird. Da haben wir sehr lange gesessen und haben die Inhalte von den
107	einzelnen Lernfeldern ausgearbeitet und besprochen, aber jetzt Bildungsteams?
108	(fragender Blick)
109	
110	R: Bildungsgangteams wird es in der Fachliteratur genannt. Also für jeden
111	Bildungsgang, beziehungsweise für jede Berufsgruppe, sollen sich die Lehrer
112	für einen Fachbereich zusammensetzen und dann die Lernfelder durcharbeiten.
113	Also es geht in die Richtung, wenn verschiedene Lehrer in einem oder
114	mehreren Lernfeldern zusammenarbeiten und um die Absprache der
115	Lernsituationen.
116	a: Ja, das wollte ich gerade sagen. <u>Dann</u> würde es ja Sinn machen, dass man sagt:
117	„Also ich würde empfehlen - und jetzt mal Mathe den Dreisatz. Ich brauche
118	Den im Nachhinein in diesem Lernfeld und Das und Das.“ So etwas machen
119	wir übrigens auch - lernfeldübergreifend, dass man sagt: „Ich würde Dich bitten
120	das und das mal vorzuschieben. Ich kriege das bald und bei Dir ist es erst später
121	mit drin.“ - solche Absprachen laufen natürlich, aber das läuft so nebenbei, dass
122	man das gar nicht wahrnimmt, dass man das gar nicht wahrnimmt.
123	
124	R: Also erfolgt nicht alle drei Wochen eine Versammlung oder so?
125	a: Nein, immer nach Bedarf und immer nebenbei. Es sind ja so viel andere Sachen
126	noch. Also solche Teams haben wir definitiv nicht gebildet. Haben wir nicht.
127	
128	R: Und gibt es eventuell Kooperationen mit anderen Berufsbildenden Schulen?
129	a: Über diese Lernfeldgeschichte?
130	
131	R: Ja bezüglich des Lernfeldkonzeptes.
132	a: Nein. Also es wurde öfter mal angedacht über diese Lernfelder Weiterbildungen
133	anzubieten, um sich da auch auszutauschen. Die sind aber auch nicht angeboten
134	wurden, soweit ich weiß. Die sind nicht zu Stande gekommen, diese
135	Weiterbildungen. Das waren immer Wünsche, die man aufschreiben kann was
136	man sich wünscht, aber meines Wissens nach kamen die dann nicht zu Stande.
137	Aber ich muss dazu sagen, wir kommen so wie wir es uns gestrickt haben,

138	super klar. Kommen Sie zu Fragen noch die Inhalte von Lernfeldern betreffen,
139	wie man das empfindet im Vergleich zu ___ [Auslassung]
140	
141	R: Ja, also ich interessiere mich auch für die Vor- und Nachteile von Lernfeldern
142	und Fächern im Vergleich. Das wäre jetzt schon jetzt der nächste Punkt auf
143	meiner Liste.
144	a: Ja gut, ach so. (lächeln)
145	
146	R: Beziehungsweise eine Frage noch vorab: Man wird ja als Lehrer in einer
147	Disziplin, in einer Fachwissenschaft ausgebildet - zum Beispiel Wirtschaft und
148	Verwaltung und dann ein Zweitfach, Englisch oder Sozialkunde zum Beispiel.
149	Die Lernfelder sollen ja aber fachübergreifend gestaltet werden. Ist das
150	problematisch oder wie stellt sich das in Ihren Augen dar?
151	a: Also für mich gar nicht - ich kann ja jetzt nur für mich sprechen, ist ja klar. Ich
152	muss sagen, es ist <u>immer</u> fächerübergreifend. Die Lernfelder sind <u>so praktisch</u>
153	dargestellt, für die Einzelhändler und Verkäufer, dass man Verbindungen zu
154	allen Lernfeldern ziehen kann. Also im Prinzip sollte man in allen Lernfeldern
155	irgendwo Bescheid wissen. Man kann sich zwar nicht alle Bücher mit einmal
156	durchlesen, aber man sollte schon wissen, was der andere Lehrer macht, worauf
157	man zurückgreifen, aufbauen kann. Ich merke das bei mir, Lernfeld 2 ist so eine
158	Grundlage, die man wunderbar im Lernfeld 10 später anwenden kann. Und ich
159	<u>liebe</u> die Inhalte, weil die wirklich für die Praxis der Schüler gut sind.
160	<u>Wahnsinn</u> wie das geht, <u>endlich</u> begreifbar für die Schüler übergebracht
161	werden kann, dass man sich auf solche Sachen stützt, die die Verkäufer und
162	Einzelhändler <u>wirklich</u> brauchen <<begeistert>>.
163	
164	R: Also das wäre für Sie schon ein Punkt, wo sich das Lernfeldkonzept gegenüber
165	den Fächern auszeichnet?
166	a: Aus meiner Sicht: <u>tausendfache Verbesserung!</u> Früher habe ich
167	Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen unterrichtet, bei den
168	Einzelhändlern. Heute ist das betriebswirtschaftliche auf notwendigste
169	Grundlagen im Lernfeld 1 begrenzt, dass die Schüler wissen, wo ordnet sich der
170	Handel im Rahmen ein, welche wirtschaftlichen Strukturen sind notwendig, um
171	einen erfolgreichen Einzelhandel aufzubauen und so ein bisschen drum herum -
172	das <u>war es!</u> Lernfelder, die restlichen Lernfelder, befassen sich im
173	betriebswirtschaftlichen Sinne nicht mehr wirklich mit dieser Problematik,
174	sondern da geht es an ein Kern ___ [Unterbrechung: b platzt in den Raum] -
175	<u>wie verkaufe ich richtig</u> , <u>wie</u> bringe ich ein Produkt an den Mann, <u>wann</u> muss
176	ich <u>was machen</u> , um erfolgreich zu verkaufen. Verkaufsgespräche sind an der
177	Tagesordnung. So etwas gab es in dem Sinne gar nicht. Dass das jetzt wirklich
178	angedacht ist, dass die Schüler Teams bilden, Verkaufsgespräche simulieren -
179	eigentlich in Verkaufskabinetten, die wir jetzt nicht mehr haben - das ist eine
180	tausendfache Verbesserung, denn die Schüler haben früher - aus meiner Sicht
181	vollkommen zu Recht - nicht mehr eingesehen: „Warum müssen wir bis in die
182	Tiefe gehen, in der Betriebswirtschaft, bis ins kleinste Detail und gehen raus
183	und müssen verkaufen, stehen vor dem Kunden und brauchen diese Kenntnisse
184	nicht wirklich, sondern bräuchten eigentlich Kenntnisse, wie verkaufe ich denn
185	eigentlich richtig, wie sollte ich denn möglichst an den Kunden herantreten,
186	welche Manieren sollte ich denn zeigen, wie bin ich gekleidet.“ - Ja, das gehört
187	alles dazu und das ist heute drin und das ist <u>wunderbar!</u> <<begeistert>> Also
188	Betriebswirtschaft zurückgefahren, das Wesentliche, das Praktische, das sie

189	dann auch üben können im Betrieb - wo ich sagen kann: „Wendet es doch mal
190	an. Versucht es doch mal und erzählt mir, ob ihr einen Erfolg oder einen
191	Misserfolg zu verbuchen habt.“ Das ist jetzt absolut in den Vordergrund
192	gerückt. Rechnungswesen - früher auch sehr detailliert, heute Lernfeld 8,
193	Lernfeld (Schulter zucken) - im 3. Jahr dann noch mal, <u>aber</u> ich will nicht sagen
194	oberflächlich - <u>aber</u> im Rahmen dessen was ein Einzelhändler ruhig wissen
195	darf, denn ein Einzelhändler muss nicht zwangsläufig im Verkauf landen,
196	sondern kann durchaus auch in einem Geschäft in der Buchhaltung sitzen oder
197	wo auch immer im Büro. Das reicht völlig aus und wer tiefer in die
198	Buchhaltung will, muss halt dann noch weitergebildet werden. Aber die
199	Grundlagen sind <u>super</u> gelegt, nur es geht nicht so in die Tiefe, dass die sagen:
200	„Um Gotteswillen ich will verkaufen und nicht Buchhalter werden!“
201	
202	R: Also würden Sie schon sagen, dass die Lernfeldorientierung schon für die duale
203	Ausbildung angelegt ist, aber nicht für Schüler, die im Anschluss noch
204	studieren wollen - was ja eigentlich auch nicht der Sinn und Zweck einer
205	Ausbildung ist. Weil bei der Fächerstrukturierung, so haben Sie es ja gerade
206	erklärt, ging es fachlich mehr in die Tiefe, so dass es eventuell danach leichter
207	wäre ein Studium aufzunehmen.
208	a: Ja. Das ist wohl wahr. Ich habe neulich auch einen Schüler getroffen, der ist nach
209	___ [Auslassung] gegangen, macht da so ein Aufbaustudium. Der konnte das -
210	der wurde noch nach Fächern unterrichtet - der brauchte natürlich diese
211	Grundlagen, die wir damals gelegt haben. Der konnte seine Hefter verwenden
212	und hat da Vieles gefunden, was im Studium jetzt zack, zack ganz schnell
213	durchgeht und war froh diese Grundlagen schon mal gehört zu haben, weil es
214	ihm sonst zu schnell gehen würde. Das ist richtig. Also, wenn man darüber
215	nachdenkt, dass würde einem dann Studierenden sicherlich schwerer fallen,
216	weil ja eher das Praktische gelehrt wird. Das ist richtig. <u>Aber</u> jetzt erkennen die
217	Schüler eher, warum sie zur Schule gehen, die Einzelhändler und Verkäufer,
218	warum sie hier sitzen. Der Sinn des Verkaufens wird hier eher erkannt, als
219	wenn man theoretische Grundlagen wie bei einem kleinen Studium legt, aber
220	schwieriger könnte das durchaus werden. Das stimmt.
221	
222	R: Ja, allerdings ist es bekanntlich ein geringer Teil der Schüler, die eine
223	Ausbildung machen, die dann noch studieren.
224	a: Ich habe das Gefühl, dass sich <u>diesmal</u> bei den Einzelhändlern und Verkäufern,
225	bei der Überlegung die Lernfelder aufzubauen, wirklich mal nachgedacht
226	wurde. Ich habe das Gefühl, dass da Leute arbeiten durften, die tatsächlich auch
227	vor den Klassen stehen und unterrichten und wissen was die Schüler an Wissen
228	brauchen um erfolgreich im Beruf zu sein und <u>nur</u> im Beruf. Studium danach ist
229	ja Privatsache.
230	
231	R: Also sehen Sie für die Schüler den Vorteil, dass der Praxisbezug eher gegeben
232	ist als bei den Fächern und dadurch das Ganze greifbarer wird?
233	a: Zu hundert Prozent!
234	
235	R: Und für die Lehrer und eventuell für die Schulleitung, welche Vorteile oder
236	Nachteile sehen Sie da im Lernfeldkonzept?
237	a: Also Schulleitung - da kann ich schon mal gar nichts sagen. Also, dass weiß ich
238	nicht. Das sind Vorgaben, die von oben kommen: „Wir machen jetzt
239	Lernfelder.“ - die durchgesetzt werden müssen, also wird das gemacht, ob man

240	das jetzt will oder nicht. Da kann man auf die Barrikaden steigen und dagegen
241	sein oder dafür sein. Man muss sich mit solchen Sachen auch mal anfreunden
242	und erst mal gucken: „Was bringt denn das Ganze?“ Und wir machen das ja
243	schon seit einer ganzen Weile und es ist <u>nachweisbar</u> , dass den Schülern das gut
244	tut und das die begeistert sind und sagen: „Mensch, ich mach das mal so.“
245	Deswegen sehe ich im Moment für uns nur Vorteile, weil wir die Motivation
246	viel besser geben können, den Unterricht zu besuchen, als wenn man sagt: „Ja
247	ich weiß, ihr braucht das nicht, aber ihr müsst. Das steht im Lehrplan und wir
248	müssen das trotzdem machen in den Fächern.“ Ich <u>kann keine</u> Nachteile
249	erkennen. Ich kann keine Nachteile erkennen.
250	
251	R: Also gibt es auch organisatorisch oder auf anderer Ebene keine Probleme?
252	a: Nein, dadurch, dass jeder ein Lernfeld hat, ist es ja letztendlich wie in Fächern,
253	wenn man so will. Nur, dass da nicht <u>Fach</u> sowieso steht, sondern <u>Lernfeld</u>
254	sowieso. ___ [Unterbrechung durch b]
255	
256	R: Aber Organisationsprobleme sehen Sie nicht, weil jeder sein Lernfeld hat?
257	a: Null. Absprachen erfolgen wie gesagt, das haben wir ja vorhin schon festgestellt,
258	wenn Absprachen zu machen sind - falls sich was überschneidet oder falls
259	etwas vom Anderen vorgezogen wird. Was wir auch schon gemacht haben, dass
260	- in einem Lernfeld wurde nicht bis zum Ende gedacht. In einem Lernfeld, in
261	Lernfeld 7 ist einem am Ende - das läuft ja beides im 2. Lehrjahr, Lernfeld 7
262	und Lernfeld 8 - läuft etwas am Ende, was in Lernfeld 8 am Anfang benötigt
263	wird. Also übernimmt entweder der Lehrer von Lernfeld 8 den Teil von
264	Lernfeld 7 am Anfang, weil er die Grundlagen für die Buchführung legen muss
265	oder der Lehrer von Lernfeld 7 macht den Anfang, damit der von Lernfeld 8
266	dann weitermachen kann vernünftig. Aber das läuft bei uns problemlos, weil
267	wir sind ja fähig miteinander zu reden. Aber ich denke, dass ist der
268	Riesenvorteil, wo die Probleme bei den Anderen auftreten, dass wir uns
269	entschieden haben, dass nur ein Lehrer das Lernfeld macht.
270	
271	R: Ja, also aus den bisherigen Interviews kann ich sagen, dass dieser Punkt oft
272	kritisiert wurde, da die Schulorganisation sehr aufwendig ist, alle Lehrer, die an
273	einem Lernfeld mitwirken, kurzfristig an einen Tisch zu bekommen für die
274	notwendigen Absprachen, da die Lehrer alle zu unterschiedlichen Zeiten
275	eingespannt sind im Stundenplan.
276	a: Ja, das glaube ich. Natürlich schon allein wenn ich an die Klassenarbeiten denke.
277	Mit wem man sich alles absprechen muss: „Was soll denn von Dir, in dem
278	Lernfeld, in die Klassenarbeit? Gib mir mal 3 Fragen, ich schreibe eine
279	Klassenarbeit. Gib mir mal ein paar Fragen.“ Das ist <u>höchst</u> kompliziert. Das
280	fällt bei uns weg, weil wir uns entschieden haben, dass so zu machen. Ich
281	glaube, das ist nicht richtig, was wir da machen. Ich weiß nicht, ob das so
282	erlaubt ist. (Schulter zucken) Aber wir haben das so gemacht und es hat noch
283	keiner bemängelt. Punkt.
284	
285	R: Und eine Frage zu den Schülern: Sehen die Schüler bei der Notenverteilung
286	durch? Das wurde an anderer Stelle kritisiert.
287	a: <u>Ja</u> ? Dadurch das nur <u>ein Lehrer</u> bei uns bei uns im Lernfeld ist, gibt der Noten
288	und Schluss. Punkt. Aber wenn natürlich wie bei der Kollegin
289	Betriebswirtschaft, Mathe und Datenverarbeitung in ein Lernfeld fallen und
290	andere Lehrer ein Lernfeld unterrichten, ist das bestimmt ein Problem. Das

291	<u>kann ein Lehrer</u> so nicht abdecken, es sei denn, er ist in allen super ausgebildet
292	entsprechend und unterrichtet das so. Aber generell lässt sich das nicht gut
293	machen, wenn ganz verschiedene Richtungen in einem Lernfeld sind. Und bei
294	uns gibt es ja die Überschrift wie zum Beispiel Lernfeld 10 - besondere
295	Verkaufssituationen bewältigen - ja? Die Bücher, die wir haben finde ich <u>top</u> .
296	Die kommen <u>top</u> zum Einsatz und auch das Zusatzmaterial, was sich jeder
297	Lehrer selbst besorgt, das kann man gut miteinander abgleichen. Das ist ein
298	Bogen, der sich über das ganze Lernfeld spannt, so dass im Lernfeld 10 zum
299	Beispiel von Thema 1 bis 11 immer besondere Situationen im Verkauf
300	besprochen werden. Und das kann ein Lehrer abdecken. Ja? Der kann von
301	Situation 1: „ verschiedene Konsum- und Kundentypen“ bis zum letzten Punkt:
302	„Was mache ich bei Diebstahl?“, „Wie sichere ich mich gegen Diebstahl ab?“
303	und so weiter - das ist ja auch eine besondere Situation, die entstehen kann -
304	kann das komplett abgedeckt werden. Da muss kein anderer rein und sagen:
305	„Na ja hier, das ist aber mein Thema.“ Wir setzen natürlich vorrangig Leute in
306	den Lernfeldern ein, die sich in diesen einzelnen Fächern besonders gut
307	auskennen oder diese besonders mögen. Ich bin so der „Psycho-Fritze“, ich
308	brauche solche Sachen, wo man psychologisch geschickt verkaufen kann. Da
309	könnte ich mich reinsteigern, ja? Ne andere Kollegin ist im Rechnungswesen
310	top, die wird natürlich dann vorrangig das Lernfeld 8 machen, ja? Und so haben
311	wir schon zugesehen, dass die die darauf besonders laufen, das dann auch
312	machen. Es bringt ja nichts jemand in Lernfeld 8 - Rechnungswesen -
313	einzusetzen, der noch nie etwas davon gehört hat. Also darauf achten wir schon.
314	Ja, das ist wichtig. Das würde jeder packen, aber dazu braucht man ja fast ein
315	extra Studium. ____ [Auslassung]
316	Und ich mache es ja auch gern. Aber zu sehr in die Tiefe darf es ja auch nicht
317	gehen. Da müsste ich mich ganz neu reinarbeiten und Lehrer ____ [Auslassung]
318	schüttelt das ja aus dem Ärmel.
319	
320	R: Wie schätzen Sie die Umsetzung der Handlungsorientierung, welche ja das Ziel
321	des Lernfeldkonzeptes ist, ein in der Schule bzw. bei Ihnen im Unterricht?
322	a: Ja, ja. Ich kann nur für mich sprechen. Ich kann an dieser Stelle wirklich nur für
323	mich sprechen. Da ich Lernfelder habe, die sehr stark handlungsorientiert sein
324	sollen und ich das auch <u>sehr</u> gerne mache, weil die Schüler sollen ja wirklich
325	von sich aus ein bisschen was erarbeiten. Und es bleibt <u>nachweislich</u> länger im
326	Kopf, wenn etwas selber machen dürfen und nicht der Lehrer vorne steht und
327	labert, die ganze Stunde kommt das natürlich gut an. Beispiel: Rollenspiele -
328	wir haben ohne Ende Rollenspiele drin. Ich arbeite <u>aber auch</u> - wenn ich zu den
329	Rollenspielen nicht komme, der Plan ist auch da sehr eng gestrickt - gern in
330	Gruppen, gern in Partnerarbeit. Die dürfen Zeichensammlungen machen, die
331	wichtig sind, die man kennen muss als Verkäufer. Welche Zeichen sind
332	Gütezeichen? Welche Zeichen sind Pflegezeichen? Und so weiter. Die braucht
333	man ja letztendlich überall. So etwas können die zu Hause vorbereiten. Das
334	kann man später abfragen, das ist dann präsent, weil die <u>alles ganz alleine</u>
335	gemacht haben. Die setzen sich zusammen, sollen unmögliche schriftlich
336	ausgearbeitete Verkaufsgespräche verbessern und dann neu vortragen. Dabei
337	lernen die natürlich. Es bringt nichts lange Theorien zu vermitteln. Sie müssen
338	sehen, wo es hapert, müssen das erkennen, müssen es dann verbessern und dann
339	verbessert anwenden. Ich muss sagen, durch diese Lernfelder kann ich
340	inzwischen ein sehr entspanntes Arbeiten angehen. Ich vermittele die
341	Grundlagen, eine Einführung, dass die Schüler wissen wohin die Reise geht, ja?

342	Im Gespräch, auch mal als Monolog von mir. Klar, frontal ist nach wie vor eine
343	beliebte Geschichte zügig vorwärts zu kommen und dann gehen die schon in
344	die Einzelarbeiten. Bei mir heißt es anwenden, anwenden, anwenden und das ist
345	ja auch eine Art der Handlungsorientierung, dass die versuchen müssen aus
346	einer Arbeitsanweisung irgendwelche Dinge zu entwickeln, die dann langhaltig
347	im Kopf bleiben, weil die Praxis steht ja dann immer im Vordergrund. Bei
348	meinen Lernfeldern immer die Praxis. Etwas schwieriger ist es im Lernfeld 9
349	zum Beispiel - das ist sehr unterschiedlich zu handhaben. Da ist die
350	Handlungsorientierung wirklich nicht groß. Das Lernfeld beschäftigt sich mit
351	der Kalkulation von Verkaufspreisen. Und Kalkulation ist: das Ergebnis ist
352	<u>richtig</u> oder das Ergebnis ist <u>falsch</u> . Handlungsorientierung ist da eigentlich nur
353	in dem sie Anwendungsaufgaben, dann mit verschiedenen Aufgabenstellungen
354	klar kommen müssen und erkennen müssen, wo sie vorwärts, rückwärts,
355	seitwärts rechnen - wie auch immer. Da sind Schemen auswendig zu lernen.
356	Das ist <u>Mathe</u> . Das ist <u>pure</u> Mathematik mit dem verbundenen Lernen das
357	Kalkulationsschema zu kennen. Und da mache ich auch keine Spielchen
358	nebenbei und links und, und rechts. Da gibt es nur 40 Stunden für das Schuljahr
359	und eine Menge Stoff, eine Menge Inhalt. Ich habe das dieses Jahr das erste
360	Mal gemacht. Es hat mir großen Spaß gemacht, aber Handlungsorientierung ist
361	da nicht wirklich drin. Aber in den Fächern Lernfeld 2, Lernfeld 10 -
362	spitzenmäßig.
363	
364	R: Und gibt es eventuell Probleme bei oder mit den Schülern, zum Beispiel von der
365	Motivation her oder vom Vorwissen, dass die eventuell die Vorgaben doch
366	nicht so gut ausarbeiten können, wie man sich das als Lehrer wünscht?
367	a: Ne, das liegt am Lehrer. Wie motiviere ich? Ich versuche gut zu motivieren,
368	klappt auch nicht bei allen. Die Schwierigkeit in den Einzelhandelsklassen ist
369	ja, dass Verkäufer zum Teil mit drin sitzen, für zwei Jahre, die Lernbehinderten
370	- Schulen besucht haben vorher. In einer Klasse haben wir jetzt <u>Abitur</u> mit drin
371	sitzen und mehrere Benachteiligte - lernbehindert, Lese- und Rechtschreib-
372	schwäche, viele, viele Krankheiten und so weiter. Es ist eine riesen
373	Herausforderung, da alle unter einen Hut zu kriegen - wirklich wahr. Aber die
374	sind <u>dankbar</u> für solche praktischen Sachen und wenn man dann entsprechend
375	motiviert - was mir <u>natürlich</u> nicht immer gelingt, egal ob es normale Fächer
376	wären oder Lernfelder, das hat gar nichts miteinander zu tun - dann haben die
377	wenigstens die Möglichkeit ihre Meinung zu äußern. Was mir schon immer
378	wichtig war - ich will mich jetzt nicht loben - aber was mir schon immer
379	wichtig war, dass die Schüler erkennen, dass ich nicht eine vorbereitete Lösung
380	habe, wo ich draufgucke und wenn das nicht kommt, was ich mir vorstelle an
381	Antworten, dann ist das falsch, was der Schüler sagt. Ich bin sehr dankbar,
382	wenn auch gerade die schwachen Schüler einfach mal - wenn sie mitdenken,
383	das müssen sie natürlich, sie dürfen jetzt nicht in der Gegend rumgucken und
384	sagen: „Ich bin ja doof, ich kann das ja gar nicht.“ - ihre Meinung äußern. In die
385	richtige Richtung geht das allermeistens und dann machen wir da etwas draus.
386	Das ist schon alleine Motivation zu sagen: „Versucht es bitte. Macht euch
387	Gedanken. Ich bin für jede Idee dankbar. Wir machen da etwas draus. Ihr liegt
388	nicht falsch!“ So und das reicht denen schon aus dann auch den Mut zu haben.
389	Das habe ich auch schon bewiesen bekommen, dass die sich trauen Stück für
390	Stück. Das dauert schon ein paar Wochen und Monate bis sie dann mal etwas
391	sagen, denn durch die Allgemeinbildung sind die so vorprogrammiert -
392	„Entweder ich sage das, was der oder die hören will da vorne oder ich lasse es

393	gleich, weil ich dann sofort eine drüber kriege, wenn das nicht stimmt.“ – Das
394	ist schade, das kriegt man natürlich aus den Köpfchen nicht wirklich raus. Es
395	gibt draußen viele Lehrer die so sagen: „So, sag deine Antwort!“ und der
396	Schüler weiß genau: „Wenn ich nicht sage, was die hören will, ist es schon
397	verloren.“ Den Mut zu erlangen, dass Schüler auch was sagen und daraus was
398	zu machen, also um Schüler zu beweisen, dass er was kann, das ist – das sehe
399	ich als meine Hauptaufgabe. Nicht dem Schüler zu beweisen, dass er nichts
400	kann, sondern was hole ich aus ihm raus. Das Problem wieder
401	Leistungsfähigkeit, Durchhaltevermögen. 7. Bis 8. Stunde zum Beispiel – ganz
402	schwierig bei den Schwachen, die sind ausgelaugt, die können nicht mehr. Die
403	können auf den harten Stühlen nicht mehr sitzen, die können sich nicht mehr
404	konzentrieren, ja? Das bringen ja solche „Behinderungen“ (a. zeigt
405	Gänsefüßchen mit den Fingern) mit sich.
406	
407	R: Also sehen Sie nicht zwingend die Probleme oder Defizite nur bei den Schülern,
408	sondern es liegt auch an der Herangehensweise des Lehrers?
409	a: Ja, es liegt am Lehrer. Es liegt tatsächlich am Lehrer. Das Material an Schülern
410	kann man sich heute nicht mehr aussuchen. Also ich bin auch von meinen -
411	wenn ich mir - wann fing das mit den Lernfelder an, 2000?
412	
413	R: Also 1996 wurde es eingeführt, aber 2002 wurde es erst in den kaufmännischen
414	Berufen umgesetzt. Vorher wurde es vorerst im gewerblich-technischen Bereich
415	angewandt und dann 2002 auch bei den kaufmännischen Berufen.
416	a: Ja, genau. Genau. Seit dieser Zeit, seit wir die Lernfelder unterrichten, kann ich
417	einen ganz deutlichen Leistungsabfall feststellen generell. Würde ich Arbeiten
418	nehmen, die ich vorbereitet habe für das Jahr 2002, 2003, 2004, würde ich heute
419	gnadenlos bei den Schülern Vieren, Fünfen und Sechsen, ganz selten mal eine
420	gute Note erzeugen. Ich muss von den Anforderungen runter gehen. Ich muss
421	mich tatsächlich umstellen und es auf andere Art und Weise schaffen den
422	Schülern das benötigte Wissen beizubringen. Aber mit zack, zack, zack und
423	einer Abfrage in irgendeiner Form - ganz schwierig, ganz schwierig. Aber
424	darauf muss man sich einfach einstellen. So sehe ich das. Es bringt nichts das
425	durchzuprügeln, man muss es dann auf praktische Art und Weise versuchen und
426	auch da dann Noten geben. Aber ich bin da auch konsequent. Wer sich jetzt
427	zum Beispiel weigert, weil er sagt: „Ne, ich kann das sowieso nicht. Ich führe
428	das Gespräch nicht, das Rollenspiel.“ - dann gibt es die Sechs. Es muss ein
429	Versuch gestartet werden. Da kann man sicherlich alles draus machen. Die
430	können das schriftlich vorbereiten. Aber wer sich weigert, kriegt die Sechs. Das
431	ist eine Arbeitsanweisung, wenn die nicht befolgt wird, wird die auch bestraft,
432	egal wie schlimm benachteiligt der Schüler oder die Schülerin ist.
433	
434	R: Ja, im Betrieb müssen sie ja auch ihre Arbeit machen.
435	a: Ja, aber die Schwierigkeiten haben wir letztendlich ja schon immer.
436	
437	R: Eine Frage noch zu den Abschlussprüfungen der IHK: Die sind ja inzwischen
438	auch entsprechend der Zielsetzung des Lernfeldkonzeptes handlungsorientiert
439	ausgelegt. Wie ist es möglich die Leistungskontrollen, Tests oder
440	Klassenarbeiten in der Schule handlungsorientiert zu gestalten, so dass diese
441	ähnlich den Abschlussprüfungen erfolgen?
442	a: Zum kleinen Teil. Nur zum kleinen Teil. Also die schriftlichen
443	Abschlussprüfungen laufen ja inzwischen so, dass Situationen vorgegeben sind

444	und die Schüler da situationsgerecht mit Hilfe des erlernten Wissens dann auch
445	entsprechend antworten und reagieren sollen mit wörtlicher Rede und so weiter.
446	Ich lege da im Unterricht ja großen Wert drauf, dass die Schüler auch schreiben
447	oder sagen - nicht ich würde sagen, die soll mal Das und Das machen, sondern
448	Anführungsstriche unten und dann wörtliche Rede, so wie sie es dann auch
449	aufschreiben würden und dann noch eine Begründung, die dann natürlich ohne
450	wörtliche Rede ist. Das ist die Hilfestellung dann. Ich nehme natürlich auch mal
451	Prüfungsfragen raus, die gerade passen, bastele die in Leistungskontrollen ein,
452	dass die Schüler sich daran gewöhnen mit der Situation umzugehen. In einer
453	Prüfung kommen ja solche Fragen auch auf mich zu: Wie reagiere ich jetzt
454	angemessen? Leider, leider, leider habe ich jetzt festgestellt die Antworten sind
455	super - ganz schöne Antworten - so wie sie es denken, aber nicht so wie sie es
456	gelernt haben, um mal bestimmte Schrittfolgen anzuwenden. Das wird dann
457	schnell vergessen. Dann sind die so euphorisch und sagen: „Ja, ja, da weiß ich
458	wie ich da reagieren würde.“, aber vergessen zum Beispiel plötzlich, dass man
459	eben nicht fragt: „Wie viel soll es denn kosten?“ - dass das eine Killerfrage ist
460	oder dass man eben noch einen Vorteil dazu nennt - vergessen viele und eben
461	gerade ganz Schwache. Die schreiben dann so wie sie es denken - <u>immer noch</u> -
462	und da lässt meine Motivation manchmal nach, dass ich sage: „Mensch, was
463	haben die denn die ganze Zeit eigentlich gemacht?“
464	
465	R: Also werden die Schüler auch schon in den Leistungskontrollen und
466	Klassenarbeiten auf die Systematik der IHK - Abschlussprüfungen vorbereitet?
467	a: Ja, ganz wichtig. Von Anfang an! Von Anfang an. Ich nehme nicht in jeder
468	Leistungskontrolle oder Klassenarbeit jetzt konkret Prüfungsaufgaben raus,
469	aber diese Richtung schlägt das Buch ja auch <u>absolut</u> ein. In den - noch
470	einzelnen Abschnitten sind ja dann entsprechende Übungen, die sind
471	<u>wunderbar</u> , die kann man wunderbar einsetzen. Und ganz hinten ist auch ein
472	Prüfungsteil, auch ganz doll angelehnt an die echten Prüfungen. Da sage ich
473	den Schülern auch: „Da dürft ihr auch selber immer gerne mal gucken.“ Da
474	nehme ich auch etwas raus für Leistungskontrollen, gerade so zum Schluss, um
475	zu testen, dass man sagt: „Wir gucken uns das ganze Lernfeld in Form von
476	Prüfungsaufgaben noch einmal an.“ Ja.
477	
478	R: Das ist gut. Es gibt bestimmt auch Lehrer, die dann gerne mal auf ihre alten
479	Leistungskontrollen zurückgreifen?
480	a: Ich spreche nur von mir. Ne, das bringt <u>gar nichts mehr</u> . Seit die Lernfelder da
481	sind, bringt es gar nichts mehr solche lustigen, alten Prüfungen vorzukramen.
482	Ich habe die auch alle weggeschmissen. Sollte das mal wieder gesucht werden,
483	muss ich nur wieder etwas Neues überlegen, aber so wird es sicherlich nicht
484	noch einmal kommen. Also ich unterstütze das so wie es ist inhaltsmäßig zu
485	hundert Prozent.
486	
487	R: Jetzt hatten Sie vorhin gesagt, Weiterbildungen in Richtung Lernfeld waren mal
488	angestrebt oder gewünscht?
489	a: Ja, gewünscht, aber nicht gesehen. Um Erfahrungsaustausch zu machen. Also ich
490	- nachher mal meine Kollegin fragen - ich habe nichts mitbekommen. (Schulter
491	zucken)
492	
493	R: Und gibt es oder gab es irgendwelche anderen Weiterbildungen, die die
494	Umsetzung des Lernfeldkonzeptes unterstützen, unabhängig von der

495	Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch?
496	a: Na ja, wenn man andere Kollegen aus anderen Schulen trifft, auf irgendwelchen
497	Weiterbildungen, und die im gleichen Fachbereich tätig sind, unterhält man sich
498	darüber natürlich. Da bildet man sich auch weiter. Ich habe nun durch meine
499	Referendare, die ich begleitet habe, auch Kontakt zu der Seminar () - zu einer
500	Seminarleiterin und die unterrichtet auch in der Wirtschaft und Verwaltung,
501	auch Einzelhändler und Verkäufer und da haben wir uns auch immer mal
502	unterhalten wie das hier und wie das da läuft. Das bringt schon weiter und das
503	beruhigt auch, dass man es nicht falsch macht. Aber ansonsten ____
504	[Unterbrechung] ist es nicht so schwer.
505	
506	R: Das wäre noch eine weitere Frage: Wie kann man es umsetzen, dass ein
507	einheitlicher Standard in den verschiedenen Schulen erfolgt. Wenn keine
508	Absprachen zwischen den Schulen erfolgen und auch keine Weiterbildungen
509	angeboten werden, stelle ich mir das recht schwer vor.
510	a: Wozu sollten sich die Schulen untereinander absprechen? Dass das einheitlich
511	vermittelt wird? Denn die Rahmenrichtlinien sind ja einheitlich, sind
512	vorgegeben. Die Umsetzung muss auch ein bisschen individuell sein.
513	
514	R: Also meine Befürchtung wäre, dass eine Schule vielleicht in den Prüfungen
515	absackt und eine andere Schule ____ [Unterbrechung]
516	a: <<erstaunt>> Das kann nicht sein. Ne, das kann nicht sein. Wenn man sich an
517	irgendeiner Stelle an den Inhalten orientiert, die die Bücher dann zeigen - und
518	danach richtet es sich letztendlich - und die Bücher sind wirklich gut aufgebaut.
519	Wir haben Bildungsverlag EINS. Ich kann danach wunderbar arbeiten. Dann
520	kann da nicht <u>wirklich</u> viel passieren. Vielleicht ist das eine
521	Sonderkonstellation, da die Lehrer - in den Lernfeldern immer nur ein Lehrer ist
522	oder so. Von diesen Schwierigkeiten können wir nun mal nicht berichten, ja?
523	
524	R: Ja in Ordnung. Vielleicht noch eine Frage zur Zusammenarbeit zwischen
525	Berufsschule und Betrieb: Das Lernfeldkonzept möchte eine verbesserte
526	Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb erreichen.
527	Kann man da Unterschiede, im Gegensatz zu früher, feststellen oder gibt es
528	vielleicht Unterschiede in Anhängigkeit von den einzelnen
529	Ausbildungsbetrieben? Wie läuft die Kooperation zwischen Schule und
530	Betrieb?
531	a: Ich glaube, dazu kann eher jemand wie Lehrer b Auskunft geben, mit dem Sie
532	nachher noch sprechen, da b viel mit den Betrieben zu tun hat, weil b dort
533	Klassenleiter ist. Aber ein Lehrer wie ich, der jetzt nur - in Anführungsstrichen
534	- als unterrichtende Person in den Lernfeldern unterrichtet, hat <u>nur</u> Kontakt zu
535	den Bildungswerken. Aber auch <u>nur</u> - Betriebe nicht - zu den Bildungswerken,
536	wenn die zum Beispiel von dem letzten Jahr Arbeitsblätter der Schüler
537	eingesammelt haben, die von mir erstellt sind. Und diese - bevor <u>ich</u> das
538	unterrichte - in den nächsten Klassen das schon mal aufbereiten, schon mal
539	machen - meine eigenen Blätter. Da werd ich zum Elch! Das geht gar nicht. Ja?
540	Erst einmal <u>meins</u> verwenden und dann auch noch <u>bevor</u> ich das unterrichtet
541	habe. Hatten wir schon mal in den Bildungswerken. Wir haben viele, viele
542	Bildungswerker drin. Aber das ist eine Idee. Das <u>wäre</u> sehr wünschenswert mit
543	den Betrieben - gerade mit den großen Betrieben, wie Kaufland oder
544	Marktkauf, die viele Auszubildende haben - näher ins Gespräch zu kommen um
545	zu sagen: „Was wünscht ihr euch denn? Was sollen die Schüler ____

546	[Auslassung]?“ Aber ich glaube, dass wollen die Betriebe, <u>diese</u> Betriebe, gar
547	nicht. Gerade die Supermärkte, <u>weil</u> die Schüler dort zum Beraten, so wie sie es
548	hier lernen, gar nicht kommen. Das ist auch so eine Motivationsfrage:
549	„Motiviere die Schüler!“ - wo sie doch in der Ausbildung nur kassieren,
550	einpacken, auspacken, umpacken, umstellen und so weiter und zum Beraten gar
551	nicht kommen, außer dass die Frage gestellt wird: „Wo steht denn hier die
552	Butter?“ Meine Hilfe ist dann immer, dass ich sage: „Geht bitte nicht davon
553	aus, dass ihr ein Leben lang bei Kaufland oder bei Marktkauf und dort ein- und
554	auspackt, sondern dass ihr vielleicht mal in einer kleinen Boutique oder in
555	einem Sportwarengeschäft oder irgendwo, wo ihr tatsächlich beraten müsst.
556	Seht das als euer Ziel.“ Das Problem davor ist aber dann schon wieder, dass die
557	Schüler häufig diesen Ausbildungsberuf gar nicht <u>freiwillig</u> gewählt haben,
558	sondern vom Arbeitsamt vorgeschlagen bekommen haben, bevor sie gar nichts
559	machen, <u>dann halt Das</u> zu machen. So, über das Bildungswerk und die
560	Bildungswerke sehen zu, dass die die trimmen auf die Abschlussprüfung, dass
561	die da irgendwie durchkommen und mit dem Kaufland und Marktkauf glaube
562	ich, würde es schwer werden. Die lassen auf Grund der knappen Zeit für ein-
563	und auspacken kaum Raum mal irgendwo Beratungsgespräche machen zu
564	dürfen. Ist ja auch in einem solchen Geschäft gar nicht von vornherein
565	angedacht. Der Kunde weiß, dass er sich selbst zu Recht finden muss, nur dann
566	gelegentlich unterstützend tätig werden muss. Dadurch ist das schwer.
567	Interessanter wird es dann zum Beispiel bei Deichmann oder bei Takko, wo
568	vereinzelte Schüler untergebracht sind oder Sportscheck oder so. Da müsste
569	man eigentlich näher rangehen. Da muss ich zugeben, habe ich persönlich noch
570	nicht angeleiert, dass ich sage: „Wie sieht es denn aus, können Sie mit dem
571	Schüler mal das und das üben?“ oder „Was wünschen Sie sich denn, was ich
572	dann mal näher betrachten soll?“ Der Lehrplandruck besteht natürlich immer,
573	ja, so dass man schon fast Angst haben müsste, wenn man die Betriebe
574	anspricht und die sagen: „Ja, Sie könnten mal das und das machen.“ - dass man
575	sagt: „Also, wenn ich das jetzt mache“ - wenn ich das erfrage, muss ich es ja
576	auch machen - „Wie schiebe ich das jetzt ein? Muss ich jetzt Mut zur Lücke
577	zeigen und andere Sachen zurückschieben, die eventuell prüfungsrelevant
578	sind?“ Es wäre wünschenswert, wenn der Lehrplan eventuell etwas lockerer
579	werden würde. Aber ganz ehrlich, wenn ich an das Lernfeld 10 denke -
580	„Besondere Verkaufssituationen bewältigen“ - würde ich nicht einen Punkt
581	weglassen. Ich finde die alle wichtig. Alle. Umgang mit Ausländern, Umgang
582	mit älteren Menschen, Umgang mit Kindern - was will man denn da weglassen?
583	Was ist denn da unwichtig? Ja? Das ist alles toll. Das gehört alles dazu.
584	Hochbetrieb, Stress, Telefonanrufe - wie verhalte ich mich, wenn ein
585	Telefonanruf mitten im Gespräch kommt und so weiter. Alles, <u>alles toll</u> . Also
586	Sie sehen ja auch meine Augen glänzen. Also ich <u>liebe</u> Lernfelder. Ich gehe in
587	den Inhalten voll auf. Ja und ich denke, dass was ich lehre - dass für die
588	Lernfelder, für die ich zuständig bin - das ist auch gut <u>anwendbar</u> und <u>zeigbar</u> in
589	den Betrieben und ausreichend. Wir sehen in den Ausbilderkonferenzen, die wir
590	<u>jedes Jahr</u> machen, die <u>Resonanz</u> - das Bildungswerk kommt, vielleicht kommt
591	<u>ein</u> Betrieb. Der Rest kommt gar nicht. Und <u>da</u> könnten wir ja mal <u>prima</u>
592	miteinander reden: „Was wird denn gewünscht?“ Die Bildungswerke machen
593	ihr Ding weiter, von einigen Betrieben kommt - aber das ist dann schon wieder
594	in den Fächern für die Bürokaufleute - da ist das Interesse größer, die
595	Zusammenarbeit größer: „Wir bräuchten die Grundlagen da und dafür, da und
596	dafür.“ Leider ist uns vom Land, vom Kultus nicht die Möglichkeit gegeben,

597	dass mal abzuwandeln. Ich kann da jetzt eigentlich nur auf ein Gespräch mit
598	meinem Mann zurückgreifen, der in einem großen Betrieb, dem größten Betrieb
599	in ___ [Auslassung] arbeitet. Die haben mit der Schule, mit der Berufsschule,
600	ganz engen Kontakt und haben sich gewünscht eine Klasse zu bilden mit
601	Anlagenfahrern oder so und das auszubilden. Die hatten keine Möglichkeit,
602	dass so eine Klasse <u>entsprechend den Wünschen in der Region</u> aufzumachen
603	und auszubilden. Da führte kein Weg rein. Die Schüler mussten nach
604	Magdeburg. Da war es dann möglich. Das ist traurig, dass man sich solchen
605	Gegebenheiten, die in der Region gewünscht sind, mal anpassen kann, auch
606	inhaltsmäßig dann leider. <u>Nur</u> wie will man das inhaltsmäßig machen? Dann hat
607	Kaufland die Wünsche und Deichmann hat die Wünsche, Sportscheck hat die
608	Wünsche und die Tankstelle hat die Wünsche. Das haben wir ja alles drin. Das
609	ist ja bunt gewürfelt, weil die Grundlagen des Verkaufs ja für alle gleich sind.
610	
611	R: Es ist also eine recht komplizierte Angelegenheit?
612	a: Kompliziert, kompliziert. Und kein Interesse, weil die auch keine Zeit haben.
613	Wenn die dann herkommen würden, könnte ich mir vorstellen, dass die Antwort
614	käme: „Wir sind froh, wenn die Azubis anständig ein- und auspacken und
615	kassieren. Die wichtigsten Dinge zügig erledigen.“ - Ist so.
616	
617	R: Ja, man ist ja eine günstige Arbeitskraft und umso schneller man die Arbeit
618	schafft, desto besser ist das.
619	a: Na klar. Man ist eine billige Arbeitskraft.
620	
621	R: Ja, soweit sind wir eigentlich mit meinen Fragen durch. Haben wir etwas
622	vergessen was Ihnen noch auf der Zunge brennt, zu den Lernfeldern oder zum
623	Lernfeldkonzept?
624	a: Also, wenn man vielleicht eine kleine Zusammenfassung geben soll, muss ich
625	sagen: So wie wir das umsetzen, wie wir das Lernfeldkonzept verstanden haben
626	und umsetzen - dazu gab es ja keine Weiterbildung oder, oder, oder Einweisung
627	oder so etwas, ja? Das war ja doch ziemlich: „So, hier jetzt macht das!“, noch
628	ein paar Anweisungen der Schulleitung, noch ein paar Hilfestellungen auch im
629	Netz und so weiter - kann ich es nur befürworten, weil es dem Schüler
630	inhaltlich sehr, sehr gut tut. Überflüssiges wurde endlich über Bord geworfen.
631	Dieser ganze Theoriekrepel wurde über Bord geworfen - nicht alles, ich habe
632	ja gesagt, nur Grundlagen werden gelegt, dass das Verständnis erfolgt und
633	<u>Wichtiges</u> was im Verkauf <u>nötig</u> ist, was der Schüler <u>wirklich braucht</u> , wurde
634	rein genommen und kann gut umgesetzt werden und da geht es auch in die
635	Tiefe und so muss es sein. Ich befürworte das für die Einzelhändler und
636	Verkäufer voll und ganz. Und wenn ich bei den FfL-ern arbeiten würde, würde
637	ich das unter Umständen ganz anders sehen. Ich rede nur für EK und VK.
638	
639	R: Ja, das ist in Ordnung! Es geht ja auch um Ihre Meinung und Ihre Erfahrung.
640	Gut. Dann bedanke ich mich ganz herzlich für Ihre Zeit und die offene
641	Meinungsäußerung zum Lernfeldkonzept.
642	a: Ja, gern geschehen und wirklich nur eine dreiviertel Stunde. Gut geplant. Ich
643	hoffe, Sie können meine Angaben zur Auswertung nutzen und ich bin gespannt,
644	welche Ergebnisse die anderen Interviews liefern.

B 3: Transkription Interview 3

Interview Nr.:	3
Angaben zur befragten Person:	Lehrer b
Interviewdatum:	10.06.2010
Interviewdauer:	30 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Klassenzimmer nach Unterrichtsende
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	Lehrer b muss noch Zeugnisse fertig stellen und steht unter Zeitdruck

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind sie das erste Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung getreten? Wie
02	haben sie das Lernfeldkonzept kennen gelernt?
03	b: Also, ich hab ja mal Anfang der 90er Jahre für Sachsen-Anhalt mit an dem
04	Lehrplan geschrieben - BVWL. So, und da war die Frage, weil wir wussten in
05	Niedersachsen hat man schon das Lernfeldkonzept in Bearbeitung, ob wir das
06	auch machen wollen. Und da hatten wir den Dr. Stein von Magdeburg und der
07	hat gesagt: „Nein wir machen unseren eigenen!“ Und der war dann Fächer.
08	Also BVWL habe ich gemacht, Warenverkaufskunde hat ein Kollege aus ___
09	[Auslassung] gemacht und aus ___ [Auslassung] eine Kollegin hat
10	Rechnungswesen gemacht. So sah das aus. Dann war unser Lehrplan jahrelang
11	in irgendeiner Schublade versteckt und dann kam der raus und war fast 10 Jahre
12	und stand dann so als das Neuste. Da haben wir zwar noch ein paar Jahre mit
13	nach gearbeitet, aber das war schon lange überholt. Das war im Prinzip die erste
14	Berührung. Wir wussten, dass Niedersachsen und wir hatten uns auch Material
15	besorgt und hätten das gerne so gemacht, aber wir durften nicht. Das war meine
16	erste Berührung.
17	
18	R: Inzwischen sind ja Einzelhändler und Verkäufer auf das Lernfeldkonzept
19	umgestellt. Bürokaufleute zum Beispiel aber noch in der Fächerstrukturierung
20	unterrichtet werden. Sehen Sie darin Probleme, dass der Unterricht teilweise
21	nach Lernfeldern und teilweise nach der Fächerstrukturierung erfolgt?
22	b: Eigentlich nicht. Ich denke mal, dass irgendwann auch die Bürokaufleute
23	umgestellt werden.
24	
25	R: Wie erfolgt die Umsetzung des Lernfeldkonzepts hier in der Schule? Lehrer a
26	sagte, dass jeder Lehrer einzeln ein oder mehrere Lernfelder unterrichtet.
27	b: Da ich schon immer die Einzelhändler unterrichtet habe, habe ich auch die
28	meisten Lernfelder. Zum Beispiel im ersten Lehrjahr habe ich 3 und 4, im 2.
29	Lehrjahr 6, 7, 8 und im dritten Lehrjahr 13. Und wir machen das so, wie a
30	schon gesagt hat, dass jeder Lehrer sein Lernfeld hat. Und wenn dort mal
31	Fragen sind oder man sich helfen muss () - wir haben das auch schon so
32	gemacht zum Beispiel ist im Lernfeld 6 Stückbezugs kalkulation, das hab ich
33	jemandem abgenommen und hab das mal gemacht. Alles kein Problem.
34	R: Also die ursprüngliche Idee, so wie es in der Theorie zum Lernfeldkonzept steht,
35	dass die Lernfelder eines Bildungsgangs von allen Lehrern eines Fachbereichs

36	durchgearbeitet werden, das findet also hier nicht statt?
37	b: Im Einzelhandelsbereich findet es überhaupt nicht statt, nur bei den
38	Lagerfachkräften. Wir haben alle schon - alle Kollegen - gearbeitet bei den
39	Lagerfachkräften. Und haben das dort so aufgeteilt, aber bei uns im Bereich
40	Einzelhandel machen wir das eben nicht und wir finden es alle für uns nicht so
41	schön. Es ist bestimmt eine gewisse Gewöhnungssache und wir machen also
42	jeder unser Lernfeld alleine.
43	
44	R: Also wenn irgendwelche Probleme entstehen, ist ein Austausch möglich
45	zwischen den Lehrern?
46	b: Ja, gut Rechnungswesen, das Lernfeld 8, kann eigentlich auch Lehrer ____
47	[Auslassung]. Lehrer ____ [Auslassung] hat es auch schon mal gemacht, aber
48	eben jetzt nicht. Ja, aber einen Austausch kann man machen.
49	
50	R: Die Lehrausbildung findet ja immer noch nach Fächern statt bzw.
51	Fachbereichen. Die Lernfelder sind aber so angelegt, dass man
52	fächerübergreifend unterrichten muss bzw. soll. Sehen sie darin Probleme!
53	b: Ja, also außerhalb der Fachkunde funktioniert das nicht ____ [Unterbrechung].
54	
55	R: Wo sehen sie Vor- bzw. Nachteile bezüglich der Lernfeld- bzw.
56	Fächerorientierung für die Schüler und für die Lehrer?
57	b: Also, ich fand im Prinzip die Fächerorientierung besser, weil man da im Prinzip
58	3 Jahre lang BWL hatte oder Warenverkaufskunde oder so was. Wenn einer
59	am Anfang nicht so gut war, der konnte sich dann hocharbeiten oder so. Und
60	jetzt ist es ja so, wenn ein Lernfeld fertig ist und das ist bei uns immer nach
61	einem Jahr, es geht also nicht ins nächste mit rein, dann ist das fertig und dann
62	kann man eigentlich nichts mehr machen an der Zensierung. Das finde ich
63	eigentlich den größten Nachteil. Ein großer Nachteil, aber das hat jetzt nichts
64	mit dem Lernfeld zu tun, ist zu DDR Zeiten wurden die Schulleistungen mit in
65	den Facharbeiterbrief mit eingearbeitet, aber heute ist ja das
66	Schulleistungszeugnis für sich und Facharbeiterbrief für sich. Damit hat man
67	eigentlich die Schule ____ [Unterbrechung] na ja ____ [Unterbrechung]. Es gibt
68	zwar ein Schulzeugnis, aber irgendwo für das Facharbeiterergebnis fließt es
69	nicht mit ein – egal, ob das Fächer oder Lernfelder sind. Das ist so.
70	
71	R: Für die Lehrer oder Kollegen sehen sie da Vor- oder Nachteile bei der
72	Umsetzung?
73	b: Na ja, wenn jemand so wie ich - ich kann das ja im Prinzip alles - BWL,
74	Warenverkaufskunde, Mathe, Rechnungswesen - für jemanden der alles kann,
75	ist es eigentlich ganz gut mit den Lernfeldern.
76	Aber wenn jetzt einer zum Beispiel keine Ahnung von Mathe und
77	Rechnungswesen hat, der zum Beispiel ein bisschen Probleme im zweiten
78	Lehrjahr, weil da viel Mathe und Buchführung in den einzelnen Lernfeldern
79	enthalten ist. Also man muss da schon durch die Lernfelder ein bisschen
80	übergreifend arbeiten können. Wenn einer eben immer nur BWL gemacht hat,
81	gibt es da sicherlich ein bisschen Probleme - das würde ich so sehen.
82	
83	R: Es wird ja eine hohe Praxis- bzw. Handlungsorientierung angestrebt wie sie auch
84	im Betrieb stattfindet. Ist das leicht umzusetzen in der Schule?
85	b: Sofern man zum Beispiel an Lernfeld 2 denkt wo Verkaufsgespräche sind und
86	Lernfeld 10 kann man das zum Beispiel wunderbar normalerweise machen,

87	wenn man den Verkaufsladen noch hätte. Unser Laden ist Klassenraum
88	geworden wegen der vielen Schüler. Dann kann man schon ganz gut
89	Verkaufsgespräche üben. Aber in den letzten Jahren - also ich denke mal, das
90	ist schon 3 bis 4 Jahre her, dass wir den nicht haben, ist es einfach ganz
91	furchtbar ____ [Unterbrechung]. Ansonsten die anderen was jetzt Mathe angeht,
92	Kalkulation oder Rechnungswesen, Buchführung, da kommen die Schüler
93	eigentlich überhaupt nicht in der Praxis ran, weil die meistens überhaupt kein
94	Büro mehr haben, keine Buchhaltung da ist. Früher sind die manchmal noch
95	durchlaufen durch eine Abteilung Buchführung / Buchhaltung. Das geht heute
96	gar nicht mehr. Im Prinzip, wenn man es sich richtig überlegt, ist eigentlich
97	Buchführung (2) - na ja, nicht notwendig. Aber es gehört nun einmal dazu. Die
98	Schüler sagen: „Wozu brauchen wir das?“ Oder eine Lohnberechnung, Lernfeld
99	13, da kommen die Schüler gar nicht ran in der Praxis. Das ist nur eben
100	gedacht, dass dritte Lehrjahr, dass wenn man sich mal selbstständig macht, dass
101	man da schon gewisse Einblicke hat - aber in der täglichen Arbeit brauchen sie
102	das nicht. Die meisten müssen, muss man ganz ehrlich sagen, z. B.
103	Lebensmittel-Selbstbedienung, Regale einräumen und das war es ____
104	[Unterbrechung].
105	
106	R: Nach der Einführung des Lernfeldkonzeptes gab es da zunächst Probleme bei der
107	Umstellung in der Schule?
108	b: Es lief eigentlich ganz gut ab. Ich kann mich gar nicht mehr genau erinnern.
109	Aber es wird schon das eine oder andere Problem gegeben haben, weil eben
110	auch so BVWL, Warenverkaufskunde drin war - aber ne, große Probleme gab
111	es bestimmt nicht.
112	
113	R: Und wie empfinden die Schüler die Umstellung? Befürworten Sie das
114	Lernfeldkonzept oder sind Sie eher dagegen, dass der Unterricht
115	handlungsorientierter erfolgen soll?
116	b: Na ja, sie kennen das ja eigentlich nicht anders. Klar, Schüler sind immer mal
117	gegen etwas. Das bei einer Klassenarbeit ____ [Unterbrechung], aber das gab es
118	vorher auch schon so ____ [Unterbrechung].
119	Vielleicht was den Schülern wahrscheinlich auch nicht so gefällt ist, dass wen
120	das Schuljahr zu Ende ist eben gewisse Lernfelder zu Ende sind. So Deutsch,
121	Sozialkunde wird ja weitergeführt. Das könnte ein Punkt sein, wo die Schüler
122	sagen, „Oh, ich hab es doch nicht geschafft, mich zu verbessern.“ oder so -
123	„Sonst hätte ich vielleicht im nächsten Schuljahr weitermachen können.“
124	Ansonsten haben sie ja keine Vergleichsmöglichkeiten. Sie kennen nichts
125	anderes von uns jetzt hier.
126	
127	R: Die Rahmenlehrpläne sind ja recht vage formuliert. Wie ist es möglich, dass die
128	verschiedenen Lehrer möglichst einheitlich vorgehen. Gibt es da Absprachen
129	zwischen den Lehrern?
130	b: Wir haben ja praktisch so einen schulinternen Lehrplan. Daran halten wir uns ja.
131	Aber dass der Lehrplan recht vage formuliert ist - also am Anfang als ich das
132	zum ersten mal sah, dachte ich: „Na gut, du weißt ja was ungefähr da rein
133	gehört“, aber jemand der da ganz neu anfängt, der konnte mit diesen
134	Stichpunkten nichts anfangen und der sieht ja heute noch genauso aus mit den
135	Stichpunkten. Also ja wir machen das schulintern. Wir halten uns auch an das
136	Buch vom EINS Verlag - was wir gut ____ [Unterbrechung] na ja, so ein richtig
137	gutes Lehrbuch gibt es nicht ____ [Unterbrechung]. Vom Winklers Verlag, die

138	finden wir recht kindisch, mit vielen Skizzen, nein, Karikaturen drin oder so.
139	Wir haben uns jetzt für EINS Verlag entschieden und ___ [Unterbrechung] (b
140	blickt zur Uhr).
141	
142	R: Geben die Bücher dann eine gute Orientierung?
143	b: Ja, wir arbeiten eigentlich danach und danach haben wir dann unseren Plan auch
144	ausgerichtet. Teilweise ist es schon die vierte, fünfte Auflage von dem Buch,
145	aber die anderen – letztens war auch einer da von Cornelsen, aber erst mal ist es
146	ja ne finanzielle Sache und wir haben uns nun mit den anderen eingearbeitet
147	vom EINS Verlag.
148	
149	R: Lehrer a meinte, das es mit anderen berufsbildenden Schulen keine Kooperation
150	gibt oder Austauschmöglichkeiten?
151	b: Nein.
152	
153	R: Das heißt, die Umsetzung des Lernfeldkonzepts macht jede Schule für sich?
154	b: Ja.
155	
156	R: Gab es Angebote zur Weiterbildung zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts?
157	b: In letzter Zeit nicht.
158	
159	R: Lehrer a meinte, es war von dem Lehrerkollegium gewünscht, aber dass es kaum
160	Angebote gab.
161	b: Am Anfang gab es mal ein bisschen mehr, aber in letzter Zeit gab es nichts. Es
162	war bzw. ist sehr dünn. Im Gegensatz wir wurden angezählt, dass wir an keiner
163	Weiterbildung teilgenommen haben. Das war früher besser, muss ich sagen ___
164	[Unterbrechung].
165	
166	R: Gibt es keinen Anbieter für Weiterbildungsmöglichkeiten?
167	b: Na ja, die LISA in Halle - das Landesinstitut für Lehrerfortbildung.
168	Aber in letzter Zeit für <u>unseren</u> Bereich Wirtschaft und Verwaltung ganz wenig.
169	Wenn man natürlich so zusammen sitzt - man kennt sich ja oder viele kennt
170	man ja einfach so, dass hat man schon, dass ist manchmal viel besser als das
171	Thema was eigentlich da vorn referiert wird. Das man so sich zusammensetzt
172	und sagt: „Mensch wie macht ihr denn das?“ Oder so, dass kommt dann immer
173	automatisch. Das ist gut bei den Fortbildungen. Aber eben zu wenig.
174	
175	R: Wenn eine Weiter- bzw. Fortbildung stattfindet. Wird man da freigestellt oder
176	ist das unterschiedlich?
177	b: An sich sind die meistens in der Woche, dass man freigestellt wird. Aber ich
178	könnte jetzt nicht mal sagen, dass es dort eine Begrenzung gibt - dass man sagt,
179	nur 3 Tage im Schuljahr. Das weiß ich nicht.
180	
181	R: Die Abschlussprüfungen sind ja inzwischen schon umgestellt auf das
182	Lernfeldkonzept, so dass mehr Handlungsorientierung ___ [Unterbrechung].
183	b: Ne, dass ist generell schon ___ [Unterbrechung] 2004, glaube ich, das erste Mal,
184	dass sich das auf die Lernfelder aufbaut. Vorher war es Fächer und also ich
185	muss mal sagen, die haben ja unterschiedliche Wertigkeiten. Das geht ja nicht,
186	oder sagen wir mal so, die Lernfelder sind ja in den Prüfungen drin, aber bei
187	uns haben die ja unterschiedliche Wertigkeiten. So und jetzt ist ja wieder das
188	ganz neue - das war meine letzte Fortbildung über die IHK -, dass man eine

189	gestreckte Abschlussprüfung macht und Verkäufer im Prinzip haben nach
190	einem Jahr eine Zwischenprüfung, am Ende des zweiten Jahres
191	Abschlussprüfung mündlich und schriftlich. So wie es immer war. Und die
192	Einzelhändler machen am Ende des zweiten Jahres die gleiche
193	Abschlussprüfung mit. Das ist für die der Teil 1 und am Ende der 3 Jahre
194	machen die dann noch mal einen Teil und ne mündliche - dass ist dann Teil 2
195	Und das wird dann zusammengezogen, mit einer ganz eigenartigen
196	Berechnerei. Das ist chaotisch teilweise, das ist sogar so, dass man eine 6 haben
197	kann und durch das zusammen zählen besteht man trotzdem. Aber das ist erst
198	ab nächstes Jahr. So wie wir es jetzt haben ist es relativ übersichtlich, gut, mit
199	der Berechnerei wunderbar, aber dann nächstes Jahr ___ [Unterbrechung].
200	Und was jetzt noch dazu kommt, wir hatten ja durch das Lernfeld eine
201	schriftliche, praktisch dieses offene, wo man so wie eine Klassenarbeit, so oder
202	so viele Fragen beantworten soll, meistens so zwei große Komplexe dazu und
203	dann zwei wo wir sagen ankreuzen, dieses multiple choice. Und das wird jetzt
204	mit der neuen gestreckten Sache - Abschlussprüfung, da müssen alle drei Teile
205	schriftlich wie eine Klassenarbeit geschrieben werden. Das wird für Schüler
206	noch schwieriger, wenn sie so sehen Frage, 5 Antworten, vielleicht fällt einem
207	etwas ein, so muss es einem einfallen.
208	
209	R: Ist es möglich bereits bei den Leistungskontrollen oder Tests die
210	Handlungsorientierung mit einfließen zu lassen in der Berufsschule?
211	b: Ja manchmal, aber nicht immer. Letzten Endes muss man zu den Noten kommen
212	und davon eine ganze Menge in begrenzter Zeit.
213	
214	R: Wie werden die Lernfelder dann im Zeugnis ausgewiesen?
215	b: Die werden im Prinzip - jedes Schuljahr gibt es ein extra Zeugnis. Im 1.
216	Schuljahr 1-5, da steht dann aber auch drauf so und so viel Stunden, d. h. die
217	Lernfelder 1-3 sind doppelwertig, 4 und 5 einwertig. Im zweiten Lehrjahr sind
218	alle 1,5-wertig. Das steht dann auch da so und so viel Stunden, 60 Stunden. Mit
219	den 1, 5 steht nicht, aber d. h. dann 60 Stunden. Nur Lernfeld 9, Kalkulation,
220	was eigentlich viel zu kurz kommt, hat nur 40 Stunden, also einwertig. Im 3.
221	Lehrjahr ist es so, dass alle wieder 1,5 bis auf 11, das ist wieder einwertig. Und
222	dann erstellt man praktisch () das Abschlusszeugnis und da wird diese
223	unterschiedliche Wertigkeit – also nicht eine 1, ne 2, ne 4, ne 5 oder so, da muss
224	ich dann eben mal 2 nehmen und am Ende dividieren. Es ist ne elende
225	Rechnerei. Ich mach das auch nicht mit Excel, sondern mit Taschenrechner.
226	Das geht für mich schneller, eh ich das eingebe und so. Ja, das ist also ___
227	[Unterbrechung].
228	
229	R: Dann werden auch pro Schuljahr die Lernfelder zu einer Note
230	zusammengefasst?
231	b: Ja, zu einer Theorienote und jedes Lernfeld einzeln für sich auch. Das wird
232	ausgewiesen und die Theorienote setzt sich also aus der unterschiedlichen
233	Wertigkeit zusammen. Das steht auch so auf dem Zeugnis. Und ganz am Ende
234	gibt es dann noch eine Theorienote und eine Abschlussnote, wo dann wirklich
235	mit 3,2 geschrieben wird. Alle anderen sind richtig feste Noten, und diese
236	Abschlussnote, weil danach richtet sich z. B. ob jemand einen erweiterten
237	Realschulabschluss kriegen kann. Jedes Schuljahr gibt es bei uns
238	unterschiedliche Zeugnisse und dann kommt noch dazu, dass Verkäufer muss
239	extra das Wort Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/Kauffrau im

240	Einzelhandel muss auch extra ausgewiesen werden. Da muss man also höllisch
241	aufpassen ____ [Unterbrechung].
242	
243	R: Das heißt man hat also die zusammenfassende Theorienote auf jedem Zeugnis
244	drauf? Und extra ausgewiesen dann die einzelnen Lernfelder?
245	b: Das ist noch anders. Dass sind sogar 2 Blätter. 1 Blatt Lernfelder - 1 Lehrjahr 1,
246	2, 3, 4, 5 und dann das 2. Blatt ist Deutsch, Englisch, Sozialkunde, Sport und
247	Theorienote. Und das erste Blatt, wo die 5 drauf sind, die ergeben dann fürs
248	Abschlusszeugnis diese große Note - Also, die haben, diese, zweites Lehrjahr
249	10 Lernfelder oder 3. Lehrjahr 14 Lernfelder haben zusammengefasst die
250	gleiche Wertigkeit, wie Sozialkunde und Englisch. Also wer in Sport gut ist und
251	eine 1 hat, kann unwahrscheinlich seinen Gesamtdurchschnitt hoch, wer eine 5
252	____ [Unterbrechung].
253	
254	R: Also empfinden Sie die Zeugnisse als nicht besonders aussagekräftig zum
255	Beispiel für die Arbeitgeber?
256	b: Ne, der Arbeitgeber sollte wissen, wie sich das zusammensetzt.
257	
258	R: Also, wenn ich jemanden hab, der in Deutsch und Sport sehr gut ist, aber in der
259	Berufstheorie nicht so gut, dann ____ [Unterbrechung].
260	b: Gut, dafür sieht man ja auf dem Abschlusszeugnis alle 10 oder 14 Noten.
261	
262	R: Mit dem Lernfeldkonzept war ja anvisiert, dass man auch eine bessere
263	Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb realisiert. Hat sich da
264	etwas verändert?
265	b: Es ist genau so. Entweder man sucht die Zusammenarbeit und geht in die
266	Betriebe, aber so die Betriebe die rufen mal an: „Da fehlt einer“ oder „Was ist
267	los.“ kaum, dass man da wirklich sagen kann, man arbeitet zusammen. Die
268	Betriebe könnten ja mal ____ [Unterbrechung]. Wir haben ja immer
269	Ausbilderkonferenzen gemacht, sag ich mal, wo wir die ganzen Betriebe
270	eingeladen haben und die Bildungswerke. Das haben wir 2- oder 3-mal
271	gemacht. Im Endeffekt waren nur die Bildungswerke da, mit denen man
272	sowieso schon immer zusammen telefoniert und spricht - ganz häufig, weil es
273	da die größten Probleme gibt und eventuell ein, zwei Betriebe von den
274	Einzelhändlern. Das ist einfach ____ [Unterbrechung]. Die sagen dann: „Wir
275	haben keine Zeit.“, „Wen sollen wir schicken?“. Würde vielleicht das Ganze
276	noch ein bisschen antreiben, aber das ist nicht. Die entschuldigen sich dann,
277	dass sie keine Leute haben ____ [Unterbrechung]. (b blickt zur Uhr)
278	
279	R: Würden Sie das Lernfeldkonzept letzten Endes gut oder schlecht bewerten im
280	Vergleich zu dem Fächerprinzip?
281	b: Ich würde die Fächer bevorzugen. (2)
282	
283	R: Aus welchen Gründen?
284	b: Weil sich das dann zum Beispiel 3 Jahre hinzieht und man dann 3 Jahre für die
285	Abschlussnote kämpfen kann. Und weil es eben auch strukturierter ist. (3)
286	
287	R. Ja gut, dann danke ich Ihnen für ihre Zeit und die Teilnahme am Interview.
288	Vielen Dank!

B 4: Transkription Interview 4

Interview Nr.:	4
Angaben zur befragten Person:	Lehrer c
Interviewdatum:	09.06.2010
Interviewdauer:	52 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Vorbereitungsraum der Lehrer
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	impulsives, aber freundliches Gespräch Fragen zu Anfang schwer durchzusetzen, da c zunächst gleich die Gesprächsführung übernimmt

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Also meine erste Frage wäre ____ [Unterbrechung].
02	c: Also, ich muss sagen, ich bin ein Gegner des Lernfeldkonzeptes. Wir sind hier im
03	Bereich Fachlageristen und Fachkraft für Lagerlogistik und die unterscheiden
04	sich, wie gesagt, in der Ausbildung, dass die einen 2 Jahre und dann 8
05	Lernfelder unterrichtet bekommen und die FfL-er haben 3 Jahre und 12
06	Lernfelder - in jedem Jahr 4 Lernfelder. So und, wie gesagt, es tauchen
07	vielfältig Probleme auf - erstens in der Umsetzung bei uns mit dem Stundenplan
08	- wie macht man das, dass man die Lernfelder stundenplanmäßig aufteilt.
09	Eigentlich ist ja der Sinn von so einem Lernfeld, dass ein Kollege alle Bereiche
10	antastet, ja oder beziehungsweise der Nächste da weiter macht. Bloß wie geht
11	das jetzt in der Praxis, dass ich sage: „So, ich bin bis da gekommen. Da musst
12	jetzt du weiter machen in der nächsten Stunde.“? Das geht schon mal gar nicht.
13	Ja? Dann haben wir, wie gesagt, das Problem, wie wir das den Schülern
14	verklickern. Wie gesagt, bei uns ist es so in einem Lernfeld fallen maximal vier,
15	vier - ich nenn es jetzt mal Fächer - rein. Also ein Lernfeld besteht aus
16	Fachtheorie, BVWL, Datenverarbeitung, Mathe. Also die eigentlichen Fächer
17	sind bei uns immer in einem Lernfeld drin, ja? So, und, wie gesagt, manche
18	Kollegen haben von Fachrechnen oder so gar keine Ahnung und müssten das
19	dann machen. Oder Datenverarbeitung - ich bin in Datenverarbeitung eine Null
20	und sollte denen dann - was weiß ich - jetzt was in Datenverarbeitung auch
21	noch beibringen. Ja? Wie gesagt, es ist erstens für die Kollegen total blöd, ja?
22	Und, wie gesagt, stundenplanmäßig kommen wir da auch nicht klar. So, wir
23	machen das jetzt so - wie gesagt, deswegen auch anonym - wir teilen uns die
24	Lernfelder so, so dass wir sagen, wir haben immer einen Lehrer der die
25	Fachkunde macht, einen, der die Wirtschaft macht, einen, der
26	Datenverarbeitung macht, und einen, der Mathe macht. Haben den Schülern
27	dann so einen Stundenplan gegeben, dass sie wissen, heute ist Fachkunde dran,
28	Fachrechnen und so weiter. Also <u>eigentlich</u> mach wir doch Fächerunterricht und
29	müssen das Ganze dann natürlich auch so verkaufen, dass wir
30	Lernfeldunterricht machen. Wir sagen dann, Lernfelder haben ja - das ist das
31	Nächste - manche haben 40 Stunden, manche haben 120 Stunden, so und wir
32	machen das zum Beispiel so, ich geh jetzt rein - Fachkunde hat den meisten
33	Stundenanteil - ich mach mit denen eben die Theorie und dann kommt ein
34	anderer Lehrer und macht in seinem Stoffgebiet weiter. So, und dann ist
35	natürlich das Klassenbuch führen - wie führt man jetzt ein Klassenbuch, wenn

36 man Lernfelder unterrichtet? Also wir haben jetzt alles Mögliche ausprobiert.
37 Es ist einfach schlecht zu realisieren, wie man einträgt - wo ist man, wie macht
38 man weiter. Also, die Klassenbuchführung ist bescheiden, sag ich mal.
39 Dann die Notengebung. Wir machen das jetzt so, wir haben das Notenbuch in
40 Lernfelder eingeteilt und sagen jetzt - wie gesagt, das muss ich ja den Schülern
41 dann immer erklären - ich sage: „Stellt euch vor, ich schlage jetzt die Seite auf,
42 da steht Lernfeld 1 drauf. So, jetzt geb ich Noten, der BVWL-Lehrer, der
43 Fachrechnen-Lehrer und der Datenverarbeitungs-Lehrer geben, wenn sie im
44 Lernfeld 1 sind, die Noten und tragen die ein. Alle Noten, die auf einer Seite
45 stehen, ja, das sind Eure Lernfeldnoten. Die vier Noten, also aus den vier
46 Bereichen, werden wiederum zusammengefasst zu einer Note. Das ist dann
47 Eure Lernfeldnote.“ Können sie denen fünf Mal erklären - ist für die total
48 unrealistisch. So, und dann geht es ja weiter. Die haben jetzt, sag ich mal, 8
49 Lernfelder oder 12 Lernfelder je nach Ausbildung, jetzt wird aus diesen ganzen
50 Lernfeldnoten am Ende - also praktisch, sag ich mal, aus 8 Lernfeldnoten -
51 wieder ne Berufstheorienote gebildet. Also in dieser einen Note stecken alle
52 Lernfelder drin.

53

54 R: Und die wird gewichtet nach den Stunden?

55 c: Nach den Stunden wird gewichtet. Die steht dann vorne auf der Seite mit
56 Sozialkunde, Deutsch, Sport und die Berufstheorienote. Und alle Noten sind
57 gleichwertig. Also die Sportnote ist genau so viel wert, wie die
58 Berufstheorienote, die sich im besten Fall aus 12 Lernfeldern zusammensetzt,
59 wo wiederum 4 Fächer jeweils drin stecken. Was für uns überhaupt nicht
60 nachvollziehbar ist. Also, wenn man da schlecht ist und, sagen wir mal, in Sport
61 ganz gut, kann man noch einen super Abschluss kriegen. Ist gar kein Vergleich,
62 ja?

63

64 R: Also, es wird alles zusammengezogen?

65 c: Ja, für die Schulabschlüsse, für den Abschlussdurchschnitt vom
66 Abschlusszeugnis. Wie gesagt, das ärgert uns ja immer so, dass die
67 Berufstheorienote genau so viel wert ist, wie eine Sportnote oder wie eine
68 Deutschnote. Und manche Klassen haben ja nicht mal die ganze Zeit Deutsch
69 oder so, sondern vielleicht bloß ein Jahr.

70

71 R: Also, wenn ich in Sport und Deutsch gut bin, kann ich eigentlich im Beruf, in
72 der Berufstheorie nicht so gute Leistungen bringen?

73 c: Also, ich sag mal eine 6 sollten sie nicht haben, denn mit einer 6 fallen sie auch
74 durch, aber, wenn ich jetzt, sag ich mal, eine 4 habe in Berufstheorie und hab in
75 Deutsch und Sport eine gute Note, dann steigt mein Durchschnitt extrem, weil
76 ich ja gute Noten hatte in den anderen Fächern.

77

78 R: Ist das dann nicht auch für die Arbeitgeber schlecht einzuschätzen?

79 c: Ja, klar. Die sehen dann nachher die Abschlussnote und, wie gesagt, die
80 Abschlussnote kann doller täuschen. Wie gesagt, das ist das, was uns ärgert. Das
81 überhaupt nichts zählt in dem Sinne, ja? Wie gesagt, die Durchführung ist alles
82 total nicht lobenswert und dann auch - hab ich jetzt zum Beispiel das Problem -
83 wir haben Blockklassen, das heißt zwei Wochen da und dann wieder nicht. So,
84 und ich bin mit meinem Theorieunterricht relativ oft drin - sag mal so, fünf
85 Stunden die Woche ist muss. So, jetzt hat so ein Lernfeld, sag ich mal, 20
86 Stunden, so, dann bin ich ja logischer Weise vielleicht sogar in einer Woche

87	damit fertig. So, wie kriege ich jetzt Noten in einer Woche? Drei Noten, sagt
88	man immer, soll man haben, um halt eine aussagefähige Note zu bilden. So,
89	jetzt hab ich an manchen Tagen die zweimal. Lass es jetzt mal doof sein - eine
90	Klasse habe ich Mittwoch und Freitag zwei Doppelstunden und dann noch mal
91	am Donnerstag eine. Dann schaff ich jetzt eventuell ein Lernfeld. Ich brauche
92	drei Noten - wie soll ich das machen? Ja? Andersherum habe ich ein Lernfeld,
93	wo ich 40 oder 60 Stunden Zeit hab, das bummelt sich natürlich hin. Das ist
94	dann natürlich wieder aussagekräftiger, weil dann die Noten vielleicht auch
95	etwas realistischer sind, weil ich dann einen Test schreiben kann, wenn ich ein
96	bisschen Stoff vermittelt habe, ja? Also wie gesagt, dass sind Probleme, die wir
97	damit haben. Notengebung, ja? Und, wie gesagt, ja, dass ich es überhaupt nicht
98	so machen kann, wie es eigentlich gedacht ist, dass ich sage: „Du machst da
99	weiter.“ und so weiter. Ja? Und dann haben wir es auch schon mal versucht,
100	dass ich jetzt zum Beispiel das Lernfeld 1 mache und Lehrer x das Lernfeld 4,
101	aber jetzt nur diesen Theorieunterricht davon. So, weil es mit den Stunden eben
102	hingehauen hat. Schön und gut, aber Lernfeld 4 baut auf Lernfeld 1, 2 und 3 auf
103	und da kann man die auch gar nicht so gut parallel nebeneinander laufen lassen,
104	weil die Schüler - in dem einen lernen sie es von Anfang und in dem anderen
105	sollen sie schon 3 Lernfelder weiter sein. Ist also auch nicht die beste Variante,
106	um das zu realisieren, ja? Wie gesagt, wir stoßen auf Probleme noch und nöcher
107	und, wie gesagt, das ärgert uns dann eben und, wie gesagt, wir sind immer noch
108	der Meinung - was war jetzt an Fächern schlecht? Ich meine, übergreifend - es
109	ist schön, dass da dran ja diese - oder dass man ja versuchen will, viel
110	miteinander zu verflechten und komplexer zu arbeiten. Bloß, wie gesagt,
111	manche Berufe geben das gar nicht mal <u>so</u> her - ich meine klar, man kann das
112	jetzt schon machen, aber man kann es auch machen, indem man es in Fächern
113	macht. Das funktioniert ja dann auch. Wir sagen - also ich bin immer noch der
114	Meinung, wenn ich jetzt sage, ich habe einen Fachkundeunterricht und ich muss
115	jetzt nicht warten, bis mein Kollege fertig ist, sondern meine Fachkundenote ist
116	eine aussagekräftige Note, meine BWL-Note ist aussagekräftig, also, damit
117	kann ich mehr anfangen und damit können die Schüler mehr anfangen. Das ist
118	für die greifbarer. Die können dann sagen: „Gut, in Datenverarbeitung war ich
119	heute gut“ oder „habe ich eine eins.“ Und so sind sie in Datenverarbeitung gut
120	und in Fachkunde total schlecht - es gleicht sich aber am Ende auch wieder aus
121	und es steht im Lernfeld, dass sie entweder eine 2 oder 3 haben. Ja? Aber wie
122	gesagt, so richtig sehen kann man dann auch nichts, was dann eigentlich - wo
123	sie ihre Stärken und wo sie ihre Schwächen hatten, ja?
124	
125	R: Also ist nach Ihrer Erfahrung die Idee des Lernfeldkonzeptes, dass ____
126	[Unterbrechung]
127	c: Geht nicht! <<energisch>>
128	
129	R: Dass die Schulorganisation sich nach den einzelnen Lehrern und der jeweiligen
130	Stundenplanung richten soll, dass funktioniert also Ihrer Meinung nach nur in
131	der Theorie?
132	c: Ja, jetzt kommt zum Beispiel - wir haben nur eine kleine Schule, ich bin jetzt hier
133	und fang jetzt an. So, dann muss ich doch irgendwie den Kollegen treffen, um
134	zu sagen, der nächste der jetzt rein geht: „Du musst da weiter machen.“ Ja? So.
135	Dann kommt der von was weiß ich wo angerannt, ich muss vielleicht - ich sag
136	jetzt mal - im schlimmsten Fall wer weiß wohin. Wo treffen wir uns? Wo sag
137	ich das? Der muss sich vielleicht dann ein bisschen vorbereiten oder hat sich

138	vorbereitet und ich war nun langsamer oder ich war schneller. Das geht nicht!
139	Geht nicht. Und wie gesagt, dann hat auch jeder seinen anderen Stil. Ich leg'
140	vielleicht da mehr Wert drauf, hab' die und die Arbeitsblätter und der andere
141	macht das ganz anders. Bloß wie gesagt, wie soll das gehen und ich denk mal
142	vielleicht will man auch, dass sich die Lehrer vorher zusammensetzen und alles
143	zusammen ausklamüsern oder so, dass jeder dann ____ [Unterbrechung] - aber
144	das hat alles hier kein Hand und Fuß.
145	
146	R: Ein Problem wäre ja vielleicht auch, dass jeder Lehrer in seinem Fach
147	ausgebildet ist und er kann ja dann gar nicht ____ [Unterbrechung].
148	c: Nein, normalerweise nicht.
149	
150	R: Er kann ja dann gar nicht den Theorieteil vom Mathelehrer übernehmen, wenn
151	er Englisch als Zweitfach hat.
152	c: Also ich zum Beispiel - diese Theorie kann man ja auch nicht studieren. Also,
153	wie gesagt, ich hab Wirtschaft und Verwaltung gemacht. Also Wirtschaft und
154	Mathe. Und ich unterrichte jetzt die Theorie von Fachlageristen. Also sprich
155	Lagerarbeit, Gabelstapler, Regallasten - habe ich auch nie gehört, musste ich
156	mir jetzt auch aneignen, ja? Aber wie gesagt, Datenverarbeitung dann noch,
157	Mathe - klar, kriegt man hin, ist jetzt hier nicht so schlimm. Aber wie gesagt, ist
158	ja auch in anderen Schulen oder anderen Bereichen. Und, wie gesagt, BWL
159	müsste ich jetzt hinkriegen, kriege ich auch hin, weil ich es ja studiert hab. Aber
160	wie gesagt, dass ich jetzt verlange: „Heute bin ich mal Theorie.“, kommt der
161	nächste: „Ach weißt du was, du musst jetzt Datenverarbeitung machen.“ Dann
162	brauchen die Schüler logischerweise wieder einen Computer, wenn wir jetzt -
163	sag ich mal - flexibel sind, wenn es sich jetzt also anbietet. Dann müsste also
164	ein Computerraum frei sein, mal spontan. Geht auch nicht, weil wir nicht in
165	jedem Zimmer Computer haben. Wie gesagt, dass wäre dann auch schon wieder
166	eine Hürde, die dann auf uns trifft, ja? Wenn das jetzt, sag ich mal,
167	funktionieren könnte. So.
168	
169	R: Also in der Fachliteratur ist es so beschrieben, dass man den Unterricht am
170	Schuljahresanfang genau durchplant, damit man dann zum Beispiel sagen kann:
171	„Am 19.6. muss ich um 10 Uhr ins Computerkabinett, weil ich dann gerade im
172	Stoff soweit bin um mit Excel zu arbeiten.“
173	c: Geht gar nicht. Wie gesagt, Schüler sind schon mal keine Computer, dass ich
174	weiß, wie es läuft. Sie sind mal gut drauf, sie sind mal schlecht drauf. Mal hab
175	ich Leistungsstarke, mal hab ich ganz leistungsschwache Klasse, die ewig
176	nichts verstehen. Da muss man ja dann auch ganz anders agieren. Dann kommt
177	noch dazu - das ist nämlich auch noch eine Sache - bei uns, wenn das Schuljahr
178	beginnt, heißt das ja nicht, dass alle Lehrlinge da sind. Also wir haben jetzt -
179	fangen im Juli oder August an, und ich hab nur Lehrlinge, die kommen im
180	Oktober, so. So jetzt kommen die und jetzt ist das Lernfeld 1 zum Beispiel aber
181	schon abgehakt bei allen, also total gegessen. So, wo holt der jetzt ein Lernfeld
182	nach? Da kriegt der auf dem Zeugnis nachher ein „t. g.“ – teilgenommen oder
183	„n. e.“ für nicht erteilt, so. Bringt mir auch keine Punkte. Hätten wir jetzt ein
184	Unterrichtsfach, könnte ich sagen: „So, wir machen das und das und du kriegst
185	da Noten, holt das nach.“ Und so weiter. Aber wie gesagt, bei dem Lernfeld,
186	wenn alle fertig sind - wo soll der dann noch ein Lernfeld nachholen? Wie
187	gesagt, gerade so in der Berufspraxis, bei Schülern, die praktisch alle nicht
188	gleichzeitig da sind, aber viele auch eher auslernen - das gibt es ja auch mal -

189	die haben dann zwar eine 3-jährige Ausbildung <u>eigentlich</u> , sollen aber bloß 2 ½
190	Jahre lernen. Und dann fehlt denen wieder ein Lernfeld. Das ist alles (2) Schiete
191	- ich hab es jetzt gesagt. Es ist alles Schiete. Und wie gesagt, ich finde die <u>Idee</u>
192	ja <u>nicht</u> <u>schlecht</u> , das eben - ich weiß, ich hab mir die Theorie angeschaut, mach
193	das jetzt am Computer mal, weiß dann so - gedanklich meinetwegen hab ich da
194	nichts dagegen, aber umsetzbar für die Praxis bei uns gar nicht. Und wie gesagt,
195	gerade auch mit den Lehrern - wem will man zumuten, dass ich sage: „So, ich
196	bin jetzt bis da gekommen, du musst jetzt da weitermachen.“?
197	___ [Auslassung]
198	
199	R: Also müsste man sich theoretisch jede Woche zusammensetzen, um genau die
200	einzelnen Stunden durchzuplanen mit allen Lehrern?
201	c: Und dann ist es auch nicht gesagt, dass es dann funktioniert. Wie gesagt, wie die
202	Klasse drauf ist. ___ [Auslassung] Ja, genau. Also wie gesagt, es ist schwer
203	umsetzbar und deswegen versuchen wir es uns ja so zu vereinfachen in dem
204	Sinne, dass wir eigentlich etwas machen, dass wir gar nicht machen sollten,
205	weil es gar nicht der Sinn ist, dass wir es irgendwie in Fächer ja doch aufteilen,
206	ja?
207	
208	R: Und sind die Stundenpläne dann auch in Fächer strukturiert oder als Lernfelder
209	für die Schüler?
210	c: Ja, ne. Also wir haben denn, ne, da steht dann schon so drauf - „BT“ steht dann
211	immer drauf, also für Berufstheorie, ja? Also wir haben hier jetzt, sag ich mal,
212	FfL-er, dann steht dann BT - BT das sind die Lernfelder Berufstheorie, so. Und
213	wir wissen dann eben, oder ich weiß dann, dass ich dann Fachkunde hab und
214	dann machen wir unsere Lernfelder dann halt untereinander. Im Stundenplan
215	steht es als BT, müssen wir dann auch im Klassenbuch eintragen BT und dann -
216	ich mach immer so, weil ich dann mit dem Stunden zählen überhaupt nicht klar
217	komme, weil wo sieht man denn dann wieder, dass ein Lernfeld aufhört? Ich
218	lass jetzt jeden Kollegen oder mach es auch selber, jede Spalte dann immer
219	eintragen, die sollen das Lernfeld dann mit dazu schreiben. Dann mach ich mir
220	immer einen bunten Stift - Lernfeld 1 meinetwegen rot, Lernfeld 2 ist grün und
221	dann kann ich es nachher zählen. Das ist jetzt für mich die beste Variante, ja?
222	Kollegen machen dann die Spalte, dass jeder Kollege wirklich immer in die
223	Lernfeld-2-Spalte einträgt, dann muss ich aber manchmal auch vier Lernfeld-2-
224	Spalten haben, je nachdem wie viel Lehrer da sind. <u>Ne!</u> Für mich ist irgendwo -
225	ne! Wie gesagt, man macht sich die Arbeit, wo eigentlich die Arbeit unnütz
226	wäre, ja? In dem Sinne und man verkompliziert sich da viele Sachen, ja?
227	
228	R: Bei den Schülern, da kommt es einerseits wegen der Notengebung nicht gut an
229	und blicken die überhaupt dann noch durch, was jetzt der Knackpunkt ist, was
230	wichtig und relevant ist? Letztenendes müssen und wollen die Schüler ja ihre
231	Abschlussprüfung schaffen, wobei sie selbstverständlich ja dann auch im Beruf
232	„fit“ sein sollen, aber vordergründig ist ja sicherlich für die Schüler das
233	Bestehen der Prüfungen bei der IHK oder Handwerkskammer. Sehen die
234	Schüler bei dieser Gestaltung noch durch, was für sie und ihre Prüfung relevant
235	ist?
236	c: Also wir sagen immer: „Relevant ist alles!“ Also ich gehe dann immer so durch,
237	ich sag dann, und so machen es die anderen auch, „Das war schon mal dran.
238	Das ist wichtig. Das ist wichtig.“ Aber man kann in dem Sinne auch nichts
239	mehr sagen, weil die IHK die Prüfungen stellenweise auch so stellt - über

240	solche Sachen muss man gar nicht mehr reden, weil das so popelig ist, sag ich
241	mal, um das jetzt abzufragen. Und, wie gesagt, die Schüler, die verstehen es gar
242	nicht. Wie gesagt, schon nicht, wo die Noten herkommen. Selbst im dritten
243	Lehrjahr fragen sie mich noch, was sie jetzt auf dem Zeugnis kriegen in Mathe.
244	Ich sage: „Ist nicht. <u>Leute</u> , eine Seite - da steht alles drauf. Ihr könnt, wenn ihr
245	in Mathe schlecht seid, euch in Datenverarbeitung oder so, gute Noten holen.“
246	Ja? Also das ist für die überhaupt nicht greifbar, was da jetzt eigentlich der Sinn
247	ist, ja? Und wie gesagt, wie gesagt, es ist kaum erklärbar für die, ja?
248	
249	R: Und für die Arbeitgeber: Werden die einzelnen Lernfeldnoten jedes Jahr noch
250	mal einzeln auf dem Zeugnis ausgewiesen oder nur die Berufstheorienote?
251	c: Ja, also das Zeugnis ist so: Das sind zwei Blätter und auf dem ersten Blatt sind
252	halt diese Kopfnoten - Deutsch, Sozialkunde, BT, Englisch oder Sport. Und
253	dann gibt es noch ein zweites Blatt, da stehen dann die ganzen Lernfelder drauf,
254	wo man sieht, was sie in dem jeweiligen Lernfeld für eine Note haben. Aber
255	dann nicht noch mal, was sie in Deutsch - Quatsch, Sozialkunde - nein, in
256	Datenverarbeitung und so weiter haben - also die vier Fächer, die wir jetzt im
257	Lernfeld packen sozusagen, die sieht man nicht.
258	
259	R: Und steht dann die Lernfeldbezeichnung bei den jeweiligen Lernfeldern?
260	c: Ja, die Bezeichnung, die Stundenzahl, ja?
261	
262	R: Und können sich die Arbeitgeber unter den Bezeichnungen etwas vorstellen,
263	weil die Lernfelder ja zum Teil auch sehr offen formuliert sind?
264	c: Auch nicht viel. Also wir machen es dann immer so, dass wir einmal im Jahr
265	eine so genannte Ausbilderkonferenz machen, so für Betriebe, die wen
266	ausbilden oder für welche, die jetzt schon ein paar Jahre nicht da waren, und
267	erzählen denen dann das alles noch einmal, was jetzt eigentlich, wo die Noten
268	herkommen und was das jetzt soll. Machen wir uns nichts vor, für jeden ist
269	eigentlich greifbarer ein Unterrichtsfach, ja? Dieses - wie gesagt, dass jetzt auf
270	einmal vier Fächer eine Note ergeben, macht für viele keinen Sinn, ja? Wie
271	gesagt, die akzeptieren es, aber, wie gesagt, aussagefähig ist es nicht. Wie
272	gesagt, ich denke mal ich kann mehr sehen, wenn ich zum Beispiel sage: „Ah,
273	Datenverarbeitung. Mensch ich will den an den Computer setzen und der hat da
274	eine schlechte Note, ist vielleicht nicht so gut.“ Guck ich mir jetzt die
275	Lernfeldnote an, die kann eine 2 sein, aber da kann durchaus in
276	Datenverarbeitung eine 5 dabei gewesen sein. Ja, wenn die anderen Fächer gut
277	sind, hebt es das halt auf. Wie gesagt, dieses konkrete Nachvollziehen ist
278	schwer und dann, wie gesagt, nachher bloß die BT-Note vorne drauf (2) - kaum
279	aussagefähig, ja?
280	
281	R: Und die Organisation beziehungsweise die Umsetzung der Lernfeldvorgaben,
282	wie läuft die hier in der Schule oder in ihrem Fachbereich ab?
283	Werden hier Lernteams gebildet, um zunächst einmal die Lernfelder
284	auszuarbeiten oder wie gestaltet sich der Ablauf?
285	c: Na, wir haben im Prinzip einen schulinternen Lehrplan, wo im Prinzip die
286	Stundenaufteilung jetzt gegeben ist. Also, welche Bereiche - die vier Fächer,
287	sag ich mal - was halt in den einen Teil gehört, was in den zweiten Teil gehört
288	und so weiter. So, jetzt weiß ich zum Beispiel - also ich hab mir zum Beispiel
289	raus geschrieben, ich weiß, im Lernfeld 1 muss ich 20 Stunden Theorie, hab ich
290	für Theorie zur Verfügung. Die BVWL-Lehrer haben 30 Stunden zur

291	Verfügung, ja? Datenverarbeitung meinetwegen 20 und - was weiß ich -
292	meinetwegen Mathe noch 20, ja? Dass wir das so aufteilen und, wie gesagt, wir
293	wissen, was reingehört in jedes Lernfeld. Wir kommen in dem Sinne auch so
294	klar, wenn ich jetzt so gesagt nicht da bin oder Lehrer x macht Vertretung, dann
295	sage ich: „Du pass auf, ich bin im Lernfeld so wie so und da“ - die
296	Theorielehrerin - ich sage: „Kannst du da weiter machen?“ - „Ja, kein Thema.“
297	Das geht. Ja, dass ich vertreten kann in dem Sinne. Aber wie gesagt, ich kann
298	jetzt nicht zu Lehrer x sagen: „So, jetzt mach mal Datenverarbeitung.“ oder so.
299	Und mir soll es auch keiner sagen, weil kann ich nicht, ja? Und wie gesagt, dass
300	ist so die Sache. Und wie gesagt, mit Organisation - den schulinternen Lehrplan
301	und ich hab, wie gesagt, mir die Stunden aufgeschrieben - wir wissen, wie viel
302	Stunden am Ende sein müssen. Das ist das Nächste. Der Stundenplan oder die
303	Unterrichtszeit gibt gar nicht so viel Stunden stellenweise her, ja? Wie gesagt,
304	wir takteten das ja bei Blockklassen, die kommen dann immer zwei Wochen, sind
305	dann vier Wochen nicht da, ja? Und wenn das Schuljahr - dieses Jahr war es
306	extrem kurz - was weiß ich, ich sag jetzt mal eine fiktive Zahl, ich muss jetzt
307	insgesamt 200 Stunden Theorie geben, krieg aber vom Stundenplan und von der
308	Zeit her nur 170 - wo nehme ich jetzt 30 Stunden her? Die fehlen mir. Ja? So
309	und auf dem Zeugnis, wo man ja in dem Sinne nicht schwindelt, weil da ja
310	steht: „Lernfeld 2 - 80 Stunden, Lernfeld 3 - 40 Stunden.“ und so weiter. Also
311	es ist alles - wie gesagt, hätte ich nur ein Fach, ja? Es ist kompliziert.
312	
313	R: Und noch einmal zu diesem schulinternen Lehrplan - wie wird der aufgestellt
314	beziehungsweise erstellt? Macht das die Schulleitung allein oder wie kann ich
315	mir das vorstellen?
316	c: Nein, unsere Fachschaft macht das. Also unsere Fachschaft hat das gemacht.
317	Also das Interne - wir haben jetzt die Vorgaben, sag ich mal, ich sag mal,
318	Lernfeld 1 heißt (3) oder nehmen wir mal Lernfeld 2. Lernfeld 2 heißt „Güter
319	lagern“, ja? So und wie gesagt, jetzt weiß ich, ich muss denen im Punkto Lager
320	etwas über Regalarten und so etwas erzählen, ob es auf dem Boden liegt oder
321	im Regal, was für Regale es gibt und so weiter. Und der BWL-Lehrer macht
322	dann die ganzen Sicherheitsvorschriften dazu passend, was man beachten muss.
323	Datenverarbeitung macht irgendwelche Excel-Tabellen, wenn Güter jetzt
324	eingekauft werden und so etwas. Und Fachrechnen mach ich dann
325	Lagerskizzen, also wie ist ein Lager aufgebaut, wie berechne ich Flächen und
326	so etwas. Also es passt schon alles zusammen, so wie es sein soll, aber, wie
327	gesagt, in Stunden verteilt, ja? Und wie gesagt, unser Lehrplan, da steht dann
328	eben drauf - was weiß ich - mathematisch muss das gemacht werden und es
329	sind 20 Stunden zur Verfügung. (c sucht Lehrplan im Regal) Was den Lehrplan,
330	wie gesagt, ich hab ihn zu Hause und ich weiß jetzt nicht, wo er hier irgendwo
331	liegt. Aber ich hab mir jetzt zum Beispiel eine kleine Tabelle gemacht und (c
332	legt ihr Heft vor) hab jetzt, sag ich mal, für die zweijährige Ausbildung -
333	Lernfeld 1 weiß ich: Fachkunde 20 Stunden, BWL 30 Stunden, Fachrechnen
334	müssen 20 und Datenverarbeitung müssen 10 sein. Das wir uns das so aufteilen.
335	So, Lernfeld 4 zum Beispiel sehen sie, ist nur Fachkunde. So und jetzt ist zum
336	Beispiel für mich gerade, eben gerade aktuell das Problem, die Klasse ist jetzt
337	noch zwei Wochen da, mal wieder, seit - ich weiß gar nicht, wann die das letzte
338	Mal da waren. Ich muss jetzt Lernfeld 3 fertig machen und Lernfeld 4, wo ich
339	<u>40 Stunden</u> für Zeit hab. Ich hab jetzt noch zwei Wochen. Krieg ich nicht hin.
340	Wo soll ich es her nehmen, wenn nichts da ist? Wie gesagt, ich habe nicht
341	gebummelt, aber die Zeit fehlt mir. So im Lernfeld 4 bin ich ganz allein drin mit

342	Fachkunde, wird es jetzt wahrscheinlich erst mal keine Note geben, weil - wie
343	gesagt - wo soll ich jetzt noch die Noten herkriegen? Wenn ich Lernfeld 3 auch
344	noch zwei machen muss, ja? So, und dann ist es ja so, dass ist eine dreijährige
345	Ausbildung und die kriegen ja jetzt nach dem ersten Jahr ja logischerweise das
346	Abschlusszeugnis für das erste Jahr. Da stehen die vier Lernfelder drauf, die
347	ersten vier. Nächstes Jahr, also heute in einem Jahr, kriegen sie es für das
348	zweite Ausbildungsjahr, da steht Lernfeld 5 bis 8 bloß drauf. Also noch gar
349	nichts weiter. Wenn jetzt meine Noten fehlen, sieht es der Chef dann im Prinzip
350	erst nach dem dritten Jahr, nach dem Abschlusszeugnis, weil dann taucht das
351	Lernfeld 4 ja noch mal auf, weil dann da alle Lernfelder noch einmal aufgezählt
352	werden. Ja? Und wie gesagt, ich kann mir die Stunden auch nicht aus den
353	Rippen saugen irgendwo. Und wenn es fehlt, dann fehlt es halt. Wie gesagt, da
354	kann man bei einer Stunde, wenn es ein Fach ist doch besser agieren, ja? Wenn
355	ich jetzt weiß, ich hab ja jetzt noch zwei Wochen, schaff ich auch noch drei
356	Tests, dann krieg ich auch noch eine Fachnote. Aber wie gesagt, jetzt mit
357	Lernfeldern ist es total schwierig. Und dann lassen sie jetzt mal in den zwei
358	Wochen mal einen krank sein - hab ich auch. Ich schaff in einer Woche ein
359	ganzes Lernfeld und das fehlt. Fehlt dem natürlich auch wieder eine
360	Lernfeldnote, nur weil er mal drei, vier Tage oder eine Woche krank war, ja? So
361	und ich häng dann da - so wie holst du mit dem das nach? Lernfeld 4 muss er
362	dann auch schon wieder machen. (Schulter zucken und schnaufen)
363	
364	R: Ja man kann die Schüler dann ja schlecht jedes Mal noch einmal alle einzeln zu
365	einem Test bitten.
366	c: Ne, das geht nicht! Ich habe die Zeit nicht und die Schüler auch nicht. Das haut
367	vom Stundenplan dann auch oft nicht hin. Und wie gesagt, das ist alles
368	schwierig. Und ich denke mal, so ein bisschen nachvollziehbare Problematik ist
369	das, oder?
370	
371	R: Ja, selbstverständlich. Also ich habe ja nun noch keine umfassende
372	Praxiserfahrung und bin gespannt, was die anderen Lehrer erzählen werden.
373	___ [Auslassung] Nach Möglichkeit sollen ja die Schüler auch allein oder mit
374	Hilfestellung des Lehrers Lösungen aus komplexen Aufgabenstellungen
375	entwickeln, wo ich mir vorstellen könnte, dass das bei manchen Schülern
376	schwer nicht möglich ist, weil vielleicht das Grundverständnis schon fehlt?
377	c: Ja genau. Geht gar nicht. Wenn ich meine Klasse anschau, da haben manche gar
378	keinen Abschluss. Vereinzelt verirrt sich mal ein Abiturient, aber wirklich
379	kaum der Rede wert. Realschulabschluss mal vielleicht - ab und zu mal. Aber
380	hauptsächlich Hauptschüler.
381	So, das fängt schon an, wenn ich die etwas lesen lasse. Ich sage: „Lest mal hier
382	vorne einen Satz vor!“ - da kriegt man das Grauen. Geschweige denn, die sollen
383	allein etwas aus dem Buch herausarbeiten - das <u>geht nicht!</u> Und wenn ich dann
384	noch sage: „Erarbeitet Euch mal etwas alleine!“ - da verschenke ich noch mehr
385	Zeit und wie gesagt, die wissen gar nicht, wie sie es machen sollen. Ich frag
386	mich zwar stellenweise auch, was haben die in der Zeit gemacht, bis sie bei mir
387	hier ankommen, ja? Aber wie gesagt, manchmal ist es gar nicht
388	nachvollziehbar. Ehrlich, ich spiele mir doch mit denen jetzt hier keinen ab in
389	dem Sinne, weil - wie gesagt - Zeit fehlt mir, die verstehen es nicht und wenn
390	ich da erwachsene Leute vor mir habe - ich hab jetzt nur Jungsklassen - die
391	lachen mich aus, wenn ich da jetzt im Prinzip anfangen mit irgendwelchen
392	Spielchen. Klar sind die auch mal für einen Spaß zu haben, habe ich auch schon

393	oft versucht - weil welche sind total begeistert und andere sagen: „Hat c einen
394	Knall da vorne? Was will c denn jetzt von uns? c soll Unterricht machen und
395	jetzt nicht hier so ne Spielchen!“ Ich meine, für das Referendariat müssen sie so
396	etwas machen, da müssen sie was weiß ich - ja.
397	
398	R: Ich denke mal, Methodenvielfalt ist an sich schon eine schöne Sache, aber wenn
399	man zuviel zwischen unterschiedlichen Methoden wechselt, ist es für die
400	Schüler ja wahrscheinlich auch recht ansprengend. Oder?
401	c: Geht auch bei manchen Themen gar nicht. Ich weiß gar nicht, wie ich jetzt
402	Regalarten oder so - manche Sachen, da bietet es sich einfach nicht an. Ja? Da
403	irgendwelche Spielchen zu machen. Klar hab ich auch mal einen lustigen
404	Einstieg, aber das kann man nicht jede Stunde machen. Und da bin ich jetzt mal
405	ehrlich - klar im Referendariat, wenn da einer kommt, da muss man - da macht
406	man Sachen, die sind fernab der Realität. Das kann man nicht jede Stunde
407	machen - so einen Aufwand betreiben. So, und wie gesagt, ich gehe auch mal
408	hinter eine Klasse und sage: „So, jetzt wiederholt mal einer von letzter Woche!“
409	oder so, und nicht jetzt „Oh, wir machen heute solche schönen Sachen und wir
410	müssen am Ende der Stunde genau da wieder landen, genau auf die Minute!“ -
411	geht nicht. Ja, und genau wie sie immer drauf rumtraben - also so war es bei mir
412	mal - ich hab eine super Stunde gemacht, aber eben zwei Minuten zu lange und
413	dann war die Stunde nicht mehr super, weil sie halt zwei Minuten zu lang ging.
414	- Fernab der Realität, sag ich mal. Und über so etwas, da müssten sie einem
415	kein schlechtes Gewissen machen, das die Stunde nicht gut war, weil das <u>geht</u>
416	<u>nicht</u> . Geht nicht! (Kopfschütteln)
417	
418	R: Ja, das war beim Praktikum auch immer so, dass die Stunde ja nicht zu lang und
419	schon gar nicht zu kurz sein durfte. Aber das bekommt man eben manchmal
420	nicht genau auf den Punkt hin und wenn zum Beispiel ein Schüler noch mal
421	nachfragt und die Klasse interessiert ist, möchte man es ihnen ja auch gern noch
422	mal erklären und es nicht abtun mit den Worten: „Das habe ich Euch doch eben
423	schon erklärt! Jetzt ist die Stunde vorbei!“
424	c: Ja, das geht nicht! Geht nicht.
425	
426	R: Ich freue mich ja dann über das Interesse der Schüler ____ [Unterbrechung].
427	c: Ja, aber als Tipp für das Referendariat - nicht drauf einlassen. Weil das ist immer
428	so - Uhrzeit ist immer so das wichtigste schlechthin!
429	
430	R: Nun aber noch mal zurück zum Lernfeldkonzept ____ (Unterbrechung)
431	c: Ja, das mit dem Lernfeldkonzept, das denken sich welche aus, die nicht
432	unbedingt die Berufserfahrung haben. Sie meinen es alles schön und gut und
433	dann wird es im Prinzip durchgesetzt. Was in der Praxis dann alles für Wirbel
434	auftritt und was da jetzt eigentlich für Probleme auftreten, das ist ja eigentlich
435	erst einmal egal. Aber dann kommen wieder Auflagen, das und das muss
436	gemacht werden. Aber wie gesagt, Theorie und Praxis - meilenweit
437	auseinander!
438	
439	R: Also sind sie mit dem Lernfeldkonzept vorher schon im Studium in Berührung
440	gekommen und dann hier in der Schule?
441	c: Mit dem Studium, wie gesagt - und ich musste es dann halt auch so erklären. Wie
442	gesagt, wenn man Schulerfahrung noch nicht so hat - klang auch alles schön
443	und gut und wie gesagt - ich musste erst einmal alles schön reden. Aus dem

444	Bekanntenkreis habe ich früher immer gehört – na ja, die Praxisumsetzung ist
445	nicht so toll. Es klingt alles schön und gut, aber wie gesagt die Umsetzung.
446	Bloß in meiner mündlichen Prüfung durfte ich so etwas nicht sagen, ja? Und
447	wie gesagt, dass war was ich im Studium mitgekriegt habe. In meinem
448	Referendariat - hatte ich da Lernfelder - kann ich mich jetzt gar nicht mehr
449	erinnern, ob es Lernfelder waren. Also ich hatte Bankkaufleute - aber nein, ich
450	glaube nicht. Also ist mir jetzt nicht in bleibender Erinnerung geblieben. Hier
451	wie gesagt, komme ich her und habe auf einmal Lernfelder. „So was jetzt hier
452	Lernfelder?“ Und dann auch noch die Theorie der Fachlageristen. Von nichts
453	hast du ne Ahnung in dem Moment und jetzt hier. Das war schon erst mal
454	schlimm. Aber, wie gesagt, es scheitert an der ganzen Bürokratie, an dem
455	ganzen Formellen, an der Umsetzung. Und wie gesagt, wir hier - unsere
456	Kollegen - sind überhaupt nicht von angetan.
457	Mich würde jetzt auch mal interessieren, was bei den anderen Lehrern für
458	Argumente kommen, die dafür sprechen, dass es toll ist. Ich habe jetzt auch
459	mitbekommen, dass Lehrer a sehr dafür ist – aber warum? Da staune ich. Bloß,
460	wie gesagt bei uns, treffen sie nicht auf positive Zustimmung. ((lacht))
461	
462	R: Und welche Unterlagen werden ihnen für die Umsetzung zur Verfügung gestellt
463	um das schulinterne Curriculum zunächst einmal auszuarbeiten? Gibt es da
464	außer dem Rahmenlehrplan noch andere Materialien, woraus entnommen
465	werden kann, wie das Ganze umgesetzt werden soll? Vielleicht vom Land oder
466	von der LISA?
467	c: Jein. Ich sag mal, dass ist ja das nächste mit den ganzen Lehrbüchern. Wir haben
468	jetzt ein Lehrbuch - und für die Fachlageristen ist es sowieso schwer mit
469	Lehrbüchern - was sich jetzt an den Lernfeldern orientiert. Also wir sehen dann
470	genau in den Büchern, auch was in das Lernfeld gehört, sag ich mal. (c. holt ein
471	Buch aus dem Regal und zeigt es vor)
472	Also, wie gesagt, wir haben hier jetzt Lernfeld 1, 2 - „Güter lagern“ - alles was
473	dazugehört und das ist für uns im Prinzip auch wie unser Lehrplan. Weil, wie
474	gesagt, es ist eine Richtschnur. Es gibt nur das Buch. Die IHK prüft nach dem
475	Buch - ich mein jetzt drängen sich schon immer mehr - weitere Bücher auf den
476	Markt, aber wie gesagt, dieses Buch ist wie unser Lehrplan, jetzt sag ich mal,
477	auf jeden Fall für die Theorie. Dann haben wir noch eins für Mathe und eins für
478	Wirtschaft. Es gibt ja nicht mal ein Buch, wo alles drin ist! Das ist das Nächste,
479	ja? Es soll alles mit rein, aber es gibt kein Buch, wo alles mit drin ist. Es ist
480	wohl jetzt wahrscheinlich - wir waren letztens auf einer Weiterbildung - kommt
481	jetzt ein Buch, was alles in den Lernfeldern drin hat, aber wie gesagt - wie lange
482	gibt es die Lernfelder schon, wie lange arbeiten wir damit schon? Aber
483	Arbeitsmaterialien dazu haben wir gar nicht, ja? Das ist für die Schüler auch
484	nicht nachvollziehbar. Jetzt muss ich drei Bücher nehmen und alles kommt in
485	ein Fach. Und wie gesagt – ja mit den Lehrplänen hab ich jetzt nicht so viel
486	Ahnung, weil ich hab es jetzt so gekriegt, neben dem, meine Kollegen haben
487	mir gesagt, was mit rein muss. Ich weiß hier, wenn ich ins Buch gucke, was hier
488	alles mit rein muss. Da ändert sich auch nichts. Wir ändern vielleicht mal
489	spontan oder untereinander eine Sache, weil wir das in Prüfungen jetzt zum
490	Beispiel gemerkt haben, dass ein Thema schon in der Zwischenprüfung dran
491	war, was eigentlich erst am Ende der Ausbildung dran kommt. Aber die
492	Zwischenprüfung ist ja schon eher. Das wir jetzt gesagt haben: „Na ja, dann
493	werden wir wohl dieses Thema mal in einem anderen Lernfeld schon mit rein
494	nehmen, obwohl es <u>eigentlich</u> nicht der Sinn war, ja, von dieser ganzen Sache.

495	
496	R: Das ist aber ungünstig, dass die das dann schon vorziehen, wenn es laut Plan erst
497	später unterrichtet wird.
498	c: Ja, das haben wir jetzt in die Prüfung auch rein geschrieben, wo wir jetzt die
499	Prüfung geschrieben haben. War wieder eine Aufgabe, die normal - ich mein,
500	die war einfach - wenn man überlegt, kriegt man das auch hin. Aber
501	normalerweise war das zum Beispiel die Flg-er, die zweijährigen, die hatten
502	jetzt eine Aufgabe dran, das haben die gar nicht. Weil die haben bloß, wie
503	gesagt, 8 Lernfelder und die Ffl-er, die dreijährigen, haben ja mehr Lernfelder
504	und, wie gesagt, auch andere Lernfelder. Da war etwas dran, was eigentlich die
505	dreijährigen können, ja? Und wie gesagt, das sind dann alles solche Sachen -
506	also wie gesagt, ein Kritikpunkt ist bezogen auf die Lehrbücher, ja? Weil, wie
507	gesagt, wenn ich schon in Lernfeldern unterrichte, möchte ich auch ein Buch
508	haben, wo ich alles nachlesen kann - zusammenhängend und so weiter und
509	sofort - hab ich auch nicht. Und wie gesagt, es ist ja auch nicht jeder Lehrer so,
510	dass er nun weiß: „Wie kann ich jetzt alles am besten miteinander verknüpfen,
511	dass alles eine Einheit ergibt.“ Ja?
512	
513	R: Und eine Frage bezüglich der Handlungsorientierung: Wird
514	Handlungsorientierung in den Prüfungen auch abgefragt oder getestet. Wie
515	kann das realisiert werden trotz der Stofffülle?
516	c: Also die Prüfungen sind so, dass jetzt bestimmte Situationen aus der Praxis
517	vorgegeben sind zum Beispiel und dann, was würde man jetzt in der Praxis
518	machen, so dass sich das so zum Teil ergibt. Dann haben sie - also die
519	Abschlussprüfung ist ja eigentlich nur eine schriftliche Prüfung - also wie
520	gesagt, dass so ein bisschen Praxis mit einbezogen wird. Also eigentlich auch
521	von jedem was, aber eben ein bisschen praxisorientiert. So, im Unterricht
522	selber, ja (Schulterzucken) - ich mach es manchmal so, dass ich bestimmte
523	Aufgaben hab': „So, sie sind jetzt im Betrieb und sollen das und das machen!“
524	oder ich lass sie aus ihrem Betrieb erzählen, weil das machen sie immer noch
525	relativ gerne. Ich sage: „So, was habt ihr denn auf Arbeit?“ - So, da muss ich
526	aber wieder sagen: „Das ist die Praxis, aber in der Theorie, was ich euch sagen
527	muss, was abgefragt wird, das ist wieder etwas ganz anderes. Ihr müsst euch
528	das merken, was <u>ich</u> euch erzähle!“ Ja? Ist für die auch dann wieder: „Wieso
529	denn?“ Heut hat ich gerade wieder: „Das heißt doch bei uns so!“ Ich sage: „Ja,
530	aber merke dir bitte den anderen Begriff, weil der wird in der Prüfung abgefragt
531	und nicht, wie es bei euch umgangssprachlich heißt!“
532	Ja? Und dann haben sie noch ne Zwischenprüfung und ne praktische Prüfung
533	und da müssen sie - was weiß ich - Waren zuordnen, ein Regal einräumen,
534	ausräumen, wo sie dann noch mal ein bisschen Praxis machen. Aber sonst hab
535	ich hier nichts, wo ich mal ein Regal oder so etwas jetzt greifbar machen kann
536	oder so etwas, ja? Da fehlen mir auch - es gibt auch gar nicht so viel Material
537	jetzt speziell auch für uns, ja? Wenn ich da sehe, die Kfz, die haben da einen
538	Motor oder Bremsanlagen, da kann man schon etwas zeigen. Aber was soll ich
539	zeigen? Ich schleppe mir hier keine Palette her, einen Gabelstapler habe ich hier
540	auch nicht auf dem Hof zu stehen und solche Sachen, ja? Und wie gesagt, wie
541	soll ich es dann handlungsorientiert machen zum Teil? Handlungsorientiert
542	heißt bei mir, dass ich eventuell mal, wie gesagt, eine Situation irgendwie
543	erschaffe, dass sie im Betrieb irgendwo sind - selbst da kriege ich dann wieder
544	zu hören: „Bei uns ist es so und nicht so, wie es hier steht!“ Und wie gesagt, so
545	greifbar jetzt - vielleicht bei einem Thema noch - Verpackungsmaterialien. Da

546	haben wir uns einen ganzen Schrank mit Verpackungsmaterialien voll gepackt,
547	dass wir so etwas dann zeigen. Aber wie gesagt, sonst ist es zu groß als das wir
548	sagen können, wir machen hier viel handlungsorientiert. (2) Ja?
549	Wie gesagt, ich muss jetzt hier Flurförderzeuge - also was alles so im Lager
550	umherfährt, was für verschiedene Regalarten es gibt. Wenn ich jetzt von jeder
551	Regalart hier - geht <u>gar nicht!</u> Das sind manchmal Lager, die sind 40 Meter
552	hoch oder so - wo soll ich denn das mal schnell zeigen? Ja? Wenn, dann gucken
553	sie Video - aber Video gibt es auch nicht so unbedingt die Masse. Vielleicht
554	mal von Gabelstaplern eines oder vom Heben - Kran oder so - von Lasten, sonst
555	ist man mau.
556	
557	R: Sie hatten eben gesagt, dass Sie bei einer Weiterbildung waren. Wie läuft das
558	genau ab? Gibt es regelmäßige Weiterbildungen?
559	c: Also wir sind dazu aufgefordert im Schuljahr Weiterbildungen zu besuchen. Und
560	da sind wir natürlich bestrebt so etwas zu besuchen, was natürlich auch Sinn
561	macht. Also für mich würde jetzt Sinn machen, solche fachspeziellen
562	Weiterbildungen. Gibt es aber auch nicht die Masse. Wie gesagt, ich war zu
563	einer, wo sie ein neues Lehrbuch vorgestellt haben, was jetzt eben jetzt die
564	Lernfelder komplett abarbeitet. (2) Ich sollte es jetzt eigentlich kriegen - wie
565	gesagt, das Buch ist noch nicht da. Weiß ich auch noch nicht, wie das nun
566	funktioniert. Aber sonst, wie gesagt, Weiterbildungen soll man machen und
567	unter uns - egal was man macht, Hauptsache man war zur Weiterbildung. Also
568	wenn ich mir jetzt, was weiß ich ___ [Unterbrechung].
569	
570	R: Also gibt es aber keine bahnbrechenden Angebote, wo man sagt: „Da muss ich
571	hin?“ - auch speziell zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes?
572	c: Bei uns nicht. Lagerwirtschaft auch nicht. (2) Also es gibt so ne Bücher mit
573	Angeboten für Weiterbildungen (c zeigt mit Fingern Dicke der Bücher), aber
574	eben eine Seite - auch nicht mal - was jetzt für mich wirklich gut verwendbar
575	wäre. Und dann ist es manchmal ja auch so, das heißt ja nicht, wenn ich mir das
576	jetzt ausgesucht habe, dass ich da auch hinkomme. Wenn ich den Tag 8
577	Stunden habe, dann ist es auch schlecht mit mal frei stellen, Vertretung, ja?
578	Wie gesagt, wenn es mal nachmittags ist, aber dann ist es auch nicht gerade um
579	die Ecke, dann ist es vielleicht in Berlin oder was weiß ich wo - kommt man
580	auch nicht schnell hin, ja? Also wie gesagt, wenn man dann etwas hat, heißt es
581	auch nicht, dass ich da auch hinkomme.
582	
583	R: Und das wird dann bei der Schulleitung beantragt?
584	c: Ja, je nach dem. Also, wenn ich jetzt logischerweise während des Tages, muss
585	ich das über die Schulleitung und noch über das Landesverwaltungsamt und so
586	etwas alles beantragen. Da hab ich jetzt auch noch nicht so die Ahnung, weil
587	ich dann immer nachmittags irgendwo hingefahren bin oder, wie gesagt, dann
588	meine Kollegen mir das mitgegeben haben. Weil man muss das ja auch
589	anmelden und wie gesagt nachweisen, dass man so etwas gemacht hat und so,
590	ja. Schwierige Sache. (2)
591	
592	R: Und durch das Lernfeldkonzept - welche neuen Anforderungen wurden dadurch
593	aus ihrer Sicht an die Lehrer und eventuell auch die Schulleitung gestellt im
594	Gegensatz zu der Fächerstrukturierung?
595	c: Na Anforderungen halt die Umsetzung. Dass ich das jetzt vorgegeben habe und
596	so umsetzen muss, dass es funktioniert, ja? Und wie gesagt, sowohl Bücher

597	führen, Zeugnisse, Schüler unterrichten, ja? Und wie gesagt, unser bester Plan
598	war dann, es halt trotzdem so aufzuteilen, weil es anders nicht geht. Und es ist
599	für uns jetzt die beste Variante, die Lernfelder zu verklickern. Natürlich tauchen
600	da auch wieder Nachteile auf, weil wenn ich jetzt sage, ich hab - sag ich mal -
601	was ich ihnen vorhin gezeigt habe die Übersicht - Lernfeld 1 zum Beispiel ich
602	die 20 Stunden, BVWL 30 Stunden. BVWL haben die eine Stunde in zwei
603	Wochen. So mit 30 Stunden - ich hab 5 Stunden in der Woche, bin da relativ
604	schnell fertig. Schuljahr fängt - sag ich mal - im Juli/August an, bin im
605	September mit Lernfeld 1 fertig und der BVWL-Lehrer ist vielleicht im Februar
606	fertig, weil sich das so hinzieht. Es gibt irgendwie kein Patentrezept - zumindest
607	für uns nicht - wie man das wirklich gut umsetzen kann, denn wenn wir es
608	wirklich so machen würden, wie wir es sollen, kommen wir auch nicht klar.
609	Wie gesagt, wenn ich dem die Klinke in die Hand gebe. Ja? Dann lassen sie mal
610	einen krank sein oder was weiß ich. (3)
611	
612	R: Also würden sie lieber zurück zu den Fächern?
613	c: Ich bin der Meinung ja. Weil es war ja auch nicht schlecht. Was war denn daran
614	schlecht?
615	
616	R: Also es wird ja kritisiert, dass die reine Fächerstrukturierung zu trägem Wissen
617	führt und das die Schüler das Gelernte dann nicht in der Praxis anwenden
618	können. Aber ursprünglich was das Anliegen der Verschulung ja, separat von
619	der Berufspraxis die Theorie zu vermitteln. ___ [Unterbrechung]
620	c: Problematisch ist ja auch, dass das Niveau immer weiter sinkt. Es wird nicht
621	besser. Manchmal frag ich mich auch: „Überlegen die denn überhaupt nicht?“
622	Da gehört gar nicht viel zu bei manchen Sachen, ich leg denen die Antwort
623	schon fast in den Mund. (4) Also wie gesagt, eine schwierige Sache. Wie
624	gesagt, wenn die Schüler dann auch gar nicht so mitziehen, ja?
625	
626	R: Na ja, es ist sicherlich schwierig, wenn die Schüler auch die Notwendigkeit oder
627	den Sinn nicht verstehen. Oder den Zusammenhang warum es so sein soll.
628	c: Nein, die nehmen dann jetzt hin, dass alles auf eine Seite dann irgendwie kommt.
629	Aber fragen sie mal die Schüler was Lernfeldkonzept ist und was sie davon
630	halten - „Was ist denn das?“ kommt dann. Wie gesagt, ich mache es ja
631	stellenweise auch, dass ich in manchen Stunden auch mal etwas mit rechne,
632	weil ich ja Mathelehrer auch noch bin, ja? Wirtschaft - merke ich an manchen
633	Stellen, passt es eben, dass ich es mal mit erwähne. Aber wie gesagt, alles haut
634	nicht hin. Weil, dann bin ich gerade bei Regalen - gut, dann soll ich jetzt was
635	rechnen. Aber - geht nicht, passt nicht immer, ja? Na ja. So sieht es aus. Wenn
636	sie jetzt einen Beitrag dazu leisten können, dass vielleicht wieder etwas
637	geändert wird. ((lacht))
638	
639	R: Also, dass ich so viel Einfluss habe, glaube ich nicht. Es kommt ja auch noch
640	darauf an, wie die anderen Kollegen das Lernfeldkonzept bewerten und welche
641	Schlüsse ich eventuell daraus ziehen kann. Aber, wenn Sie jetzt keine weiteren
642	Anmerkungen haben, möchte ich mich bei Ihnen ganz herzlich für Ihre Zeit und
643	Ihre Stellungnahme bedanken.
644	c: Ja, das war doch kein Problem. Ich bin mal gespannt, was am Ende dabei
645	rauskommt.

B 5: Transkription Interview 5

Interview Nr.:	5
Angaben zur befragten Person:	Schulleitung B
Interviewdatum:	03.06.2010
Interviewdauer:	55 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Büro der Schulleitung
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	ernstes Gespräch lockere, freundliche Atmosphäre

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind Sie zum ersten Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung getreten?
02	B: Das Lernfeldkonzept ist mir Mitte der 90er Jahre bekannt geworden. Und zwar
03	war ich hauptsächlich in der Gastronomie eingesetzt und damals war ich zu
04	einer Tagung in Dresden und zwar war das eine Tagung der Uni Dresden in
05	Beziehung auf Berufsbildung. Dort wurde das Lernfeldkonzept vorgestellt.
06	Damals war das meine erste Begegnung mit dem Lernfeldkonzept.
07	
08	R: Ja, 1996 eingeführt für gewerblich-technische, 2002 für kaufmännische Berufe.
09	Welche Unterlagen haben sie damals erhalten um das Lernfeldkonzept in der
10	Schule umzusetzen? Was wurde vom Land, von der KMK zur Verfügung
11	gestellt?
12	B: Das Lernfeldkonzept lief hauptsächlich an über Kollegen, die in der Kammer
13	tätig sind, die direkt in diesem Bereich unterrichten. Ich selbst unterrichte nicht
14	Wirtschaft und Verwaltung habe somit nur die überwachende Funktion und
15	prüfe, dass eingehalten wird in Lernfeldern zu arbeiten und das die Umsetzung
16	in ein Schulcurriculum erfolgt. In der Verantwortung lag es bei dem
17	Fachbereich, bei den Fachkollegen, hauptsächlich wurden Informationen
18	mitgebracht von denen, die also in den Prüfungskommissionen arbeiten – die
19	haben die Erstinformationen geliefert und dann haben wir die offiziellen
20	Unterlagen bekommen vom Kultusministerium und daraus haben wir das
21	Schulcurriculum erarbeitet.
22	
23	R: Fand dies nur anhand des Rahmenlehrplans statt oder gab es andere Unterlagen?
24	B: Das kann ich gar nicht genau beantworten, da dies in der Hand der Kollegen
25	liegt. Das ist außerdem in jedem Bereich anders. Wir haben Kollegen, die selbst
26	z. B. im ___ [Auslassung] Bereich bei der Erarbeitung bei der LISA beteiligt
27	waren, andere haben dies über Rahmenlehrpläne, über die Kammertätigkeit und
28	in der Fachgruppe geklärt haben.
29	
30	R: Könne sie sagen, welche Defizite bei der Umsetzung vorlagen?
31	B: Bei der Umsetzung der Lernfelder gibt es im ersten Moment immer Defizite. Es
32	war ja eine neue Struktur für die Kollegen, das heißt es musste ja erst mal
33	verinnerlicht werden, dass die Lernfelder einen ganz anderen Aufbau haben als
34	der Fächerkanon, in dem man einzelne Fächer unterrichtet hat. Bei den
35	Einzelfächern ist es ja so, dass man von den Grundlagen bis hin zu

36	Spezialwissen geht. Bei den Lernfeldern ist die Arbeit an Lernbeispielen, an der
37	Lernaufgabe, Lernauftrag die Grundlage, bei denen der Zusammenfluss von
38	speziellem Wissen und Grundwissen. Anhand dieser Lernaufgabe werden dann
39	strukturiert bestimmte Dinge bearbeitet. - Es ist also eine ganz andere
40	Herangehensweise gefragt. Dies musste natürlich von den Kollegen erst einmal
41	durchdacht werden, es musste erst einmal von ihnen verinnerlicht werden.
42	Manche wollen heute noch zur Fächerstruktur zurück und mir ist auch bekannt,
43	dass in anderen Schulen die Lernfelder immer noch in Fächer aufstrukturiert
44	werden, also Fächer unterrichtet werden, was wir schon lange nicht mehr
45	machen.
46	Die Kollegen haben gute Schulcurricula erarbeitet, so dass man einen Kollegen,
47	der neu einsteigt diese Curricula zum Teil übergeben kann – das ist aber auch
48	von Bereich zu Bereich unterschiedlich. Diese Durchdringung das war das
49	Schwierigste, dass man auch die Kollegen nicht unbedingt darauf vorbereitet
50	hatte von offizieller Seite. Die Kollegen selbst haben natürlich versucht sich zu
51	qualifizieren.
52	
53	R: Der Stundenplan im Bereich Wirtschaft und Verwaltung, der im Internet zu
54	finden ist, weist noch als Überschrift Fächer aus ___ [Unterbrechung].
55	B: Ja wir machen den Stundenplan koordinationsweise, zum Beispiel bei den
56	Bürokaufleuten läuft es noch Fachweise. Wir müssen unsere gesamte Maske für
57	den Stundenplan umstellen und da wir ja mit WinSchul arbeiten ist das
58	eigentlich gar nicht möglich - jeder weiß aber Lernfeld, wir benennen bei uns
59	immer noch die Lernfelder nach der Lernfeldstruktur – Lernfeld 1, 2, 3 - also
60	die Schüler wissen, welches Lernfeld dran ist. Wir wollen eventuell im
61	kommenden Jahr im Metallbereich dazu übergehen nur noch zu schreiben
62	Lernfeld und die Schüler wissen dann durch die Kollegen Herr X macht jetzt 20
63	Stunden Lernfeld 1 Teil X, Frau X macht Lernfeld 1 Teil Y 30 Stunden das.
64	Denn in den Lernfeldern müssen wir ja noch strukturieren, einfach ne
65	technische Geschichte.
66	
67	R: In welchen Schulformen findet das Lernfeldkonzept Anwendung?
68	B: Eigentlich nur im dualen Bereich findet das Lernfeldkonzept Anwendung.
69	___ [Auslassung]
70	
71	R: Bei kaufmännischen Berufen ___ [Unterbrechung]
72	B: Wir haben ja die Bürokaufleute - keine Lernfelder, bei Einzelhändlern und
73	Verkäufern da haben wir das Lernfeld.
74	
75	R: Gibt es Probleme dadurch, dass zum Teil die Fächer- und zum Teil die
76	Lernfeldstrukturierung vorgegeben ist?
77	B: Eigentlich nicht. Da die Kollegen bei uns das Eine wie das Andere kennen, gibt
78	es eigentlich keine Probleme. Man muss aber wissen, wir haben ein
79	Durchschnittsalter von 50 - wenig was nachkommt. Die Einzige die Probleme
80	haben dürfte wäre unsere Referendarin im 1. Jahr, die nun mit beiden Seiten
81	konfrontiert wird. Aber sonst sind mir keine Probleme bekannt.
82	
83	R: Wie findet die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes direkt hier in der Schule statt?
84	B: Wir haben für jeden Fachbereich – Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung,
85	Vollzeitbereich Ernährung / Gastronomie. In der Gastronomie zum Beispiel ist
86	auch Lernfeld schon lange, das waren die ersten die Lernfeld hatten und zum

87	Beispiel die Hauswirtschaftshelfer - also die Helferberufe haben wir auch die
88	Lernfelder noch nicht, so dass wir dort noch Fächerkanon haben.
89	Wir machen das so, dass für jeden Bereich die Fachgruppen für jeden Bereich
90	die Schulcurricula erarbeiten. Ich kann sie zunächst nur sammeln, bei einigen
91	kann ich sicherlich fachlich etwas sagen, aber es wäre müßig und auch
92	anmaßend alle Bereiche zu prüfen und zu verbessern. So haben wir das im
93	Metallbereich – das also die Lernfelder für einzelne bestimmte Berufe in
94	Schulcurricula zusammengefasst werden.
95	
96	R: Die Fachgruppen bestehen aus Lehrern aus dem jeweiligen Fachbereich?
97	B: Ja, das sind die Lehrer, die in dem jeweiligen Fachbereich unterrichten.
98	
99	R: Sind in den Fachgruppen denn alle Lehrer aus dem Fachbereich oder nur
100	einzelne?
101	B: Nein, es sind alle Lehrer in den jeweiligen Fachgruppen. Manche sind sogar in 2
102	Fachgruppen, weil sie 2 Fächer unterrichten.
103	Wir versuchen außerdem in der Fachgruppe die allgemein bildenden Lehrer mit
104	zu integrieren und das klappt meistens, wenn jemand ein allgemeines Fach
105	unterrichtet und gleichzeitig bei dem jeweiligen spezifischen Fach mit
106	unterrichtet.
107	
108	R: Werden die Ergebnisse, die so entstehenden Schulcurricula der einzelnen
109	Fachbereiche, auch den anderen Lehrern vorgestellt oder die Vorgehensweise
110	oder Umsetzung, so dass die anderen Lehrer bzw. Fachgruppen Anregungen
111	erhalten oder die Ergebnisse diskutiert werden können?
112	B: Wir haben das zum Beispiel schon gemacht, dass in der Gesamtkonferenz eine
113	bestimmte Fachgruppe, die Vorreiter war, ihr Lernfeldkonzept vorgestellt
114	haben. Wir haben regelmäßig Fachgruppenleitertreffen, wo die Leiter ihre
115	Aufgaben bekommen und dann abrechnen müssen, was ihre Fachgruppe macht
116	und leistet. Das wird über die Schulleitung und mich organisiert.
117	Ich bin sozusagen der Sammelpunkt und verfüge über die erarbeiteten
118	Schulcurricula.
119	
120	R: Können auch andere Lehrer aus anderen Fachbereichen darauf zurückgreifen?
121	B: Ja, zu jeder Zeit. Das ist bei uns so Sinn und Zweck und da die Lehrer bei uns so
122	genannte „Lauflehrer“ sind, das heißt, da wir ja auch verschiedenen Bereiche
123	vom Einsatz her belaufen, wenn auch nicht alle, ist es eh
124	fachgruppenübergreifend. Eine Kollegin, die zum Beispiel hauptsächlich in
125	Wirtschaft und Verwaltung eingesetzt ist, unterrichtet unter anderem auch bei
126	Metallern und nimmt natürlich Ideen von einem zum anderen Fachbereich mit.
127	Oder wie ich zum Beispiel, ich bin in 3 Bereichen tätig und muss ja dann auch
128	zu den einzelnen Versammlungen, wenn auch nicht zu allen
129	Fachbereichsversammlungen und da nimmt man ja dann auch Ideen mit - der
130	Austausch ist also da.
131	
132	R: Das Material, welches erarbeitet wird, ist das auch immer für alle zugänglich?
133	B: Ja, das ist im Lehrerzimmer deponiert und dann bei mir. Und jeder der kommt
134	oder eventuell einen Kollegen vertreten muss, dann stell ich ihm genauso wie
135	den Rahmenlehrplan und das Schulcurriculum zur Verfügung. Das ist also kein
136	persönliches Eigentum. Die eigenen Unterlagen der Lehrer, wie sie das
137	Schulcurriculum umsetzen, ist dann eine andere Sache. Bei uns ist es aber auch

138	Pflicht, dass jeder Kollege einen Stoffverteilungsplan zu Beginn des
139	Schuljahres abgibt, woran genau ersichtlich ist, wie er das Schulcurriculum
140	bzw. das Lernfeldkonzept umsetzen will. So dass ich in etwa weiß, in der und
141	der Woche möchte er das oder das unterrichten. Das dies nicht immer klappt,
142	weil ja mal einer krank wird oder man eine Weiterbildung hat oder die Klassen
143	nicht da sind, ist klar, aber wir können uns daran orientieren und können
144	feststellen, ob die Planung passt.
145	
146	R: Das wäre eine weitere Frage gewesen, wie das Vorgehen zu standardisieren ist.
147	Nicht dass ein Lehrer etwas ganz anderes macht als der Andere.
148	B: Nein, die Lehrer sollen sich zusammensetzen und müssen abstimmen wer was
149	macht im Lernfeld. Wir haben ja auch Lernfelder, die nicht nur von einem
150	Lehrer umgesetzt werden. Das hängt mit der spezifischen Ausbildung der
151	einzelnen Lehrer zusammen. Die Abstimmung ist das A und O. Aber im
152	Prinzip, wenn man das mit den einzelnen Fächern vergleicht, war das genauso
153	notwendig. Jetzt ist es nur intensiver. Aber die Fächer konnte man auch nicht
154	nebeneinander unterrichten, man musste sich abstimmen, da sich auch bei der
155	Fächersystematik viele inhaltliche Dinge auch dort überschneiden haben.
156	Das geht mir zum Beispiel so, ich bin ja nicht im Lernfeldkonzept tätig, ich
157	muss mich mit den Wirtschaftskundelehrern abstimmen, sonst sprengte ich
158	meinen Rahmenlehrplan und die Schüler hören gleiche Sachen, die auch im
159	Wirtschaftslehreunterricht vorkommen. Der Sozialkundelehrer im
160	Wirtschaftsbereich wird zum Beispiel ganze wirtschaftliche Abschnitte zum
161	Beispiel Vertragsrecht herausnehmen, weil das im Lernfeldkonzept oder in den
162	einzelnen Fächern dort genauso vorkommt.
163	
164	R: Bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes gibt es da Kooperationen mit anderen
165	Schulen, das man sich auch abspricht, wie die Handhabung in den Schulen
166	vonstatten geht?
167	B: Ja, das hängt oft mit Weiterbildungen bei der LISA zusammen. Die werden ja
168	auch zentral organisiert, wo das Lernfeldkonzept vorgestellt wird. Aus der
169	__[Auslassung] kenne ich das ganz stark, da haben wir auch einen Kollegen,
170	der immer ganz stark bei der Erarbeitung des Lernfeldkonzeptes vertreten war
171	und bei Wirtschaft und Verwaltung ist das auch so. Das wird dann zentral über
172	das Land organisiert. Und immer wieder in Prüfungskommissionen, da sind ja
173	dann auch immer Lehrer aus verschiedensten Schulen zusammen. Die
174	Abstimmung funktioniert eigentlich ganz gut - sicher wird es immer wieder
175	Individualisten geben und Kollegen, die ihre Unterlagen nicht rausgeben
176	möchten, die sagen, es ist mein Eigentum – das ist legitim. Bis auf das was als
177	Schulcurriculum vorliegen muss, das muss da sein für alle.
178	
179	R: Müssen die Lehrkräfte verpflichtend an den Weiterbildungen teilnehmen oder ist
180	das freigestellt?
181	B: Jeder Lehrer muss im Jahr mindestens 8 Stunden Weiterbildung belegen. Da
182	versucht natürlich jeder sich fachlich weiterzubilden. Wenn etwas von der LISA
183	angeboten wird, nehmen das die Kollegen dankend an.
184	
185	R: Gibt es noch andere Möglichkeiten der Weiterbildung für die Lehrer? Zum
186	Beispiel bezüglich der Praxiskenntnisse der Lehrer - die ja oft als mangelhaft
187	dargestellt werden.
188	B: Wir haben hier Möglichkeiten wo große Unternehmen Weiterbildung anbieten –

189	speziell im Metallbereich, wo die Kollegen das wahrnehmen und hinfahren.
190	Wer an seinem Fach interessiert ist, der macht gewöhnlich Weiterbildungen.
191	Wir haben auch viele Weiterbildungen anderer Träger und wie gesagt die
192	Betriebe halten bei uns einen recht engen Kontakt. Die Ausbildungsbetriebe
193	kommen zu uns zu den Ausbildersprechtagen einmal im Jahr für jede
194	Ausbildungsgruppe, wo Dinge angesprochen werden. Die Kollegen gehen in
195	die Betriebe, beobachten die Lehrlinge dort. Das erfolgt sicherlich
196	unterschiedlich - es sind Menschen und es hängt davon ab, wie sich jeder
197	Einzelne mit seinem Beruf identifiziert.
198	
199	R: Bei Weiterbildungen werden die Kollegen da freigestellt oder erfolgt sie
200	zusätzlich zum Unterricht?
201	B: Es gibt sowohl Weiterbildungen, wo sie freigestellt werden, es gibt
202	Weiterbildungen in der unterrichtsfreien Zeit und natürlich nehmen Kollegen
203	auch am Wochenende an Weiterbildungen teil. In welchem Umfang das erfolgt,
204	kann ich jetzt allerdings nicht sagen, das wird im PC erfasst. Die Kollegen
205	geben dann ihre Weiterbildungsnachweise ab und das wird in der Personalakte
206	vermerkt. Zusätzlich führen wir jedes Jahr persönliche Gespräche. Wir haben
207	mit unseren Kollegen Zielvereinbarungen, wo sie ihre Weiterbildungen auch
208	belegen müssen, und da werden solche Dinge auch angesprochen, so dass wir
209	als Schulleitung auch reagieren können und auch mal ans LISA weiterleiten
210	können, wo in welchem Bereich Bedarf besteht, was die Kollegen sich
211	wünschen oder benötigen. Wir erarbeiten ja jedes Jahr einen Fortbildungsplan.
212	Natürlich ist das Angebot lange nicht ausreichend. Und es ist auch so in der
213	Praxis, dass wir, wenn 3 Kollegen einen Bereich unterrichten, nur einen
214	Kollegen freistellen können. Ich kann im dualen Bereich nicht 3 Kollegen an
215	einem Tag freistellen - das geht nicht. Der Kollege muss dann als Multiplikator
216	auftreten und seinen Kollegen die Ergebnisse mitteilen und übermitteln.
217	Natürlich gibt es immer wieder Einzelne, die sehr stark an Weiterbildungen
218	interessiert sind und Andere, die eben nicht zur Weiterbildung bereit sind und
219	nur ihre Pflichtstunden absolvieren. Aber im Gro sind unsere Lehrer ziemlich
220	engagiert. Wir haben auch immer ganz gute Prüfungsergebnisse, so dass ich
221	sagen kann, es wird eine gute Arbeit geleistet.
222	
223	R: Sie haben eben schon die Ausbildungsbetriebe angesprochen. Wie nehmen die
224	das Lernfeldkonzept auf, wie bewerten die Ausbildungsbetriebe das
225	Lernfeldkonzept?
226	B: Also in großen Betrieben, die viele Azubis haben und zentral ausbilden, sowie
227	überbetriebliche Ausbilder, die wissen was das Lernfeldkonzept ist. Kleine
228	Betriebe - private Metallbetriebe oder kleine Verkaufsläden mit einem Azubi,
229	die interessiert es letztendlich nicht, ob der Azubi nach Fächer oder
230	Lernfeldstruktur unterrichtet ___ [Unterbrechung]. Die kleinen Betriebe trennen
231	stärker: das ist Berufsschule, das ist Praxis. Der Schüler muss in der
232	Berufsschule fit gemacht werden, das er zum Beispiel gerade im Einzelhandel
233	dem Käufer gegenüber treten kann, das er weiß, was buchungstechnisch zu
234	machen ist.
235	
236	R: Also findet Lernortkooperation im Sinne des Lernfeldkonzeptes eher bei
237	größeren Betrieben statt, als bei kleineren?
238	B: Ja, dort wo mehrere Lehrlinge sind. Bei kleinen Betrieben, die alle 3 Jahre mal
239	einen Azubi ausbilden, die haben einfach nicht die Möglichkeit und Zeit sich

240	noch großartig einzubringen. Wir versuchen das durch unsere
241	Ausbildungskonferenzen - es nimmt auch immer jemand von der Schulleitung
242	dran teil, wenn größere Probleme sind. Die Kollegen stellen dar vor den
243	Betrieben was wird bei uns gemacht, was wird verlangt. Das funktioniert ganz
244	gut - dort funktioniert die Zusammenarbeit. Wir gehen auch mal mit Schülern in
245	Betriebe, mit Schülergruppen die nicht aus dem Betrieb kommen - damit man
246	mal etwas anderes zeigen kann. Trotzdem ist das duale System immer noch 2
247	Paar Schuhe und solange wie wir als Schule - das ist jetzt meine persönliche
248	Meinung - immer noch darauf hinarbeiten müssen, was die Kammer später
249	prüft, haben wir immer ein Problem. Die Kammerprüfungen, was den
250	fachlichen und den praktischen Teil betrifft, sind inzwischen ja endlich auf das
251	Lernfeldkonzept in vielen Ausbildungsberufen abgestimmt - Gott sei Dank.
252	Aber zum Beispiel in Sozialkunde - ich kann mit den Schülern nicht wirklich
253	Sozialkunde machen, sondern muss auf die Kammerprüfung vorbereiten und
254	die Kammerprüfung fragt zum Beispiel, wie wird ein Ausbildungsvertrag
255	abgeschlossen - die Schüler haben aber alle die Ausbildung fertig und wenn sie
256	es nach 3 oder 3,5 Jahren nicht wissen, dann kann ich da auch nichts mehr
257	machen. Und das sind zum Beispiel Sachen, die noch nicht richtig
258	zusammenlaufen, wenn man über den Tellerrand hinüberguckt. Aber insgesamt
259	läuft das inzwischen schon ganz gut.
260	
261	R: Wie kann man die angestrebte Handlungsorientierung in Prüfungen umsetzen?
262	B: Das geht nur über die Kammern. Da sind ja die Kammern die Maßgebenden und
263	entsprechend durch Mitarbeit der Kollegen aus den Berufsschulen in den
264	Kammern. Was anderes können wir nicht machen.
265	
266	R: Und in dem Test oder der Leitungskontrolle in der Berufsschule. Wie kann man
267	dort das Prinzip Handlungsorientierung umsetzen?
268	B: Indem die Lehrer komplexe Aufgaben stellen, die die Schüler erarbeiten müssen.
269	Bei uns ist es so, wir müssen unsere kleinen Leistungen bringen und die
270	Klassenarbeiten. Und die Klassenarbeiten sollten komplex gestellt werden, das
271	heißt jeder Kollege muss Fragen stellen und muss seinen Bewertungskatalog
272	mit abgeben, so dass wir als Leitung und Fachbereichsleiter nur prüfen,
273	funktioniert das jetzt oder sind es nur a, b, c Fragen. So dass man die
274	Handlungsorientierung einfließen lässt - zumindest versuchen wir es komplexe
275	Fragen zu stellen. Es wird mir natürlich in einer Klasse, wo ich Realschüler und
276	Abiturienten habe, eher gelingen, als in Klassen, wo ich BVJler, Hauptschüler,
277	Realschüler, Abiturienten und Umschüler habe - da müsste ich zu sehr
278	binnenstrukturierten Unterricht machen was nicht möglich ist.
279	
280	R: Es wird also versucht die Schüler auf die IHK- bzw. Handwerks-
281	kammerprüfungen vorzubereiten?
282	B: Ja klar.
283	
284	R: Und wie werden die Lernfelder im Zeugnis ausgewiesen?
285	B: Die Lernfelder werden benannt wie im Rahmenlehrplan. Im Zeugnis erscheinen
286	sie gewichtet, zum Beispiel ein Lernfeld mit 40 Stunden pro Jahr hat Faktor 1,
287	wenn es 60 Stunden hat Faktor 1,5; 80 Stunden Faktor 2. Die Note wird also
288	multipliziert, zusammen gerechnet und dann werden die Lernfelder
289	ausgewiesen. Also im 1. Jahr Lernfeld 1 bis 4 beziehungsweise 5; im 2. Jahr
290	Lernfeld X bis Y auch und auf dem Abschlusszeugnis werden alle Lernfelder

291	ausgewiesen und das wird dann zusammengezogen zur Berufsnote - Theorie.
292	Man kann also alle Lernfeldnoten einzeln einsehen, ausgewiesen mit welchem
293	Faktor und dann die gesamte Berufstheorienote.
294	
295	R: Wo sehen sie den gravierendsten Unterschied Lernfeldkonzept zur
296	Fächerorientierung?
297	B: Ich kann es nur von außen betrachten, da ich selbst noch nicht in Lernfeldern
298	unterrichtet habe.
299	Wenn ich Fächer unterrichte ist alles natürlich sehr stark und stringent
300	strukturiert. Dann hab ich meinen Rahmenlehrplan und habe bestimmte Dinge,
301	die ich also in bestimmter Zeit abarbeiten muss. Beim Lernfeldkonzept habe ich
302	mehr Möglichkeiten Sachen zu verpacken und praxisnah zu unterrichten. Zum
303	Beispiel wenn ich einen Lernauftrag stelle, kann ich es so verpacken, dass der
304	Schüler gar nicht merkt, dass er den Dreisatz zum Beispiel macht. Wenn ich
305	Fallrechnen habe, besteht eine größere Ablenkung und Schüler geben schneller
306	auf und sagen „Das kann ich eh nicht“. Wenn ich aber das Fallrechnen
307	verpacke, zum Beispiel anhand von Beispiel Lohnbuchrechnung, oder Prozente
308	Krankenversicherung ausrechnen, oder Schälverluste in Prozent ausrechnen bei
309	Köchen, beim Zerspanen wie viel Verlust habe ich, dann können sie sich das
310	besser vorstellen und sehen auch den Praxisbezug eher ein, warum die das
311	berechnen können müssen, als wenn man rein das Fachliche unterrichtet. Das
312	sehe ich als großen Vorteil, dass man Unterrichtsstoff lebensnah verpacken
313	kann.
314	
315	R: Hier handelt es sich ja speziell um einen Vorteil für die Schüler, zum Teil auch
316	für die Lehrer. Sehen sie auch andere Vorteile für die Lehrer und Schulleitung?
317	B: Also, wenn man etwas greifbarer vermitteln kann, ist dies immer besser, als
318	wenn man etwas nur nach fachlichen Vorgaben vermitteln will. Außerdem
319	merke ich als Lehrer zum Beispiel beim Einsatz von Projektarbeit oder lernen
320	an Stationen, dass die Schüler ganz anders motiviert sind und Dinge ganz
321	anders begreifen, als wenn man eine rein fachliche Stoffvermittlung macht.
322	Ich könnte mir vorstellen im Verkauf, dass man zum Beispiel in einer
323	Lerngruppe, eine Einteilung vornimmt, einer ist der Verkaufsstellenleiter, einer
324	ist Kassierer, einer Regalverantwortlicher, einer Wareneingang überwachen.
325	Lernauftrag: Was würdet ihr jetzt von Montag bis Freitag machen? - Wie würde
326	eine Bilanz aussehen bei einem Kundendurchlauf von X? So ist es für die
327	Schüler nachvollziehbarer und einprägsamer, als wenn man nur festlegt, der
328	Kassierer hat diese Aufgaben, der Verkaufsstellenleiter diese. Das finde ich
329	auch für den Lehrer spannender, sich mal in die Arbeits- und Lernwelt des
330	Schülers rein zudenken, besonders für Kollegen, die fachfremd eingesetzt
331	werden. Wenn man als Lehrer einen Lernauftrag gibt, muss man ihn selbst von
332	Anfang bis Ende durchdenken und da muss man sich selbst mit verschiedenen
333	Dingen auseinandersetzen. Am Anfang ist es wahnsinnig viel Arbeit, so dass
334	ich auch manchen Kollegen verstehen kann, der das ablehnt, weil er in vielen
335	Klassen unterrichtet oder in sehr vielen unterschiedlichen Lernfeldern ist. Aber
336	wenn man die einzelnen Lernaufträge durchlaufen hat - so höre ich es auch von
337	vielen Kollegen - dann fängt man an, alles besser zu durchdenken und die
338	Lernaufträge werden auch immer besser gestaltet.
339	
340	R: Sehen sie dadurch auch die Schulorganisation als wesentlich umfangreicher an,
341	was in der Fachliteratur oft als Kritikpunkt angeführt wird?

342	B: Ja, das stimmt auf alle Fälle - aber wenn man erst einmal die Lernfelder richtig
343	durchlaufen hat, wird es einfacher. In der Praxis, wenn man als Schule einen
344	Bildungsgang hat und der bricht dann vielleicht weg, ist es schwer die Lehrer
345	zu motivieren diesen großen Aufwand zu tätigen. Wir haben Glück, dass wir
346	bei uns die einzelnen Bereiche halten können, weil die Schüler da sind. Und die
347	Bildungsgänge, wo wir die Lernfelder ausgearbeitet haben, so dass wir den
348	Aufwand nicht umsonst hatten und uns nun die Berufe fehlen.
349	
350	R: Vielleicht können Sie noch mal zusammenfassen, welche neuen Anforderungen
351	an Schulleitung und Lehrer durch das Lernfeldkonzept herangetragen wurden
352	im Unterschied zur Fächerstruktur?
353	B: Was viel stärker verlangt wird, ist die Zusammenarbeit im Kollegium in den
354	Fachbereichen. Das ist das A und O. Vorher in der Fächerstruktur war das zwar
355	auch gegeben, aber durch die stringente Abteilung der einzelnen Fächer war das
356	nicht immer zwingend notwendig. Aber hier bei den Lernfeldern ist es dringend
357	erforderlich, also es muss im Kollegium, in den einzelnen Fachbereichen viel
358	stärker zusammengearbeitet werden. Großer Arbeitsaufwand am Anfang -
359	sicherlich gab es auch Kollegen, die die Lernaufträge falsch stellten, dass es
360	nicht erfüllbar war oder machbar war. Darum muss man mit den Lernaufträgen
361	arbeiten - das man sie zurücknimmt und guckt, wie man es besser machen kann.
362	Bezüglich der Leitung kann ich sagen, dass man manchmal schon sehr
363	nachdrücklich die Schulcurricula abfragen muss, weil es eben so ein großer
364	Aufwand ist. Was natürlich auch wichtig ist, ist die Kontrolle durch die
365	Schulleitung in den Fachbereichsversammlungen.
366	
367	R: Ist die Kooperation zwischen den Lehrern gegeben, wenn jemand einen
368	Verbesserungsvorschlag hat, nehmen die anderen Lehrer ihn an?
369	B: Ja, wir haben jetzt eine Referendarin. Eigentlich gibt es das nicht, dass einer den
370	anderen zurückweist. Natürlich sind die Kollegen auch Menschen - da gibt es
371	Individualisten und es gibt offene. Von der Leitung wird angestrebt, dass wir
372	mit dem Curriculum arbeiten und wenn jemand es benötigt, gebe ich es heraus.
373	Und das Schulcurriculum soll ja von allen im Fachbereich zusammen
374	geschrieben werden. Natürlich hat sicherlich einer mehr Arbeit daran als ein
375	Anderer.
376	
377	R: Also generell ist also die Offenheit der Kollegen da sich abzusprechen?
378	B: Ja, da gibt es bei uns kein Problem. Wichtig ist, dass bei der Methodenwahl eine
379	gesunde Mischung stattfindet - nicht nur Folien, nicht nur Powerpoint
380	Präsentationen. Gerade bei der Lernfeldstruktur muss der Stoff lebensnah
381	vermittelt werden. Man soll den Schüler dort abholen, wo er ist. Gerade bei
382	Verkäufern aus Bildungsträgern im 1. Lehrjahr muss ich zum Beispiel meinen
383	Lernauftrag anders gestalten, als bei Einzelhändlern großer Märkte oder
384	Fachgeschäfte mit Abi oder Realschulabschluss. Aber das liegt am
385	Fingerspitzengefühl des Lehrers. Es muss auf die Schüler abgestimmt sein. Der
386	Lehrer kann nicht einfach den Lernauftrag aus dem Schulcurriculum
387	übernehmen - das funktioniert nicht. Eine erarbeitetes Schulcurriculum kann
388	nur als Richtschnur dienen und als Lehrer muss ich das entsprechend der
389	Struktur der Klasse abstimmen. Wenn ich zum Beispiel selbst einen Lernauftrag
390	habe, zu dem ich als Lehrer keine Beziehung habe, muss ich den so umbauen,
391	dass ich sage, mit einer anderen Vorgehensweise habe ich selbst Erfahrung. Das
392	Schulcurriculum ist also kein Dogma, sondern dient als Orientierung. So sollte

393	es auch von jedem aufgefasst werden. Es gibt nichts Schlimmeres als jemanden
394	zu kopieren. Das versucht man gern als junger Lehrer, bis man feststellt, dass
395	man die Eigenarten des Vorbildes nicht nachstellen kann, weil man sich
396	verbiegt. Die Vermittlung von Unterricht ist sehr individuell und man muss sich
397	damit identifizieren. Einem Lehrer nutzt kein Lernauftrag, den er selbst für
398	unsinnig hält. Schulcurricula sind also nur ein Arbeitsmittel. Es gibt ja auch
399	viele Handreichungen dazu, auch im Wirtschaftsbereich, die es zentral gibt,
400	zum Beispiel beim Landesbildungsserver. Da können sich die Lehrer auch
401	orientieren. Zum Beispiel Einzelhändler in unserem Bereich werden sicherlich
402	anders ausgebildet als Einzelhändler in ___ [Auslassung] oder in ___
403	[Auslassung]. Da gibt es sicherlich ganz andere Strukturen und so muss ich
404	meinen Lernauftrag anders ausarbeiten. Wenn ich in einem „großen Tempel“
405	arbeite, muss ich mich anders vorbereiten. Aber es müssen sich die
406	Kernaussagen wieder finden, was muss der Schüler wissen.
407	
408	R: Meine Fragen sind soweit alle beantwortet. Fällt Ihnen noch etwas ein zum
409	Lernfeldkonzept, das sie gern noch sagen möchten oder als wichtig erachten?
410	B: Es wäre fast wünschenswert, da die Kollegen so viel Arbeit investiert haben,
411	dass es bleibt. Es wird ja in der Wissenschaft rege Pro und Contra diskutiert
412	wurden, als man es uns gegeben hat, ich drücke es mal freundlich aus. Das
413	Lernfeldkonzept als es eingeführt wurde, war natürlich zur falschen Zeit, da die
414	Schüler auch nicht darauf - auf dieses lernen - vorbereitet waren. Ich kann solch
415	Lernfeldkonzept bei 16-, 17-, 18-jährigen nur umsetzen, wenn sie vorher bereits
416	so gelernt haben. Die Schüler sind ja damals mit der Vorbildung Fächer zu uns
417	gekommen und ich kenne auch die Rahmenlehrpläne der Sekundarschule, vor
418	allem die neuen, überarbeiteten, wo jetzt die Schüler darauf vorbereitet werden
419	sollen, so entsprechend Lernfeldkonzept und Handlungsorientierung zu lernen.
420	Nun sind ja inzwischen die Rahmenlehrpläne der Sekundarschule so
421	umgeschrieben, dass ich denke, wenn die nächsten Schüler kommen und dies
422	Konzept der Rahmenlehrpläne der Sekundarschulen umgesetzt ist, dass wir
423	dann bessere Ergebnisse auch hier an der Berufsschule bekommen, dass das
424	Lernfeldkonzept einen anderen Sinn bekommt. Weil die Schüler es kennen, so
425	zu lernen. Wenn man das als Schüler nicht kennt, reichen die 14 Tage
426	Unterricht oder Blockunterricht nicht, um das Lernfeldlernen umsetzen zu
427	können, wenn zwischendurch immer wieder lange Praxisphasen den Unterricht
428	unterbrechen. Das macht das Leben an der Berufsschule schwer. - Das war auch
429	ein Punkt, warum viele die Lernfelder abgelehnt haben, weil einfach die
430	Schüler auf diese Konzepte nicht vorbereitet waren. ___ [Auslassung]
431	
432	R: In Ordnung, wenn sie keine weiteren Anmerkungen haben, möchte ich mich
433	sehr herzlich für Ihre Zeit und die zahlreichen Informationen bedanken.
434	B: Ja, es hat mich auch sehr gefreut, wenn ich Ihnen hier auch nur meine
435	Perspektive als Überwacher schildern konnte und nicht als aktiv in Lernfeldern
436	unterrichtender Lehrer.

B 6: Transkription Interview 6

Interview Nr.:	6
Angaben zur befragten Person:	Lehrer (und Koordinator) d
Interviewdatum:	15.06.2010
Interviewdauer:	50 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Büro der Schulleitung
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	freundliche Atmosphäre häufige Unterbrechung durch Anfragen von Kollegen und Telefonate

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind Sie das erste Mal mit Lernfeldern in Berührung gekommen? Wie
02	haben Sie das Lernfeldkonzept kennen gelernt?
03	d: Das erste Mal eigentlich durch eine Fortbildung im Handel. Fortbildungen finden
04	ja statt und wir wussten, dass die Rahmenrichtlinien umgestellt werden auf
05	Lernfelder, von Fächern auf Lernfelder Ich habe vorher in Fächern gearbeitet
06	im Handel, also Rechnungswesen als eigenständiges Fach. So, dass vielleicht -
07	fünf, sechs Jahre ist das her.
08	
09	R: Und war das eine betriebliche Weiterbildung, weil sie jetzt sagten im Handel?
10	Oder wer hat das angeboten?
11	d: Nein. Es gibt ja regionale Fortbildungen und landesweite Fortbildungen. (2)
12	Meiner Meinung nach war das eine landesweite Fortbildung von der LISA
13	angeboten. Das war, glaube ich, in Dessau. Kollegen aus anderen Schulen –
14	zum Beispiel aus ____ [Auslassung] weiß ich, die gebeten wurden, Bücher
15	umzustellen auf dieses Lernfeldkonzept, und in Absprache mit diesen Kollegen
16	ging es dann. Ja, weil bevor, so vielleicht im ersten halben Jahr diese
17	Geschichte, im ersten halben Jahr bevor das Schuljahr dann ran war, wo diese
18	Lernfeldkonzept erprobt wurde. Ja, das ist schon ne Weile her.
19	
20	R: Jetzt ist es ja so, dass die Verkäufer und Einzelhändler hier unterrichtet werden
21	nach Lernfeldern, die Bürokaufleute aber nach Fächern. ____ [Unterbrechung]
22	d: Ja.
23	
24	R: Sehen sie da Probleme drin?
25	d: Probleme inwiefern? Für die Schüler oder für uns?
26	
27	R: Sowohl als auch. Also für sie an erster Stelle als Lehrer, dass sie immer den
28	Wechsel haben zwischen Lernfeld und Fächern haben.
29	d: Also ich persönlich habe jetzt nicht so das Problem. Erst mal für die Kollegen -
30	ich weiß nicht, wie das andere sehen, aber ich spreche jetzt mal für mich - das
31	ist auch der Tatsache geschuldet, dass ich ja schon lange in dieser Geschichte
32	unterrichte. Im Grunde genommen weiß man jetzt, wo es lang geht, wo es
33	hingehet. Man kennt die Prüfungsanforderungen sowohl für die
34	Lernfeldgeschichte, also für die Einzelhändler und Verkäufer, als auch für die
35	Bürokaufleute und kann sich darauf einstellen. Am Anfang war es sicher ein

36	Problem. Vor allen Dingen diese gewünschten oder geforderten Lernsituationen
37	zu schaffen für diese Lernfeldgeschichte. Erst mal soweit. Für die Schüler -
38	Fächer besser auf jeden Fall. Wir haben BVWL, wir haben Rechnungswesen -
39	ich unterrichte beide Fächer - und das ist weniger Problem, als wenn ich sage:
40	„Liebe Leute, wir haben jetzt Lernfeld 11, wir haben jetzt Lernfeld 14.“ und ich
41	schreibe es an die Tafel, damit sie wissen: „Okay, wir haben jetzt dieses
42	Lernfeld.“ Ja und meistens sage ich dann noch mal etwas dazu. Aber nachher
43	im Laufe der Zeit prägt sich das dann ein, aber für die Schüler ist es weitaus
44	schwieriger.
45	
46	R: Aus welchen Gründen? Weil die sich mehr unter BVWL und Rechnungswesen
47	vorstellen können als unter den Lernfeldern?
48	d: Ja, ja. (nickt) Würde ich jetzt so bejahen die Geschichte. Rechnungswesen da
49	wissen sie, das hat was mit buchen zu tun, das hat was mit Mathe zu tun. Ja und
50	oder BVWL - okay, wir sind bei Unternehmensformen - ja, das ist ja so
51	aufgegliedert dann in Lernfeld 14 zum Beispiel. Weil es ist eigentlich ganz gut,
52	dass man das dann so beidseitig unterrichtet, ja. Dann kann man den Schülern
53	<u>helfen</u> , das zu machen, ja. Es ist nicht optimal dieses Lernfeldkonzept für die
54	Schüler.
55	
56	R: Wie erfolgt die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes direkt hier in der Schule. Sie
57	haben jetzt gesagt, Sie haben mehrere Lernfelder. Betreut somit jeder Lehrer
58	einzelne Lernfelder oder ___ [Unterbrechung].
59	d: Ja, also wir haben, wir haben pro Kollegen ein Lernfeld zugeordnet. So oder
60	manchmal auch zwei oder mehrere Lernfelder. Ich momentan auch, weil ich
61	eine Kollegin vertrete jetzt im dritten, ja. Ansonsten haben wir uns das gut
62	aufgeteilt, dass nicht ein Kollege am Tag - unsere Schüler kommen ja 14-tägig
63	drei Tage und wir verdoppeln im Grunde genommen dieses Lernfeld, wenn für
64	ein Lernfeld 60 Stunden vorgesehen sind, dann ist das pro Woche, wäre es 1,5
65	Stunden, ja? Dann habe ich gesagt () dann hat man also 3 Stunden pro Block,
66	ja. Und damit das stundenplantechnisch dann passt, ist das jeweils einem
67	Kollegen dann zugeordnet. Also wir haben nicht pro Lernfeld 2 Kollegen oder
68	so, das ist jetzt nicht.
69	
70	R: Also ist jeder sozusagen verantwortlich für <u>sein</u> Lernfeld und nicht mehrere
71	Lehrer in einem Lernfeld eingesetzt.
72	d: Richtig, genau. Genau, ja. (nickt)
73	
74	R: Jetzt hatten Sie gesagt, als es losging mit den Lernfeldern, da waren Sie bei einer
75	Fortbildung. Gab es zusätzlich noch andere Unterlagen als Einstiegshilfe, um
76	die Umsetzung der Lernfeldvorgaben zu erleichtern?
77	d: Ja, da gab es Unterlagen und zwar haben wir dort die Lernfelder aufgelistet
78	bekommen, 1 bis 14 geht das ja, 1 bis 14, und dann zu - teilweise für das dritte
79	Lehrjahr noch nicht, weil wir jetzt erst einmal mit dem ersten angefangen haben
80	damals - gab es dann die Lernfeldsituationen schon. Ich würde es jetzt, glaube
81	ich, nicht finden. (d blickt sich im Büro um) Ich habe das schon mal gesucht.
82	Ich glaube, ich habe das dann Frau ___ [Auslassung] gegeben. Ja, was, so dass
83	wir - im Grunde genommen ich - für die Planung, wenn ich denn für die
84	Planung verantwortlich bin und war und bis jetzt noch bin, dass ich dann
85	gucken konnte, wer kann das, wer hat früher BVWL gemacht und welche
86	Lernfelder sind BVWL-Lernfelder. Wer hat Rechnungswesen gemacht, welches

87	sind die Rechnungswesen-Lernfelder und wie kann man das am besten
88	aufteilen. So dass wir das an die Hand bekamen und die Kollegen, die dann in
89	den Klassen gearbeitet haben. Ja und mit den Lernsituationen - ein paar
90	Lernsituationen waren aufgegliedert - ich weiß gar nicht, welcher Beruf - Buch
91	wurde vorgestellt, dass wir uns dann bestellen konnten. Die mussten ja so nach
92	und nach, dass musste ja so ein bisschen konform gehen, die Einführung der
93	Lernfelder und ein Buch dazu, ja?
94	
95	R: Also haben Sie als Koordinator sozusagen festgelegt: „Das Lernfeld passt zu der
96	Kollegin und das passt zu dem Kollegen.“?
97	d: Ja, richtig. Ja. (nickt)
98	
99	R: Also gab es nicht erst eine Lehrerversammlung oder Lehrerkonferenz, wo alle
100	Lehrer ____ [Unterbrechung]
101	d: Sich entscheiden konnten?
102	
103	R: Sich entscheiden konnten beziehungsweise, wo dann abgesprochen wurde, wer
104	was übernimmt.
105	d: Nein, also ich habe vororientiert - ich jetzt erst einmal - wer könnte es machen,
106	wer ist im Handel drin, ja? Das ist ja bei uns, da wir - wir fahren ja einzügig im
107	Grunde genommen. Ja, ein erstes, ein zweites, ein drittes Lehrjahr bei den
108	Büroaufleuten zumindestens. Im Handel ist es so EK ein drittes Lehrjahr, ja?
109	Dann Verkäufer haben wir mindestens zwei Klassen, weil da die
110	Benachteiligten mit drin sind von den Bildungsträgern. Und im ersten sind es
111	dann drei, ja und so viel Kollegen sind das nicht, die da im Handel arbeiten und
112	ja, die sollen ja auch weiterarbeiten und da traf das im Grunde genommen zwei,
113	drei, vier, maximal vier Kollegen und die hat man sich dann an den Tisch
114	geholt oder in einer KO-Versammlung oder na ja nicht KO-Versammlung, weil
115	es andere ja nicht interessiert, ja? So und dann hat man gesprochen und dann
116	ging das eigentlich ohne: „Nein, ich will nicht.“ oder so.
117	
118	R: Ohne Probleme?
119	d: Ja, ohne Probleme.
120	
121	R: Und gibt es jetzt aktuell noch irgendwelche Unterstützung oder Leistungen
122	durch das Land oder die KMK, um die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes zu
123	verbessern? Oder ist dahingehend kein Bedarf mehr und es ist durch und läuft
124	sozusagen?
125	d: Es ist durch und läuft, würde ich jetzt so sagen. Es ist ja jetzt wieder im
126	Gespräch, wir verfolgen das so mehr oder weniger aktiv, dass die
127	Lernfeldgeschichte zurückgenommen werden soll -te? <<fragend>> Aber wie
128	weit das gediehen ist, keine - ich bin jetzt nicht involviert, weiß ich nicht. Wir
129	haben ja die Pflicht uns fortzubilden - Kollegen 8 Stunden mindestens, ja? Die
130	Kollegen nehmen das eigentlich mehr oder minder ernst, ja oder mehr oder
131	weniger ernst, suchen sich aus dem LISA-Katalog, der jetzt online angeboten
132	wird, früher hatten wir nur diese fetten ____ [Unterbrechung] (d holt
133	Fortbildungskatalog aus Regal zum Vorzeigen). Da suchen wir uns dann, da
134	suchen wir uns dann die passenden Veranstaltungen heraus für diese - wenn
135	denn was ist - wenn denn was drin ist. Aber für den Handel war jetzt ne ganze
136	Weile nichts so sehr interessantes. Entweder wurde es auch themenmäßig nicht
137	nachgefragt, weil die Kollegen, wenn sie denn neu sind sagen: „Okay, das

138	läuft.“ Die Schüler - gemessen werden wir nachher - sag ich mal in
139	Anführungsstrichen - an den erfolgreichen Prüfungen der Schüler. Ja und
140	kannst du sagen „Richtig gemacht oder nicht.“, wenn wir dann die Ergebnisse
141	erfragen. Aber ich schon eher, weil ich in der Prüfungskommission, der IHK-
142	Prüfungskommission bin, das heißt wir prüfen ___ [Auslassung]-lehrlinge. Jetzt
143	am Donnerstag geht es los, 4 Tage, 38 Leute und da kann man schon, da weiß
144	man dann schon - die kommen ja aus unterschiedlichen Schulen, ja? Und dann
145	haben wir diese Lehrberichte, wo wir dann gucken. (3) Und sie werden es nicht
146	glauben, manche, wenn sie dann kommen, dann stehen da Fächer drin statt
147	Lernfeldern, ja das ___ [Auslassung]. Ich guck ja dann die Schulen immer ein
148	bisschen nach (). Weiß nicht, ob die alle wirklich nach Lernfeldern oder ob
149	sie eigenmächtig dann schon wieder zurückgegangen sind. Aber wie gesagt, das
150	würde ich jetzt so nicht behaupten wollen, ja. Aber wie gesagt, für die Schüler
151	ist es einfacher, wenn sie sagen können, wir sagen: „Wir haben BVWL, wir
152	haben Warenverkaufskunde.“ Ja? Weil die Schülerklientel wird nicht besser,
153	die - wir müssen sie da abholen im Grunde genommen, wo sie stehen und sie
154	stehen bei Null, ja. Wenn wir dann mit hochtrabenden Geschichten kommen,
155	das verstehen die nicht.
156	
157	R: Also ist schon erst mal eine Vorarbeit oder eine Vorleistung durch den Lehrer
158	notwendig?
159	d: Ja, sicher! (nickt)
160	
161	R: Weil die Idee des Lernfeldkonzeptes und der Handlungsorientierung besagt ja
162	auch, dass man eine komplexe Aufgabe stellt und dann die Schüler ermutigt,
163	eigene Lösungsansätze oder Lösungen zu finden.
164	d: Nicht möglich. Man muss da sehr methodendifferenziert arbeiten, auch in den
165	Klassen unterschiedlich arbeiten. Man denkt ja immer die EK sind okay - die
166	Einzelhandelskaufleute sind ein bisschen besser gestellt, weil sie vielleicht für
167	drei Jahre eingestellt sind. Die kommen mit besseren Leistungen. Das ist aber
168	nicht so, das ist nicht so. Das ist einfach nicht so. Ja, die haben Probleme.
169	
170	R: Und dadurch, dass durch das Lernfeldkonzept ein stärkerer Praxisbezug anvisiert
171	wird, sehen sie das als vorteilhaft an oder - wie soll ich sagen - denken sie, dass
172	das eigentlich auch bei der Fächerstruktur möglich ist?
173	d: Das ist bei der Fächerstrukturierung <u>auch möglich</u> , das so zu machen. Ja, aber ich
174	muss es bloß - es ist ja Sache des Lehrers im Grunde genommen, er ist alleine
175	in dem Fall und baut sich seine Stunde auf, ja und kann das durchaus
176	praxisorientiert machen. Das geht genauso gut, ja, denke ich so. (3)
177	
178	R: Also sehen sie überhaupt Vorteile durch das Lernfeldkonzept gegenüber der
179	Fächerstrukturierung von früher oder eher nicht?
180	d: Soll ich da jetzt mal eine Nacht drüber schlafen? Kann ich ja nicht. ((lacht)) (4)
181	Okay. (2) Der Sinn war sicher den Praxisbezug da rein zu bauen oder eine
182	Situation zu stellen an der die Schüler selbstständig arbeiten können und es mag
183	auch funktionieren in Einzelfällen, aber im Großen und Ganzen mit der
184	Klientel, die wir haben, halte ich es nicht für so gerechtfertigt das
185	Lernfeldkonzept, ja? Man muss sehr viel, also man muss am Anfang sehr viel
186	arbeiten, auch gemeinsam arbeiten, vielleicht fächerübergreifend arbeiten
187	sowieso. Ja, dass man sich abstimmt und die Methoden erklären, ja, dann mag
188	das funktionieren. Auch selbst mal in die Praxis gehen, weil die können einem

189	ja sonst etwas erzählen, ja. Das auch da im Handel wird sich einiges tun oder tut
190	sich einiges. Jetzt von der Praxis ist es bestimmt nicht schlecht gedacht, aber ich
191	nehme das jetzt so hin, ich mache das so, wie es verlangt wird, aber ich denke
192	da nicht groß drüber nach. Weil, ich lebe jetzt damit seit Jahren. Ja?
193	
194	R: Jetzt hatten Sie gerade gesagt, man sollte als Lehrer auch selbst mal in die Praxis
195	gehen um auf dem neuesten Stand zu bleiben. Wird dem nachgegangen? In der
196	Literatur wird diese Problematik häufig als Kritikpunkt festgehalten, da viele
197	Lehrer entweder schon zu lange im Beruf sind ohne aktuellen Praxisbezug
198	beziehungsweise gar keine Berufspraxis im Vorfeld kennen gelernt haben, da
199	sie gleich nach dem Abitur das Studium und dann den Berufsschuldienst
200	angetreten haben.
201	d: Richtig, das trifft für mich auch zu, ja.
202	
203	R: Und wird diese Möglichkeit wahrgenommen, dass Lehrer sagen, sie gucken sich
204	die Praxis an und gehen in Betriebe?
205	d: Im Handel ist es, ist es denke ich mal einfacher für die Lehrer, für die Lehrer
206	jetzt - und ich nehme mich nicht aus, weil ich ja jeden Tag an der Kasse stehe
207	oder einkaufen gehe und sehe, was da los ist, treff auch mal einen Lehrling oder
208	einen Ausbildungsverantwortlichen, mit dem man mal etwas reden kann. Aber
209	so ist es <u>nicht gedacht</u> . Man soll ja auch während der Ferien - also während
210	unserer Ferien - auch Betriebspraktika machen. Das ist gewünscht und wird
211	<u>immer mehr verlangt</u> , sag ich mal. Und was ist da schlimm dran? Man müsste
212	es mal jetzt probieren, jetzt so als Kollege sagen: „Ey, ich möchte mal eine
213	Woche im Handel arbeiten.“ - Weiß ja nicht, ob die das machen. Ja? Oder mal
214	mitlaufen. Ich habe das damals in der Bank - ich hatte Bankbetriebslehre ____
215	[Auslassung]. Und da, weil, ich musste das eigentlich von den Büchern lernen
216	und wir hatten so einen 6-Wochen, 6-mal eine Woche Fortbildungskurs und das
217	hat wirklich nicht gereicht. Da hab ich dann in ____ [Auslassung], 14 Tage war
218	ich dann in einer Bank, bin jeden Tag hingefahren und hab mir mal den Ablauf
219	so angeguckt - was die da machen, Kredit und so. Und das ist eigentlich
220	wichtig, ja. Und für den Handel gilt es auch, ja. Vielleicht mal zwei, drei Tage
221	nicht unbedingt vorn in den Verkauf und nicht an die Kasse, ja, weil das ist ja
222	ein bisschen - das hätte ich nicht gewollt. ((lacht)) Ja, aber so den Ablauf oder
223	Marktleiter oder mit dem Ausbildungsverantwortlichen mitlaufen, das wäre
224	schon sinnvoll und denkbar. Auf jeden Fall.
225	
226	R: Aber da gibt es keine Verpflichtung, sondern es liegt dann an der Initiative des
227	Lehrers?
228	d: Ja, manche fallen durch das Raster. Das werden Sie später in der Praxis - die sind
229	fortbildungsresistent - ehrlich, die kümmern sich da - Leute, die 60 sind, 62, die
230	denke: Eule auf dem Rücken, ja? Verstehen sie? Das ist so. Die kannst du
231	anzählen, wie du willst. Die Schulleitung wertet das immer aus so einmal im
232	Jahr, dann geht die Schulleitung hospitieren und dann führt sie das Gespräch
233	mit den Kollegen, guckt sich den Fortbildungsnachweis an. Aber wir haben
234	zum Beispiel einen Fortbildungsplan - es läuft ja alles darauf hinaus, gerade
235	wenn in der Vorbereitung dieser Lernfeldgeschichte, da war alle naselang etwas
236	drin, damit man auch klar kam als Kollege - „Was soll ich denn da machen?“
237	Ja? Weil da Zielformulierungen - wo will ich hin bei dem Lernfeld. Also
238	inzwischen ist das ja eigentlich bekannt und die Bücher wurden immer
239	aktualisiert, ja und wir bleiben auch dran - also ich zumindestens -, dass wir uns

240	ein neues Buch kaufen. Und ja, weil die Schüler müssen es inzwischen auch
241	kaufen und das ist eigentlich ganz gut, weil für jedes Lehrjahr werden solche
242	Bücher, wo die Lernfelder alle drin sind, also 1 bis 5 für das erste, 6 bis 10 für
243	das zweite und den Rest.
244	
245	R: Ja, die hat mir Lehrer e vorhin gezeigt.
246	d: Ah, hat e gezeigt. Ja, also eigentlich finde ich die ganz gut die Bücher. Ja und
247	dann gibt es eben zu speziellen Dingen eine Fortbildung, wenn es dann
248	nachgefragt ist. ____ [Unterbrechung durch Telefonat; Unterbrechung durch
249	Kollegin]
250	
251	R: Okay, zurück zum Lernfeldkonzept. Wir waren stehen geblieben bei den
252	Praktika und Fortbildungen und Sie hatten gesagt, dass es abhängig ist von der
253	Initiative der Lehrer. ____ [Unterbrechung]
254	d: Ja, richtig.
255	
256	R: Und man kann keinen zwingen.
257	d: Ja, genau.
258	
259	R: Sie hatten vorhin gesagt, dass Sie Mitglied der Prüfungskommission sind - für
260	die mündlichen Prüfungen oder für die schriftlichen?
261	d: Ja, für die mündlichen Prüfungen.
262	
263	R: Zu den Prüfungen hätte ich folgende Frage: Das Lernfeldkonzept möchte ja die
264	Handlungsorientierung und den Praxisbezug verstärkt in den Mittelpunkt
265	stellen. Soweit ich weiß, sind die schriftlichen Abschlussprüfungen ja schon
266	teilweise insofern geändert worden, dass die Aufgaben komplexer gestellt
267	werden. Im Bereich Handel erfolgt die mündliche Prüfung als
268	Verkaufsgespräch. Wie ist es möglich diese Handlungsorientierung
269	beziehungsweise den Praxisbezug in den Prüfungen umzusetzen?
270	d: Also es ist so, dass die Einzelhandelsprüfung ja aus drei Teilen besteht, die sie an
271	einem Tag absolvieren - die schriftliche Prüfung, ja - und diese einen - das sind
272	zwei programmierte also multiple choice-Antworten und eine, wo sie schreiben
273	müssen, ja. Und dieser ____ [Unterbrechung] (d steht vom Tisch auf und holt
274	einen Prüfungsbogen vom letzten Jahr), und diese Prüfung bewerten wir in der
275	Prüfungskommission. Also Anfang Mai sind die Prüfungen und dann - das sieht
276	so aus, haben sie schon mal eine gesehen?
277	
278	R: Also nur alte Prüfungen noch nach dem Fächersystem.
279	(d legt Prüfungsbogen vor und erklärt)
280	d: Und ja, das sind Einzelhandelsprozesse, I ist kaufmännische Handelstätigkeit, II
281	ist glaube ich WiSo und III sind diese Einzelhandelsprozesse. So und die ersten
282	beiden Teile sind programmiert und dieser Teil ist ungebunden und das heißt,
283	bedeutet, dass sie schreiben müssen die Schüler. Ja? So, ich habe das hier
284	natürlich von einem, den sie wieder vergessen, so. Ja, aber das sind ja so wie so
285	gute Prüfungen, die ich mir dann kopiere, weil die IHK gibt die ja nicht raus,
286	die soll man sich ja kaufen. Die kosten so 11,- Euro, wenn man sich die kauft,
287	wenn sie dann vorbei sind und eigentlich mache ich das auch, damit ich - also,
288	wenn ich die jetzt nicht hätte, hätte ich mir die gekauft. Die Lösungen haben
289	wir dazu. Ja, da kann man auch damit gezielt, den würde ich ____
290	[Unterbrechung, Kollegin klopft an] für eine schöne Vorbereitungsstunde ____

291	[Unterbrechung, Kollegin betritt Raum wegen dringender Nachfrage]
292	d: So und gut. Wir kontrollieren die und dann 4 Wochen, 5 Wochen später ist dann
293	die praktische oder die mündliche Prüfung. Ja und diese Praxisgeschichte ist ja
294	eigentlich mit drin, finde ich. Also die versuchen das schon. Die Theoriefragen
295	- wir können, wir wissen das ja und wir bereiten die eigentlich vor, weil in der
296	Praxis, da schickt man sie zu Vorbereitungslehrgängen. Das wissen wir von den
297	Schülern. Ja, und eigentlich ist es unser Part die ein bisschen zu trimmen auf die
298	Prüfungen. Also ich sehe mich eigentlich so ein bisschen in der Pflicht () auch
299	eine Vorbereitung noch mal Buchungssätze zu üben und so etwas ist auch dran.
300	
301	R: Also sozusagen der dritte Teil der schriftlichen Prüfung und auch die mündliche
302	Prüfung gehen in Richtung Handlungsorientierung und Praxisbezug?
303	d: <<zustimmend>> Ja auf jeden Fall. Das kann man so sagen. Kann man so sagen.
304	Das ist auch die neue Form. Es gibt jetzt eine neue Form der Prüfung, wo die
305	im Grunde alle - das ist die gestreckte, ich habe mich damit auch nicht befasst.
306	Ich habe eine Präsentation da. Ja und ich wollte eigentlich - dieses Jahr war es
307	noch nicht relevant - ich wollte es auch mal den Kollegen vorstellen, damit die
308	wissen, wie das jetzt geprüft wird. Aber ich kann das nicht jetzt aus dem Hut
309	sagen.
310	
311	R: Also ein bisschen weiß ich davon. Es ist wohl so, dass die Einzelhändler nach
312	zwei Jahren die Abschlussprüfungen der Verkäufer mitmachen und das
313	Ergebnis geht dann wohl zu einem bestimmten Prozentsatz in deren
314	Endprüfung mit ein.
315	d: Ja, das weiß ich jetzt nicht genau. Ja, dass - und alle die jetzt neu eingestellt
316	werden, die sollen eben nach der gestreckten Abschlussprüfung dann geprüft
317	werden. Ja. Eigentlich bloß Module dann im dritten Lehrjahr noch drauf setzen
318	(), aber da bin ich jetzt - hab ich mich noch nicht so mit beschäftigt, deswegen
319	kann ich jetzt nicht so aus dem Hut sagen. Jedenfalls ist die, ist das schon doch
320	und es geht nicht mehr in die <u>Warenkunde</u> so bei diesen Prüfungen - ich kann
321	mich erinnern an Jahre, ich hab das jetzt auch schon mindestens - was sage ich
322	denn - 6 Jahre bestimmt bin ich schon drin und wir prüfen eigentlich die - die
323	schicken uns dann, die IHK schickt uns dann Leute aus dem Bereich ____
324	[Auslassung], also Auszubildende aus ____ [Auslassung]. Ja und früher hatten
325	wir dann auch Tapeten da, hatten eine Bohrmaschine oder derjenige, der
326	Marktleiter - die haben ja alle einen eigenen Marktleiter, das war - das ist eine
327	Kollegin. Also Lehrer, Lehrer, ein Marktleiter und eine Kollegin aus der
328	Bildungseinrichtung, vom Bildungsträger. Wir drei machen die Prüfung. Der
329	Marktleiter hat sonst dann immer etwas mitgebracht, also was weiß ich,
330	Bohrmaschine - ____ [Auslassung] ist etwas schwierig oder so. Das man direkt
331	am Produkt das dann zeigen kann. Diese, diese Produkterklärung, das ist jetzt
332	<u>nicht mehr</u> so wichtig, sag ich mal ganz vorsichtig formuliert, sondern eben
333	mehr der Verkauf - wie bringt er es an den Mann. Das steht im Vordergrund
334	also jetzt () klar.
335	
336	R: Also ich kann mich erinnern, da ich auch Einzelhändlerin gelernt habe, früher
337	____ [Unterbrechung]
338	d: Ja, also früher - also ich kann mich erinnern, die mussten das wirklich aus - also
339	wir hatten auch die Prüfungsfragen so ausgelegt, dass eben die
340	Produktmerkmale erklärt werden mussten, so ein bisschen Produktkunde, ja?
341	

342 R: Ja, also ich habe im Möbelhandel gelernt und musste damals von einem
343 Schlafzimmer die Produktmerkmale erklären im Vergleich zu anderen
344 Produkten und es natürlich gleichzeitig verkaufen und vorführen.

345 d: Ja, ja, ja. Das, das war früher, genau. Und ich kenn das auch vom Lebensmittel,
346 dass die Schüler dann mitten in den Leuten da halt ihre Produkte, Milch
347 erklären mussten - welche Bestandteile und so etwas. Und wir hatten eben den
348 Bereich ____ [Auslassung]. Da haben wir ja nix da. Doch ein bisschen, ein paar
349 Produkte, wie so ein Verkaufsstudio ist das zwar ein bisschen aufgebaut, aber
350 keine speziellen Sachen. Da müssen wir uns dann schon auf die Kreativität der
351 Auszubildenden verlassen, die dann kommen und sagen - „Suchen Sie sich ein
352 Produkt ihrer Wahl, wo waren Sie?“ Wir gucken dann Gartenbereich - „Ich
353 komme mit dieser Pflanze nicht klar.“ - Ich spiele dann immer den Kunden und
354 dann können sie, so sie haben, dann Produkt - das kommt natürlich gut, wenn
355 sie ein richtiges Beratungsgespräch machen und ich denke, ein bisschen geht es
356 wieder in die Richtung, dass man auf, dass sie auch wissen, worüber sie reden,
357 wenn sie etwas verkaufen, ja. Weil, das ich nicht jedes Handy in der
358 Bedienungsanleitung kenne, ja, oder na gut, Bereich ____ [Auslassung] verkauft
359 keine Handys oder sind sie schon dabei? ((lacht))
360

361 R: Nein, ich glaube nicht.

362 d: Ja, aber was den einen ____ [Auslassung] vom anderen unterscheidet. Ja mit
363 diesen „Ja - aber“-Geschichten: „Das ist teurer, ja aber ____“ [Auslassung] Diese
364 Einwände - begegnen sie Einwänden von Kunden und so. Ja also da, also dass
365 haut schon sehr hin, denke ich mal. Ja und wir, wir sind ja gefordert, aber wie
366 gesagt, das ist mein Vorteil, dass ich eben diese Prüfung kenne. Ja und, und im
367 Moment ist es so bei Lehrer ____ [Auslassung] - wir haben noch einen Lehrer,
368 der Lernfeld macht, der macht aber - den haben wir da jetzt - der musste es
369 einfach machen, damit er die Stunden voll hat, weil die Schülerzahlen - das
370 hängt ja immer mit den Schülerzahlen zusammen, ja. Die kennen ihr Lernfeld
371 und was darüber hinaus, ja, da muss man sie drauf hinlenken. Ja, da müsste ich
372 im Grunde genommen sagen: „Passt auf, Ihr müsst das und das machen.“ und
373 da habe ich jetzt nicht die Zeit dazu, ja, wenn sie da nicht selber fragen und
374 sagen: „Gib mir mal eine Prüfung, ich will mal gucken.“ Das machen sie auch,
375 aber man kann da gut kombinieren zwischen diesem Praxisteil und dem
376 Theorieteil.
377

378 R: Und die Vorbereitung in der Berufsschule auf die Prüfungen - wie bekommt
379 man es hin, dass die Leistungskontrollen oder Tests auch schon
380 handlungsorientiert ausgerichtet sind? Das man also Fragen stellt, wo keine
381 Antworten vorgegeben werden oder nicht nur Fachwissen abgefragt wird.

382 d: Das ist üblich, dass nicht nur Fachwissen abgefragt wird. Also in den Tests muss
383 geschrieben werden, in den Klassenarbeiten sowieso. Die Klassenarbeiten -
384 wissen sie - ist nach den Anforderungsbereichen I, II, III, ja. Das muss ja hier
385 auch stimmen mit 20 - was haben wir immer - 20, 50, 30? Ne, falsch, 30, 50, 20
386 - 30 ist der Anforderungsbereich I, wo sie nur irgendwas auswendig: „Nennen
387 Sie ...“, ja, II ein bisschen erläutern und III ist eben diese Anwendung, wo sie
388 sich etwas erschließen müssen, ja. Ja, also, das, das - wir machen ja kaum, also
389 ich kenn es nicht und die Klassenarbeiten, die mir vorliegen - die müssen sie ja
390 bei oder zum Jahresende kommen die dann zu mir und da ist - eigentlich passt
391 das schon. Inzwischen haben wir die Kollegen so weit, dass es annähernd passt.
392

393	R: Also erfolgt auch schon in der Berufsschule eine Vorbereitung auf die
394	Abschlussprüfung in Richtung Handlungsorientierung zum Beispiel durch
395	komplexe Fragen?
396	d: Ja, ja, genau und ich scheue mich nicht dann auch mal hier so etwas draus zu
397	nehmen (d verweist auf die Prüfungsunterlagen). Das bastele ich dann
398	zusammen, ja.
399	
400	R: Zu den Ausbildungsbetrieben - das Lernfeldkonzept strebt ja an oder hat als
401	Ziel, dass die Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieb verbessert
402	wird ____ [Unterbrechung].
403	d: Ja.
404	
405	R: Können oder konnten sie diesbezüglich eine Verbesserung feststellen im
406	Vergleich zu früher, dass sich da etwas verändert hat?
407	d: <<zögernd>> (schüttelt den Kopf) Das ich würde, weil, die haben ja auch ihr
408	Tagwerk. Die sind so beschäftigt. Die sind dankbar, wenn wir uns melden als
409	Lehrer, wenn wir Probleme haben mit den Schülern, ja. Oder vielleicht auch
410	mal das Gegenteil, wenn sich jemand besonders gut präsentiert hat. Wir geben
411	ja zum Beispiel auch Aufträge insofern, das wir sagen: „Beschreiben Sie mal
412	Ihren Betrieb.“ - im ersten, das ist Lernfeld 1, die Betriebsformen im
413	Einzelhandel, ja? Das sie sagen: „Okay wir haben ja ____“ [Unterbrechung].
414	Dass sie dann Aufträge bekommen ihren Betrieb zu präsentieren, auch in
415	Plakatform, dann muss man es ja erklären, ja. Das ist die Geschichte. Wenn das
416	einer sehr gut macht, dann rufen wir eben den Ausbilder an und sagen: „Das ist
417	ja ein Guter.“ Wir haben einmal im Jahr haben wir Ausbilderkonferenz, wo, wir
418	hatten, ich glaube, 75 Betriebe haben wir angeschrieben und davon sind
419	gekommen 24. Wir haben da die Kollegen bei, wo wir dann erklären, wie ist
420	das Ausbildungsjahr gelaufen, bisschen vorbereiten auf die Prüfung und eben
421	die Ausbilder können dann hinterher fragen. Ja und die gucken dann natürlich -
422	da haben wir die Noten da und die - es geht um Fehlzeiten, ja. Da könnte man
423	sicher die Zusammenarbeit noch ein bisschen verbessern, ja. Bloß wir rufen ja
424	nicht wegen jeder Fehlstunde direkt den Betrieb an, da kommst du ja gar nicht
425	hinterher, ja, das ist echt problematisch. Also die freuen sich schon auf den ()
426	zu kommen, wenn sie mal was von uns hören, ob positiv oder negativ. Ja., also
427	da kann man schon noch was machen.
428	
429	R: Aber die Betriebe könnten mehr Engagement zeigen oder ____ [Unterbrechung]
430	d: Wissen sie, die freuen sich, wenn wir anrufen, ja? Wenn sie etwas erfahren, was
431	denn ab ____ [Unterbrechung] - ja, auf der anderen Seite könnten sie natürlich
432	auch anrufen, bloß ich bin da so - ich verstehe das. Wir haben unseren Stress
433	und die haben ihren Stress und das schlimme ist, dass meistens nur bei den
434	negativen Sachen ja - die machen irgendeinen Mist, kommen dauernd zu spät
435	oder gucken ab oder verhalten sich unflätig - ja das gibt es ja auch. Ja ansonsten
436	ist das hier recht gemäßigt, sage ich mal. Wir haben sie im Griff oder die uns -
437	wie auch immer. (d und R lachen) - Verstehen sie? Ja, aber ansonsten, dass sich
438	da irgend ____ [Unterbrechung] - das war bevor wir die Lernfelder hatten so und
439	das ist so geblieben.
440	
441	R: Also keine Veränderung? Ich meine, ich kann das auch verstehen. Die Betriebe
442	stehen auch alle unter Zeitdruck und Arbeitsdruck und ____ [Unterbrechung]
443	d: Ja, ja genau! Ja. <<zustimmend>>

444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479
480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494

R: In den Theoriebüchern zum Lernfeldkonzept wird es eben nur so schön beschrieben, dass eine verbesserte Lernortkooperation angestrebt wird und welche Vorteile ___ [Unterbrechung]

d: Natürlich! Ich verstehe das ja auch, das ist auch okay, ja. Was - wir haben eine ganz gute - was gut läuft, ist die Zusammenarbeit mit dem Bildungszentrum des Einzelhandels in ___ [Auslassung], ja beziehungsweise mit den Bildungsträgern. Es ist ja so, dass in den Verkäuferausbildungen auch Benachteiligte drin sind, die also keinen ___ [Unterbrechung durch e].

R: Also wir waren jetzt stehen geblieben bei den überbetrieblichen Bildungsträgern, dass da ___ [Unterbrechung].

d: Ach so, dass da die Zusammenarbeit ganz gut funktioniert, ja wirklich. Weil die Kollegen - wir haben eigentlich als Klassenlehrer immer den gleichen Lehrer, der die Benachteiligten betreut, ja, sag ich mal. Die kommen ja, manche sogar mit Hauptschulabschluss und kriegen durch diese zweijährige Lehre dann den Realschulabschluss. Das ist natürlich - so vom Anforderungsniveau muss man da sehr weit runter, ja. Aber in der Praxis und da zeigt sich eigentlich, dass die ja gar nicht mal so schlecht sind - die benutzen die zum Auspacken der Ware - klar, aber die sitzen auch an der Kasse, ja. Aber wehe die Kasse fällt dann mal aus - wenn sie dann zwei Zahlen im Kopf zusammenrechnen müssen, ist das vielleicht ein Problem. Obwohl es sind auch Lichtblicke bei. Ich will das nicht generell bewerten, aber man muss da wirklich ganz unten anfangen. Man darf die nicht überfordern mit irgendwelchen Sachen und das ist echt ein schwieriges Feld für die Kollegen. Gerade, wenn sie so aus dem Fachgymnasium kommen, die kommen nicht so leicht runter. Da braucht man ein bisschen Zeit zu. Ja, aber wenn man die Praxis da mit einbindet, um auf die Lernfeldgeschichte - was man sehr gut kann - was ich auch - ja so. Wenn sie das Thema Inventur haben - so etwas wissen die, können die erklären. Die können zwar nicht erklären, vielleicht was mit den Listen passiert oder was man da ausrechnet oder so, aber wie sie es machen oder so etwas. Oder Kasse, Kasse - Thema Kasse ist jetzt Lernfeld 3 - was bei mir - und da haben sie denn - das wussten sie auch ja, wie sie mit dem Kunden klar kommen, was sie dürfen an der Kasse, was nicht, was dazugehört die Kasse vorzubereiten. Das sind ja eigentlich die Sachen, die ein Verkäufer wissen muss, das passt schon. Und wie gesagt, das Bildungszentrum des Einzelhandels, da kann man auch immer gerne mal hinfahren. Da finden auch Weiterbildungen statt. Die organisieren da Weiterbildungen für ihre Leute, laden uns dazu ein, ja. Ich weiß, dass mein ehemaliger, mein ehemaliger ___ [Auslassung, Angaben zum Studium]. Und dieser Professor hat sich dann nach der Wende auf den Handel geschmissen und der war zu dieser Weiterbildung. Hat mich natürlich sehr gefreut, muss ich sagen, weil das war ein fähiger Mann, ja und der hatte dort eine Fortbildung gemacht im Handel - waren es Warenwirtschaftssysteme? Ja. Wir haben natürlich auch, das haben wir noch gar nicht besprochen, eigentlich diese Computergeschichte. Ja, diese - eigentlich ist ja nicht so unbedingt drin, dass die Schüler, die Auszubildenden den Computer nutzen müssen, ja. Aber es bietet sich an, wir haben da auch die Möglichkeit, weil wir im Handel solch Lern-, solch Computerraum daneben haben, ja. ___ [Unterbrechung durch Telefonat und Kollegen]. ___ [Auslassung].

R: Sie hatten eben gesagt, um nur mal kurz darauf zurück zukommen, die

495	Computerkabinette ____ [Unterbrechung]
496	d: Ach so, ach so und da könnte man natürliche, weil die Bücher auch dafür
497	ausgelegt sind und wir haben diese Programme dazu gekauft, passend zu den
498	Büchern, also am Computer diese Lerngeschichte machen. Ja, nicht
499	Lernortverlagerung, das wäre jetzt Quatsch, aber so bestimmte, ein bisschen
500	handlungsorientiert, dass sie sich also ausgehend von einer Situation den Stoff
501	dann dazu erarbeiten. Das Problem ist, dass die sehr unterschiedlich firm sind
502	mit dieser Computergeschichte und ich - das ist eine Zeitfrage dann auch, ja?
503	Die brauchen also das Doppelte an Zeit, als man eigentlich sonst verwendet, um
504	die Situation am Computer zu bearbeiten. Aber, ja, ich muss da auch in mich
505	gehen, obwohl ich gerne - ich bin - ja ich hab da kein Problem, aber manchmal
506	sagst du: „Ja, okay, ach.“ Dann ist eine andere Klasse drin, dann musst du das
507	organisieren irgendwo. Ja, ich weiß nicht, wie andere Schulen das machen, die
508	haben das vielleicht besser gelöst. Wir gehen jede Woche an den Rechner, ja.
509	Aber wir haben ja mal mehrere Handelsklassen im Hause, also da muss man
510	schon etwas aktueller sein jetzt und das geht auch, ja, weil die wollen das auch.
511	Beziehungsweise im Internet recherchieren, das kann man durchaus machen,
512	auch mit Händlern, ja?
513	
514	R: Ja, das ist mal eine andere Herangehensweise. Das gehört auch mit dazu.
515	d: Ja, ja. Das gehört auch mit dazu, denn eigentlich ist das - früher hatten wir
516	Informatik so ein bisschen als Fach, das wir denen ein bisschen mit Word und
517	Excel beibringen. Inzwischen geht man davon aus, dass die das können, ja, weil
518	wir da keine Handhabe mehr oder keine - ja keinen Unterricht mehr dazu
519	haben, sagen wir mal, um denen das beizubringen. Ja, sondern ist das alles im
520	Fach integriert, ja, und dann musst du halt durch. Aber die Meisten können es
521	ja, ja also, dass die wissen, wo „aus“ und „ein“ ist. ((lacht))
522	
523	R: Nur noch mal kurz zum Abschluss: also Lernfeldkonzept im Vergleich zur
524	Fächersystematik - Vorteile, Nachteile, gut oder schlecht, zu befürworten oder
525	nicht.
526	d: (3) <<zögert>>
527	
528	R: Sozusagen als Quintessenz aus ihrer Perspektive.
529	d: Fächer, Fächer. Besser. (2)
530	
531	R: Aus den vorhin genannten Gründen, dass die Systematik da ist, die
532	Strukturierung für die Schüler einfacher nachvollziehbar ist und man ja
533	trotzdem Handlungsorientierung und Praxisbezug einbauen kann?
534	d: Richtig, richtig. Genau. Genau so. Ja, das ist meine Meinung.
535	
536	R: Alles klar. Haben sie sonst noch irgendwelche Anmerkungen, Dinge, die ich
537	noch nicht angesprochen habe vielleicht? Sonst haben wir, glaube ich, alles was
538	mich interessiert angesprochen.
539	d: Ich hoffe, sie können damit etwas anfangen. [Unterbrechung durch Kollegen]
540	
541	R: Gut, dann möchte ich mich an dieser Stelle bedanken für Ihre Zeit und das
542	freundliche Gespräch.
543	d: Keine Ursache, ich wünsche Ihnen viel Erfolg.

B 7: Transkription Interview 7

Interview Nr.:	7
Angaben zur befragten Person:	Lehrer e
Interviewdatum:	15.06.2010
Interviewdauer:	60 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Vorbereitungsraum der Lehrer
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	hilfsbereite, freundliche Atmosphäre obwohl e einen Anschlusstermin hat, geht e ausführlich auf die Fragen ein

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Als erstes würde mich interessieren, wie Sie zum ersten Mal mit dem
02	Lernfeldkonzept in Berührung gekommen sind. Wie haben Sie das
03	Lernfeldkonzept kennen gelernt?
04	e: Wie gesagt ab August letzten Jahres in der Ausbildung der
05	Einzelhandelskaufleute wurde ich fast nur noch in den Lernfeldern eingesetzt.
06	
07	R: Und zuvor hatten Sie noch keinen Kontakt zu Lernfeldern bzw. zum
08	Lernfeldkonzept?
09	e: Keine Erfahrung. Das ist für mich ganz frisch.
10	
11	R: Jetzt ist es ja so, dass viele Berufe auf das Lernfeldkonzept umgestellt sind,
12	einige Berufe, zum Beispiel die Bürokaufleute, aber noch nach der
13	Fächersystematik strukturiert sind. Sehen Sie darin Probleme, dass einerseits
14	Lernfelder und andererseits Fächer unterrichtet werden sollen?
15	e: Bei den Einzelhandelskaufleuten ? Dass die Deutsch, Sozialkunde als Fach
16	haben?
17	
18	R: Nein, ich meinte jetzt, wenn Sie zum Beispiel bei Verkäufern und
19	Einzelhändlern in Lernfeldern unterrichten und dann bei den Bürokaufleuten
20	nach Fächern unterrichten.
21	e: Nein, nein, nein. Das ist ja stoffabhängig. Das ist überhaupt kein Problem, weil,
22	Sie bereiten ja den Stoff auf das Lernfeld vor und das Stoffliche ist ja nicht
23	gänzlich anders. Sie müssen natürlich eine andere Vorbereitung haben, weil ein
24	Lernfeld ist aufgebaut nach einem bestimmten Prinzip. Was mir persönlich
25	nicht gefällt, ich sage Ihnen jetzt mal ein Beispiel, zum Beispiel im Lernfeld 3
26	ist zum Beispiel rechtliche Vorschriften. Da gehört Anfechtung, Kaufvertrag,
27	also Anfechtung, überhaupt rechtliche Grundlagen - sag ich jetzt mal. Es geht
28	bis zum Kaufvertrag und der Kaufvertrag an sich, der wird erst im Lernfeld 6,
29	ganz zum Schluss, das heißt also ein ganzes Jahr später wird dann Kaufvertrag,
30	Kaufvertragsarten und Störungen Kaufvertrag in Lernfeld 7 - es ist also
31	auseinander gerissen. Das musste ich erst relativ genau überlesen und
32	überdenken. Das Problem ist dabei, dass Sie den Kaufvertrag unterrichten bis
33	zu den Arten, dann erst wieder im Lernfeld 6 sie verweisen, aber Schüler sind
34	nicht immer so, dass sie sich das merken, ja? Und das ist das Problem an den
35	Lernfeldern. Und wenn Sie nicht alle Lernfelder unterrichten, wir sind zum

36	Beispiel 2 Kollegen, ich unterrichte Lernfeld 6 und der Kollege Lernfeld 7 hat
37	dann wieder die Störungen Kaufvertrag, was eigentlich dann nicht passt. Es war
38	das Konzept - das Konzept der Lernfelder war, es gibt einer eins bis zehn und
39	sollte ja nacheinander und das funktioniert nicht. Wir haben ja eine duale
40	Ausbildung von drei Jahren und da kann man nicht erst die Lernfelder und dann
41	die Lernfelder und dann die abhaken. Das geht nicht. Das funktioniert nicht.
42	Und das ist das Problem an der Sache, meine persönliche Meinung.
43	
44	R: Also, dass die Inhalte teilweise so auseinander gerissen sind, war mir nicht
45	bewusst.
46	e: Ja, mir auch nicht. Das habe ich jetzt in der Erfahrung, im Durchlesen. Noch ein
47	Beispiel kann ich Ihnen sagen, dass ist zum Beispiel Lernfeld 8, habe ich
48	begonnen. Sie gehen da nach dem Buch, wenn sie einsteigen im August und ich
49	sehe: "Aha, okay, Bilanz." Da ich aber Wirtschaftslehrer bin, weiß ich genau,
50	dass ich eigentlich vor der Bilanz Inventur vermitteln muss, Inventar vermitteln
51	muss und dann eine Bilanz aufstellen muss. Inventur und Inventar sind in
52	Lernfeld 7 ganz am Ende, beginnt aber auch im ersten Lehrjahr das Lernfeld 7.
53	In Absprache mit dem Kollegen hat er es etwas vorgezogen, aber nicht zu dem
54	Zeitpunkt, wo die Bilanz vermittelt werden muss.
55	
56	R: Also wird theoretisch die Bilanz vor der Inventur und dem Inventar vermittelt?
57	e: Nein, im Lernfeld 8 habe ich Inventur, Inventar vorgezogen, auch eine Übung
58	gemacht und dann habe ich die Bilanz vermittelt. Das war also mein - also da
59	musste ich mich erst reinlesen.
60	
61	R: Aber laut Lehrplan ____ [Unterbrechung].
62	e: Laut Lehrplan ist die Bilanz dran im Lernfeld 8 ohne Inventur und Inventar, weil
63	eigentlich wäre ja Lernfeld 7 abgeschlossen und dann würde Lernfeld 8
64	kommen, aber in der Praxis und in der Planung geht das nicht. Das muss man
65	dann innerhalb der Kollegen machen, ja? Und deshalb wollte ich Ihnen das
66	noch mal so deutlich sagen, dass das mit den Lernfeldern eine sehr komplizierte
67	Sache ist und beim Aufbau der Lernfelder da sicher auch nicht dran gerüttelt
68	werden konnte oder die das so gemacht haben. Und mit den Verweisungen - ich
69	komme jetzt mal auf das Buch zurück - die Bücher sind ja nach Lernfeldern
70	aufgebaut und dann steht halt im Lernfeld 2 oder im Lernfeld 3 Verweise auf
71	Lernfeld 6. Das Buch haben die aber noch gar nicht, weil sie das ja erst im 2.
72	Ausbildungsjahr kaufen. Und das ist für Schüler in dem Alter in der dualen
73	Ausbildung, sind sie etwas überfordert. Und das ist dann Kraft der Lehrkraft,
74	das so umzusetzen. (2)
75	
76	R: Aha, interessant. Das habe ich bislang noch nicht gehört.
77	e: Hat Ihnen das noch keiner gesagt, wo Sie über Lernfelder gesprochen haben?
78	
79	R: Also es wurde schon kritisiert, dass das Konzept zum Teil nicht stimmig ist, aber
80	so ausführlich ____ [Unterbrechung].
81	e: Ja, eine Kollegin, die von Anfang an in die Lernfelder reingewachsen ist, hat das
82	vielleicht gar nicht so gesehen. Aber wenn ich nun reinkomme - und ich wurde
83	nun in jedes Ausbildungsjahr, ins erste, zweite und dritte Ausbildungsjahr
84	eingesetzt - und da kriegt man diese Probleme mehr mit als wenn man
85	reinwächst in diese ____ [Unterbrechung]. Was natürlich nicht in jedem Lernfeld
86	- ich habe zum Beispiel nichts von Lernfeld 2, nichts von Lernfeld 10 - weil,

87	das sind wieder abgeschlossene. Das ist, jetzt ordne ihnen mal zu: Lernfeld 2
88	und Lernfeld 10 sind Warenverkaufskunde früher, jetzt mal zum Fach
89	zugeordnet, und die sind relativ gut abgeschlossen. Da kann man das auch so
90	vermitteln. Aber Lernfeld 1, Lernfeld 3, Lernfeld 6 und 7 sind
91	Betriebswirtschaft, Lernfeld 8 ist Rechnungswesen, ja, zum Rechnungswesen
92	zugeordnet und Lernfeld 9 dann im dritten Ausbildungsjahr. Und da ist es eben
93	kompliziert. 7 und 8 ist zwar Betriebswirtschaft, teilweise Rechnungswesen -
94	Lernfeld 8 nur Rechnungswesen und deshalb war diese Kopplung mit der
95	Bilanz sehr gravierend.
96	
97	R: Und da arbeiten Sie dann zu zweit in einem Lernfeld?
98	e: Nein, nein. Ne getrennt. Jeder Kollege arbeitet getrennt, aber es muss
99	abgesprochen werden. Ich habe dann zum Beispiel dem Kollegen gesagt: „Ich
100	muss jetzt noch Inventur vermitteln, ich brauche ein paar Grundkenntnisse. Und
101	ich muss auch schon das Inventar vermitteln, weil ohne Inventar können sie
102	keine Bilanz erstellen“. Und die Bilanz ist ja wieder die Grundlage für die
103	anderen Geschäftsfälle, auflösen der Bilanz in Konten und so weiter. Das
104	musste schon gemacht werden.
105	
106	R: Also hat der andere Kollege die dann weggelassen?
107	e: Er hat das dann später noch mal mit vermittelt und so schlimm ist es ja nicht,
108	wenn man noch mal Wiederholungen macht, wenn Grundkenntnisse da sind
109	und sie kriegen es dann noch mal aufbereitet. Ist nicht das Problem.
110	
111	R: Also als Kritikpunkt könnte man sozusagen, gemäß Ihrer Darstellung, angeben,
112	dass eine höhere Absprache notwendig ist.
113	e: Ja, ja. <<zustimmend>> Also innerhalb der Kollegen innerhalb der Lernfelder ist
114	unbedingt eine Absprache notwendig. Nicht in jedem Lernfeld, wie gesagt nur
115	bei denen, die so fächerübergreifend sind.
116	
117	R: Und Sie arbeiten nur im Bereich Einzelhändler?
118	e: Ja und dann habe ich noch die Vollzeitausbildung - die Assistenten.
119	
120	R: Und bei der Umsetzung der Lernfeldvorgaben hier in der Schule ist es so, dass
121	sich für die Einzelhändler die Lehrer zusammensetzen und für die
122	Büroaufleute die Lehrer zusammensetzen? ____ [Unterbrechung].
123	e: Ja, ja, ja!
124	
125	R: Und dann erfolgen in jedem Bereich die Absprachen wie die Rahmenlehrpläne
126	am besten umgesetzt werden können?
127	e: Ja, ja. (nickt)
128	
129	R: Und machen sie hier auch die Schulcurricula? Also die stellvertretende
130	Schulleitung erklärte mir letzte Woche, dass die Lehrerteams an den einzelnen
131	Fachbereichen die Schulcurricula aufstellen. Da macht also jeder Lehrer mit?
132	e: Ja, da macht jeder Lehrer mit.
133	
134	R: Nicht das sich nur einer der Sache annimmt, es erfolgt wirklich eine Absprache?
135	e: Nein, das würde auch nicht funktionieren, ja? Wir haben jetzt schon
136	abgesprochen - wir haben eine Kollegin, die langzeitkrank ist - wer die
137	Lernfelder übernimmt und mit dem anderen Kollegen - wir werden uns dann im

138	August, gleich in der ersten Woche zusammensetzen, in der
139	Vorbereitungswoche, und dann doch noch mal die Struktur absetzen. Ein Teil
140	konnte nicht unterrichtet werden. Wenn ein Kollege ausfällt, funktioniert das
141	nicht. Aber es wird alles vermittelt, ja? Und das schafft man, da koordiniert
142	man dann im Unterricht Gebiete ein. Man hat dann auch die Erfahrung als
143	Lehrer - bei meinen vielen Jahren - was ist prüfungsrelevant, was kann man mal
144	so ein bisschen weglassen, worauf legen wir sehr viel Wert. Das ist schon
145	wichtig. Ja und das sind aber Erfahrungswerte. (2)
146	
147	R: Ja, das kann ich mir vorstellen. Diesbezüglich ist es bestimmt günstig, wenn
148	man eine Weile dabei ist, dass man das abgleichen kann oder dass man
149	Bescheid weiß, worauf besonders Wert gelegt wird oder was besonders wichtig
150	ist.
151	e: Ja, ja. (nickt)
152	
153	R: Im Vergleich zur Fächerstrukturierung, wo sehen Sie bezüglich des
154	Lernfeldkonzeptes Vor- oder Nachteile für die Schüler und auch für die Lehrer?
155	Einen Punkt hatten Sie ja bereits angegeben, dass mehr Zeitaufwand nötig ist
156	für die Absprache zwischen den Lehrern.
157	e: Ja, genau. Und der Lehrer hat mehr Vorbereitung, weil er muss sich ja
158	konzentrieren, wo wird der restliche Teil im anderen Lernfeld vermittelt, dass
159	man da nicht zu weit vorgreift oder dass man da schon ein bisschen was
160	einbringt, dass sie dann dort weiterkommen. Und für die Schüler finde ich einen
161	größeren Nachteil, weil, die können sich nicht so reinversetzen, wenn der
162	Abschluss ist. Zum Beispiel im Fach wurden rechtliche Grundlagen, da ging es
163	also von den rechtlichen Grundlagen bis hin zum Kaufvertrag. Also
164	Vertragsarten und dann ganz speziell der Kaufvertrag, welche
165	Kaufvertragsarten und dann Störungen Kaufvertrag. Und das ist jetzt nicht mehr
166	zusammenhängend, ja? Man kann es zwar immer wieder übermitteln, weil ja
167	zum Beispiel Störung Kaufvertrag kommt ja dann auch im Verkaufsgespräch
168	mit, ja? Nicht dass die das nicht schaffen, ja, aber es ist nicht der strukturierte
169	Unterricht, den wir ja eigentlich immer wollen.
170	
171	R: Also fehlen den Schülern die Zusammenhänge, dass die das nicht so gut
172	erkennen?
173	e: Ja, ich möchte nicht sagen die Zusammenhänge. Nicht das Einheitliche, das
174	Ganze. Das runde Ganze können sie nicht erkennen. Sie schließen den Teil ab,
175	sie schließen den Teil ab und sie schließen den Teil ab. Und dass aber alles
176	zusammenhängt, das denke ich mir, wird nicht so gesehen.
177	
178	R: Das Lernfeldkonzept strebt ja an, dass möglichst alles praxisnah und
179	handlungsorientiert erfolgt, beziehungsweise vermittelt werden soll. Wenn jetzt
180	die Schüler eine Aufgabe erhalten und dann die Lösung selbst generieren oder
181	Lösungsansätze vorschlagen sollen, ist das möglich?
182	e: Ansatzweise ja doch, mit einer guten Vorbereitung ist das möglich. Aber die
183	Lehrkraft muss immer gezielt vorbereiten - gezielte Aufgabenstellungen. Und
184	das ist manchmal sehr schwer, das so rüberzubringen, aber möglich ist es.
185	
186	R: Ich könnte mir vorstellen, wenn die Fragen zu offen gehalten sind, dass die
187	Schüler nicht selber wissen in welche Richtung die Lösung gehen soll. Sie sind
188	ja erst in der Ausbildung und haben unter Umständen die nötigen Kenntnisse

189	nicht.
190	e: Ja, genau und meistens ist es dann in Gruppenarbeit zu lösen und das funktioniert
191	dann auch. Der Nachteil ist wieder, man hat nicht eine Gruppe aus einem
192	Einzelhandelsgeschäft, zum Beispiel Kaufland, ja? Es sind verschiedene dann
193	in einer Branche und dann muss man natürlich einschätzen: „Na gut, die haben
194	sich heute für dieses Geschäft entschieden.“ Ja? Oder für dieses? Einzelteile
195	wie zum Beispiel Sortimentsbildung oder Einrichtung im Kaufhaus, dass kann
196	wieder jeder selbst machen und da soll ja immer wieder die Praxis einbezogen
197	werden. - „Wie ist Ihr Geschäft?“ - Und das fällt Ihnen manchmal sehr schwer.
198	Das kommt dann aber darauf an auf den Schüler, aber es ist machbar. (2)
199	
200	R: Also würden Sie nicht sagen, dass die Schüler daran scheitern, dass es zu
201	praxisorientiert ist oder dass sie zu viel allein machen sollen?
202	e: Nein, nein. Würde ich nicht sagen. Es ist immer gekoppelt, dass sie immer erst
203	eine Vermittlung machen, ja? Also Vermittlung mit Frontalunterricht, mit
204	Gesprächen und Einbeziehung schon der Praxis, weil die Lehrkraft eigentlich
205	die Erfahrung hat, wo sieht man das in der Praxis. Und dann wird immer im
206	zweiten Teil diese Handlungsorientierung gegeben. Ja? Und Handlungs-
207	orientierung ist ein weiter Begriff. Wir haben hier ja auch in Fächern, im
208	Fächerbereich Wirtschaft, Warenverkaufskunde und Rechnungswesen
209	handlungsorientiert unterrichtet. Es war ja nicht so, dass wir nur frontal - zum
210	Beispiel in Warenverkaufskunde kann man <u>nur</u> handlungsorientiert arbeiten.
211	Zum Beispiel Einwandsbehandlung: „Was ist ein Einwand?“ - Der wird
212	erarbeitet mit der Lehrkraft. - „Was ist es? Wie wird Der bearbeitet? Welche
213	Methoden gibt es? Welche Kunden?“ - Das kann man <u>sehr gut</u> auch
214	handlungsorientiert machen. Da arbeiten die Schüler aktiv mit, die Lehrkraft
215	aktiv mit und dann kommt die Übungsphase, eigene Beispiele zu finden. Das
216	hatte ich gerade gestern, darum sage ich Ihnen das Beispiel - eigene Beispiele
217	zu finden, diese zu formulieren und - was sie vorher schon gelernt haben - mit
218	einzubeziehen. Es ist ja in unserer dualen Ausbildung nicht so, dass man sagt:
219	„So abgeschlossen wie in Biologie, abgeschlossen und weg aus dem Kasten!“
220	Sie müssen ja alles verwenden. Ja, dass sie dann bei der Formulierung auf den
221	Sie-Stil achten, dass sie auf eine Formulierung auf Deutsch ohne Wiederholung
222	von Wörtern und so weiter achten, auf die Aussprache achten was sie vorher
223	schon kennen gelernt haben. Und das müssen sie einbeziehen. Und ich wollte
224	heute früh Videoarbeit machen - ein bisschen gegen den Baum gegangen - aber
225	das ist nun mal auch Praxis, aber es wird wiederholt und es wird gemacht. Und
226	das ist dann das handlungsorientierte, das selbstständige Arbeiten, ja? Und es
227	kann keiner in der Praxis sagen, ein Kunde sagt nicht: „Och wie hat denn die
228	gesprochen?“ oder „Wie steht denn die da?“ oder „Die ist ja muffelig!“ oder ist
229	zu leise oder zu laut oder „Was hat sie man?“ - sagt Ihnen keiner. Aber wir hier
230	in der Gruppe oder sie selbst können dann sagen: „Oh Gott, wie siehst du denn“
231	- „Nächstes Mal machst du es besser und da achtest du auf das, auf die
232	Formulierung.“ Nur das Feedback kann die Schüler dann wieder voranbringen.
233	Und das ist meine persönliche Meinung und das setze ich auch durch. Und das
234	kann man wieder nur handlungsorientiert durchsetzen und lernen. Das ist ein
235	Lernprozess, ja?
236	
237	R: Aber Sie geben schon immer erst mal einen Input und stellen die Schüler zum
238	Beispiel nicht vor eine Aufgabe wie: „Erarbeitet mal etwas zum Kaufvertrag“?
239	Das wäre ja dann ____ [Unterbrechung].

240	e: Das kommt immer auf das Thema drauf an, ja. Das kann man auch machen, ja.
241	<u>Aber</u> dann haben sie nicht das Einheitliche und das wird dann schwierig. Sie
242	haben ja nicht so viel Zeit, das dann im Nachhinein zu bringen, ja? Aber es
243	kommt aufs Thema drauf an. Man kann ein Thema mal beginnen, dass man es
244	die Schüler erarbeiten lässt oder dass sie etwas mitbringen, ja? Und im
245	Nachhinein dann die Merkmale - allerdings beim Thema Werbung zum
246	Beispiel immer ganz gut. Die gehen nämlich jetzt und fotografieren Eingänge,
247	Passagen und wie sieht es aus. Und im Nachhinein werten wir dann die
248	Grundsätze der Werbung aus. Das ist machbar, ja?
249	
250	R: Ja, das ist eine schöne Idee. Und sehen Sie eventuell noch andere Vor- oder
251	Nachteile für die Schüler durch das Lernfeldkonzept?
252	e: Doch, ich möchte noch einen Nachteil erzählen. Beim Fachunterricht haben die
253	gesehen: „Aha, ich habe jetzt Betriebswirtschaft, ich habe jetzt
254	Warenverkaufskunde.“ Jetzt fragen die immer: „Welches Lernfeld?“ Ich
255	schreibe immer in die Ecke - das habe ich mir angewöhnt in diesem Jahr -
256	Lernfeld 5. Ich schreibe auch den großen Begriff an. Heute fragte aber zum
257	Beispiel ein Schüler: „Wieso? Ich habe doch das und das abgegeben.“ Ich sage:
258	„Nein, das war doch Lernfeld 5 und wir sind jetzt hier bei Lernfeld 4.“ Das ist
259	<u>sehr schwierig</u> für die Schüler. Also das habe ich das ganze Jahr mitbekommen
260	- die können das nicht auseinander halten. Die haben zwar für jedes einen
261	Hefter, aber dann wenn man manchmal davon spricht und ich bin zufällig heute
262	in vielen Lernfeldern drin, dann können die das nicht zuordnen. Obwohl ich das
263	auch wieder nicht so sehe - das können die abhaken, für die ist ja wichtig den
264	Stoff vermittelt zu kriegen und sie sollen ihn ja in der Prüfung anwenden und in
265	der Praxis anwenden. Und das ist wichtig, ja? Und deshalb sag ich immer:
266	„Lernfeld 5.“ Und ordne das so zu, aber da gibt es viele Schüler, die das so
267	verwechseln und dann nicht wissen wohin.
268	
269	R: Aber Sie hatten vorhin schon angedeutet, dass es nicht zwingend notwendig ist
270	die Praxisorientierung nur an das Lernfeldkonzept zu koppeln, weil Sie das bei
271	der Fächerstrukturierung auch schon genauso gemacht haben —
272	[Unterbrechung].
273	e: Weil wir das genauso gemacht haben. (nickt)
274	
275	R: Also kann man das theoretisch nicht als Vorteil des Lernfeldkonzeptes sehen?
276	Ich würde mir vorstellen, dass man aber beim Fächerunterricht auch immer die
277	Praxis mit einbindet und heranzieht.
278	e: Ja, immer, immer. Sie können gar nicht ohne Praxis. Und die Schüler waren
279	damals genau strukturiert - BWL, Rechnungswesen, Warenverkaufskunde. Die
280	konnten da immer genau zuordnen und das war drei Jahre. So haben sie in
281	Warenverkaufskunde Lernfeld 2, Teil Lernfeld 4, Teil Lernfeld 5 - das geht
282	aber auch noch mit in die Betriebswirtschaft rein, ja? Also es ist gemischt und
283	ich hab persönlich dieses Jahr das Lernfeldkonzept gänzlich abgelegt für mich.
284	Ich muss es machen, weil es ist ja so. Auch die Betriebe - Lernfeld - müssen
285	erst mal gucken was ist denn Lernfeld? „Ach Lernfeld 4 ist
286	Warenpräsentation.“ Das war Betriebswirtschaft und das war Waren-
287	verkaufskunde. Ja und wenn ich höre <u>Warenverkaufskunde</u> - dann hat das alles
288	mit Warenverkauf zu tun vom Begriff her für die Schüler, für die
289	Außenstehenden im Betrieb und für die Eltern. Wenn die Eltern jetzt kommen:
290	„ Ach, was hast du denn?“ - „Ach, ich hatte in Lernfeld 4 eine fünf!“ - „Und

291	was hast du da gemacht?“ - ohne Namen. Da steht zwar ein Name hinter aber
292	den sagen die ja nicht. Das heißt Lernfeld 5. Das kann man sich nicht merken -
293	10 Lernfelder oder 10 Fächer. Und das finde ich als großen Nachteil. Und aus
294	dem Grund lehne ich eigentlich die Lernfeldsituation ab, weil, man kann
295	handlungsorientiert, praxisnah genauso mit Betriebswirtschaft, Rechnungs-
296	wesen und Warenverkaufskunde arbeiten. Ein Beispiel noch - es ist sicher auch
297	10, 15 Jahre her - haben die Bankkaufleute ____ [Auslassung], die haben
298	Lernfelder eingeführt, die Banken haben revoltiert und haben gesagt, sie
299	können nicht mehr buchen, ja? Es ist nämlich gerade in dem Bereich kein
300	durchgängiges Konzept. Ich möchte nicht - unsere Schüler brauchen das nicht
301	ganz so, aber wenn die mal weiter machen wollen, haben die große
302	Schwierigkeiten diesen Zusammenhang im Rechnungswesen zu sehen, weil
303	dieser Schluss ist nicht da, weil mal dort und mal da und mal da etwas
304	unterrichtet wird und das ist eben das Problem. Sie sind wieder zu Fächern
305	übergegangen. Ich glaube bei Bankkaufleuten ist das schon vor 8 Jahren wieder
306	gemacht wurden.
307	
308	R: Also, das sehe ich eventuell auch als Problem, wenn man sich nach der
309	Ausbildung vielleicht doch noch zum Studium entscheidet oder noch
310	Fortbildungen oder ähnliches zu machen, dass man dann die Voraussetzungen
311	eventuell nicht hat. Nun steht aber als Gegenpol dazu, dass eine Ausbildung ja
312	zum Beruf qualifizieren soll und nicht zum weiteren Studium.
313	e: Ja, ich kann Ihnen aber die Erfahrung geben. Ich habe viele Jahre die
314	Fachoberschule gehabt, die praktisch einen Beruf und dann in einem Jahr die
315	Fachhochschulreife für Fachhochschule. Habe ich gehabt, habe auch hier die
316	Einzelhändler viele im Bereich gehabt. Ich als Lehrer hatte dort ja Fächer und
317	Rechnungswesen war ein Fach, auch ein Prüfungsfach - also dem wurde dann
318	entweder BWL, Rechnungswesen - mündlich oder schriftlich - also sie mussten
319	da bis zu einem bestimmten Punkt kommen und wenn sie ehrgeizig sind als
320	Lehrer und möchten bis zu dieser Stelle im Rahmenlehrplan kommen - da
321	kommt ja nicht nur die Finanzbuchhaltung, sondern die KLR mit dazu, müssen
322	sie erst mal am Anfang alle Schüler zu dem Punkt bringen. Und was das für
323	eine große Schwierigkeit ist - mancher hat noch keinen Bonus gebucht,
324	mancher hat keinen Skonto gebucht, manche wissen noch gar nicht was das ist
325	und das ist die Schwierigkeit. Weil da wieder gesagt wird, Verkäufer ist
326	Voraussetzung, sie haben ja einen Beruf, haben aber bis dahin gar nicht
327	Unterricht gehabt. Was bei Warenverkaufskunde nie der Fall gewesen wäre
328	oder bei Rechnungswesen, beim Fach, weil dann diese Gebiete abgeschlossen
329	sind.
330	____ [Auslassung]
331	
332	e: Ja, genau. Und ich finde, dass sollte ja eigentlich auch die Aufgabe des Lehrers
333	sein, jeden auf einen bestimmten Stand zu bringen und zu motivieren. Gucken
334	Sie, manche sind Spätentwickler. Die haben vielleicht erst schlechte oder waren
335	- ich habe Schüler gehabt, die kamen mit ganz schlechten Leistungen, die haben
336	ein top Abitur gemacht, ja? Ich habe letzte Woche eine Schülerin wieder
337	gesehen, aus meiner Klasse Fachgymnasium, sagt sie auch: „Och, denkst du
338	noch dran?“ - wir sind inzwischen per Du - und ich sage: „Julia, Sie haben
339	einen Weg gemacht, da freue ich mich!“ Wir wollen uns auch jetzt wieder
340	treffen. Das ist doch toll! Ja? Und das ist doch auch unser Lohn als Lehrer. Wir
341	kriegen das nicht mit Geld oder mit Präsenten oder was weiß ich. Für mich ist

342	es, wenn ich sehe, wie die Jugendlichen sich weiterentwickelt haben, was aus
343	denen geworden ist und darüber freue ich mich. Ja und wenn man jemanden
344	motivieren kann.
345	
346	R: Ja, so geht es mir auch.
347	e: Ich hoffe, dass Sie das so nachvollziehen können?
348	
349	R: Ja, darum bin ich zu diesem Studiengang gekommen. ____ [Auslassung].
350	e: Und Sie kommen aus der Wirtschaft?
351	
352	R: Ja, aber ich habe auch im Vorfeld Einzelhändlerin gelernt.
353	e: Super! Ich muss Ihnen sagen, egal ob Sie Bankkauffrauen, Bürokaufmann oder
354	Einzelhandelskaufmann gelernt haben, Sie kommen aus der Praxis und wissen
355	von was Sie sprechen. Vielleicht kriege ich Sie noch als Referendarin. ((lacht))
356	
357	R: Ja, also ich habe auch noch eine Weile gearbeitet und auch studienbegleitend
358	noch gearbeitet.
359	e: Man kennt dann die Zusammenhänge, man weiß von was man spricht, egal in
360	welcher Branche oder in welcher Berufsrichtung man reinblickt. ()
361	
362	R: Ja ich denke, es ist schon praktisch, wenn man die Praxis kennt.
363	e: Ja und ich sage Ihnen jetzt noch meinen Entwicklungsweg. Es kam die Wende -
364	was war meins? ____ [Auslassung]
365	
366	R: Jetzt hatten Sie eben schon die Ausbildungsbetriebe angesprochen und gesagt,
367	dass die selbst auch nicht so genau wissen, was denn immer unter den einzelnen
368	Lernfeldern zu verstehen ist und was da gemacht wird. Ein Ziel des
369	Lernfeldkonzeptes ist ja, dass die Lernortkooperation zwischen Berufsschule
370	und Betrieb verbessert werden soll. Hat sich da etwas im Vergleich zu früher
371	verändert?
372	e: (Kopfschütteln) Nein, gar nichts. Also das kann ich Ihnen definitiv sagen, gar
373	nichts. Wir haben Ausbildungskonferenz - 50 Prozent nehmen teil, haben
374	Interesse, aber mehr Interesse - wie steht mein Schüler, was macht er, wie sind
375	seine Leistungen. Aber die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes überhaupt nicht.
376	
377	R: Also geht es eher darum, dass der Schüler zur Prüfung gebracht wird und was er
378	dabei lernt ____ [Unterbrechung].
379	e: Und man möchte eben auch einen guten Schüler haben.
380	
381	R: Und was als Inhalt vermittelt wird ist egal oder ____ [Unterbrechung].
382	e: Da besteht kein Interesse, nein. Also ich motiviere jetzt immer noch die Schüler,
383	dass sie wenn sie jetzt Materialien in ihren Geschäften haben, dass sie das zu
384	Verkaufsgesprächen oder für bestimmte Situationen mitbringen können. Es ist
385	besser, wenn man etwas in der Hand hält. Handy haben sie ja meistens selbst
386	dabei, aber da ist bis jetzt auch noch nichts rüber gekommen. Aber wie gesagt,
387	das ist erst seit April. Ich bin jetzt erst rein gekommen durch die Krankheit der
388	Kollegin. Das werden wir weiter sehen. Aber eine Verbesserung in den zwölf
389	Jahren oder wie lange ist das jetzt?
390	
391	R: Also für den kaufmännischen Bereich wurde das Lernfeldkonzept 2002
392	eingeführt.

393	e: 2002. Ja ab 2000 habe ich es abgegeben, sehen Sie.
394	
395	R: Ja also da wurde es definitiv im kaufmännischen Bereich durchgesetzt, durch
396	das Kultusministerium Sachsen-Anhalt, dass neue oder neu geordnete Berufe
397	nach Lernfeldern strukturiert wurden. Und seit 1996 wurde der gewerblich-
398	technische Bereich umgestellt auf das Lernfeldkonzept, aber da sind die
399	Kaufleute noch nicht mitgegangen.
400	e: Ja, genau. Ich weiß. Und die ___ [Auslassung] hatte ich ja auch schon, die sind
401	vor 3 oder vor 4 Jahren noch umgestellt worden, obwohl man <u>lange</u> eigentlich
402	weiß, dass Lernfelder <u>nicht</u> das Gelbe im Ei ist. Und in Niedersachsen ist es,
403	glaube ich, schon wieder abgeschafft. Und wir haben sie von Niedersachsen
404	übernommen. Ich war dagegen, weil ich habe sehr viele Fortbildungen -
405	vielleicht können Sie es mit verwenden - durch den Herrn Lipke, Jecht,
406	Heinemeier, die auch die Bücher geschrieben haben - Einzelhandel. Also das
407	waren Koryphäen, auch Schulleiter waren damit vertraut. Ich hab jedes Jahr
408	meine Fortbildungen gemacht, in der Richtung eben auch Einzelhandel, und die
409	haben damals schon gesagt: „Es wird sich nicht durchsetzen.“ (2)
410	
411	R: Das waren die Autoren der Lehrbücher?
412	e: Autoren von Büchern, aber sie haben auch Fortbildungen zu bestimmten Themen
413	gemacht.
414	
415	R: Das wäre auch noch ein weiterer Punkt auf meiner Liste - Schulungen und
416	Fortbildungen. Gab es noch weitere Schulungen oder Fortbildungen, die
417	angeboten wurden um ___ [Unterbrechung].
418	e: Wir haben zum Beispiel nach der Wende 1992, glaube ich, oder `93 - möchte ich
419	mich jetzt nicht festlegen - ein 200-Stunden-Lehrgang gemacht, direkt für
420	Warenverkaufskunde und da hat - ich komm jetzt nicht auf die Autoren - macht
421	nichts, nein?
422	
423	R: Nicht so schlimm, nein.
424	e: Aber dort hatten wir einen sehr umfangreichen Lehrgang, der uns eigentlich auch
425	motiviert hat, die Einzelhändler eben handlungsorientiert, mehr mit
426	Kameraarbeit, Feedback und so weiter auszustatten und das war die große
427	Weiterbildung, die ich gemacht habe.
428	
429	R: Aber das war dann noch nach Fächerstrukturierung?
430	e: Da war es noch die Fächerstruktur, ganz genau. Aber man kann es ja verwenden,
431	die Stoffgebiete aus den Fächern sind ja in den Lernfeldern drin. Es kann doch
432	nichts anderes sein. Ich muss ja das vermitteln, was früher in den Fächern drin
433	war, ja? Und das ist aber jetzt da mit integriert.
434	
435	R: Und direkt zum Lernfeldkonzept, gab es da Schulungen oder ___
436	[Unterbrechung].
437	e: Kann ich Ihnen nicht sagen, weil, da war die Frau ___ [Auslassung] und ich war
438	ja nicht hier. Seit letztem Jahr erst. Ich habe aber noch keine Fortbildung
439	gesehen, in dem Sinne, für Lernfelder. Was ich weiß, es waren immer Gebiete -
440	Zahlungsverkehr - so kleine Teile, aber nicht direkt zum Lernfeld, sondern
441	themenstrukturierte Fortbildungen. Zum Beispiel habe ich am Zahlungsverkehr
442	im letzten Jahr teilgenommen, weil jetzt die europäische Einführung der EAN-
443	Nummern - und was weiß ich was da jetzt alles kommt - gemacht werden muss.

444	Und das ist ja für die Händler auch immer ganz wichtig. Ist aber noch nicht <u>so</u>
445	wichtig für unsere Schüler, weil, das ist erst mal für Bankkaufleute und für
446	Betriebe wichtig. Für uns ist das noch nicht so aussagekräftig. Aber die
447	Fortbildungen brauchen sie laufend. Ja? Aber ich möchte jetzt nicht sagen, weil
448	Lernfeld ist - was soll ich zum Lernfeld vermitteln? Oder mich fortbilden?
449	
450	R: Also ich dachte in die Richtung, dass man eventuell Tipps oder Ratschläge
451	bekommt, wie man die Lernfeldvorgaben am besten umsetzen kann.
452	e: Ne, also ich kann mich nicht daran erinnern. Ich weiß das auch nicht. Und habe
453	in dem Jahr auch nichts gehört.
454	
455	R: Ne, alles klar. Und noch mal zum Punkt Handlungsorientierung. Die
456	Abschlussprüfungen gehen ja langsam in die Richtung, dass die auch
457	handlungsorientiert sein sollen und nicht nur einfache Abfragen.
458	e: Ist auch teilweise schon so.
459	
460	R: Wie kann man das im Unterricht durchsetzen, bei Leistungskontrollen oder
461	Klassenarbeiten, dass man da keine einfachen Abfragen zum Faktenwissen
462	macht, sondern die Schüler mit handlungsorientierten Aufgaben prüft?
463	e: Ne, das ist in jeder Arbeit - also ich. Ich muss jetzt von meiner Person aus
464	sprechen als Lehrer, ja? Wie die anderen das machen, weiß ich nicht. Ich mag
465	es nicht eine Definition abzufragen, weil es bringt nichts. Sie müssen wissen
466	mit dem Begriff damit etwas anzufangen - was bedeutet der Begriff. Und
467	Handlungsorientierung heißt ja jetzt nicht was ganz Besonderes, sondern sie
468	müssen dazu es anwenden in ihrem Betrieb und wenn ich sehe, dass die das
469	anwenden können - das ist ja diese Handlungsorientierung - kann ich die
470	Theorie auf meinen Betrieb beziehen, dann weiß ich, die haben das geschafft.
471	Und so das sehe ich an Handlungsorientierung, ja? <u>Oder</u> Sie müssen <u>ein</u>
472	Beispiel von sich bringen und dann die Theorie daran erklären und das ist -
473	grundsätzlich verlange ich das in Arbeiten.
474	
475	R: Okay, also ___ [Unterbrechung].
476	e: In Arbeiten und Klassenarbeiten bereiten sie ja die Schüler schon auf Prüfungen
477	vor. Das geht ja schon im ersten Ausbildungsjahr los, ja? Und jetzt meine
478	Videoarbeit soll ja auch vorwiegend auf die mündliche Prüfung gezielt werden.
479	Thema ist das - was kann ich dazu sagen, wie kann ich dazu sprechen?
480	Anwendung, hier ist mein Kunde, diese Tasse will ich jetzt verkaufen - „Die
481	gefällt mir aber überhaupt nicht.“ sagt der Kunde. Und dann welche - wie kann
482	ich dem Kunden beibringen, dass das doch eine ganz tolle Tasse ist? Das hatten
483	wir gestern mit einer Farbe und die Schülerin fand es dann so toll, dass sie das
484	gut formuliert hat. Ich hätte es heute gern noch auf Kamera gehört. Und das ist
485	doch Handlungsorientierung, ja? Und das verstehe ich darunter. Und das ist dort
486	eingesetzt.
487	
488	R: Sie setzen das also vorher schon in den ersten Lehrjahren durch und ___
489	[Unterbrechung].
490	e: Ja, es wird gezielt daraufhin gearbeitet. Wie jeder Schüler das so für sich sieht,
491	dass ist unterschiedlich. (2)
492	
493	R: Und gibt es eventuell Probleme bei der Bewertung, wenn es jetzt relativ offene
494	Antwortmöglichkeiten gibt?

495 e: Nein, sie müssen ja den Schüler sehen. Und die offenen Antwortmöglichkeiten
496 sind ja immer strukturiert von der Anwendung der Theorie. Zum Beispiel
497 Formulierungen, die - oder nennen sie eine Methode der Preiskennung,
498 formulieren sie im Sie-Stil wie sie das dem Kunden sagen und wenn das nicht
499 angewendet wird, gibt es da die sechs Punkte nicht. Merken Sie? Sie müssen
500 schon als Lehrer ganz konkret ihre Zielstellung haben - auch in der
501 Handlungsorientierung. Und es geht nicht verbal etwas zu sagen: „Es kostet
502 1,98.“ Ja das ist falsch. Denn sie haben drei Methoden gelernt oder die haben
503 wir ausgearbeitet vorher schon und jetzt sollen sie die anwenden. Also muss ich
504 im Sie-Stil: „Dieses tolle Baumwollhemd kostet 9,98 Euro und ist sehr
505 pflegeleicht. Sie brauchen es nicht zu bügeln.“ - Merken Sie? Kompakt. Das ist
506 die Sandwich - Methode, die sie gelernt haben. Wer es nicht anwenden kann,
507 kann es nicht machen. Und ich denke, wenn sie das begriffen haben auch mit
508 dem Sie-Stil den Kunden nicht mit „Sie“ anzusprechen, sondern: „Ihnen wird es
509 viel bringen.“ Und nicht nur allgemein: „Damit hat man viel Freude.“, sondern:
510 „Sie haben sehr viel Freude daran.“ Und da merken Sie jetzt diese
511 Handlungsorientierung, Punkte gibt es da, da und da drauf und da gibt es auch
512 keine Probleme mit den Schülern, ja? Aber sie dürfen nicht sagen: „Ihnen gebe
513 ich eine 1 und Ihnen eine 2.“ – „Ja aber warum denn?“ Merken Sie? Punkte
514 verteilen ganz konkret, das ist diese Richtschnur und dann, wenn der das
515 angewendet hat, der Schüler, kriegt er auf diese handlungsorientierte Aufgabe
516 eben gute Punkte. Und meine Erfahrung ist immer so, in den theoretischen
517 manche Schüler eben eine 4, aber in den handlungsorientierten, weil sie es
518 begriffen haben und es auch gut gemacht haben, eben doch mehr auf 2 und
519 deshalb hat man immer die gemischten Noten auf 3. Also schlechter - es gibt
520 mal diesen und jenen schlechter, aber man kann sie mehr motivieren, weil sie in
521 der Theorie: „Ach lernen kann ich es nicht so gut, aber anwenden kann ich es
522 doch gut.“ Und das ist die Motivation, in der Handlungsorientierung kann ich
523 das umsetzen, ja?

524
525 R: Das ist dann eine Motivation für die Schüler.

526 e: Ja, ja. (nickt) (2)

527

528 R: Können Sie etwas zu den Zeugnissen sagen? Haben Sie zum Halbjahr welche
529 geschrieben? Da wird ja die Berufstheorie aus den Lernfeldern
530 zusammengefasst und ___ [Unterbrechung]

531 e: Ja und wird gewichtet wie die einzelne Stundenanzahl und so setzt sich dann die
532 Betriebstheorie zusammen.

533

534 R: Und noch einmal in Richtung der Ausbildungsbetriebe: Sehen Sie da Probleme,
535 dass die Ausbildungsbetriebe eventuell aus dieser Berufstheorienote wenig
536 schließen können? Gleichzeitig werden ja, soweit ich weiß, die Lernfelder auch
537 einzeln auf einem zweiten Blatt ausgewiesen. Wobei hier wieder kritisiert wird,
538 dass die Lernfeldbezeichnungen sehr vage formuliert sind.

539 e: Also ich nehme an - die Erfahrung habe ich jetzt noch nicht, weil ich mit den
540 Betrieben noch nicht gesprochen habe - die gucken: „Och super, Durchschnitt 2
541 Betriebstheorie. Bin ich mit zufrieden.“ Oder die sehen dann: „Och im
542 Lernfeld, da hast du eine 6 oder eine 5.“ - Ich habe nur einen Schüler damit
543 dabei. - Das muss, er kann es nicht mehr wegmachen, das ist das Problem bei
544 den Lernfeldern. Verstehen Sie, die 5 in Lernfeld 5 steht im dritten
545 Ausbildungsjahr. Er hat keine Möglichkeit mehr, auch wenn er im zweiten und

546	dritten merkt: - Ausbildungsjahr meine ich - „Och Mensch, ich bin ja besser!“ -
547	bei den Fächern, da kann ich mich verbessern und da kann ich sagen und dann
548	würden bei Fächern, zum Beispiel Deutsch - ersten Ausbildungsjahr, also 6,
549	Halbjahr addiert - und dann eine Note. Die ist viel objektiver als die Note
550	Lernfeld 5, was im ersten Ausbildungsjahr: „Ja da hatte ich ja noch kein Bock
551	und da wusste ich nicht. Da habe ich einfach die Aufgabe nicht abgegeben. Och
552	die sechs.“ Merken Sie und ich kann es nicht verbessern.
553	
554	R: Sie meinen, wenn die Einsicht zu spät kommt.
555	e: Ja, die Einsicht zu spät. Und wir haben nun ja die Schüler drei Jahre. Die werden
556	gefordert und meine Aufgabe ist es ja, wenn ich morgen die Zeugnisse bei
557	ihnen ausgabe, sie zu motivieren sich zu verbessern. Ja, das ist aber leider
558	abgeschlossen. Sie können jetzt die anderen Lernfelder, da kann ich jetzt
559	motivieren: „Fangen Sie gleich an. Wir haben uns jetzt im ersten Jahr
560	zusammengefunden. Jetzt im zweiten und dritten wissen wir wie wir arbeiten.
561	Sie kennen mich jetzt und jetzt wollen wir natürlich auch bessere Noten.“ Und
562	ich nehme auch an, dass die Noten - die Lernfelder im zweiten und dritten dann
563	auch besser ausfallen von der Note her. Aber die 6, die steht, oder die 5, die
564	steht, kann ich nicht mehr verbessern und das, wenn ich das dann mal vorlege,
565	meinem Ausbildungsbetrieb, das ist schlecht, weil da habe ich nun mal
566	Blödsinn gebaut und habe mal gebummelt und habe mir eine 6 eingefangen.
567	
568	R: Und man sieht es noch drei Jahre später.
569	e: <<energisch>> Genau. <u>Immer</u> , ihr ganzes Leben, denn sie nehmen ja bis zu ihrer
570	Rente ihre Zeugnisse mit. Und <u>das</u> ärgert mich so ein bisschen. Schön - ich
571	spreche jetzt wieder aus Erfahrung zu Ihnen - wenn ich dann im dritten
572	Ausbildungsjahr gesagt habe: „Top Michael, in BWL haben wir die 2 geschafft.
573	Ist das nicht ein Ergebnis? Sie hatten im ersten Ausbildungsjahr eine 4!“ - „Ne
574	im vierten 4 und die 5, da habe ich zwar in dem Lernfeld eine 2 aber ___
575	[Auslassung].“ Wissen Sie und da wachsen sie noch mal über sich hinaus diese
576	Schüler. Das ist bei Lernfeldern für mich wieder negativ. Sehe ich so.
577	
578	R: Und vielleicht auch demotivierend ___ [Unterbrechung].
579	e: Demotivierend.
580	
581	R: Ich könnte mir vorstellen, dass die Schüler das auch erst am Ende der
582	Ausbildung oder nach dem ersten Lehrjahr verstehen, dass sie die Noten nicht
583	mehr verbessern können und dass dann erst die Einsicht kommt.
584	e: Ne und die können heute noch gar nicht begreifen, dass das im dritten auch noch
585	mit drauf steht, ja? Und so würde man 6 Halbjahre addieren. Da kann keine 1
586	rauskommen, ja, wenn ich im ersten Halbjahr eine 4 habe, aber ich habe einen
587	Durchschnitt von 6 Halbjahren. Eine nicht so gute Arbeit, nicht so motivierte
588	Arbeit, aber meine motivierte Arbeit, die kommt dann zur Geltung und ich
589	kriege dann - und ich kann dann als Lehrer sagen: „So, 2,5 - Mensch Sie haben
590	sich so verbessert im dritten Ausbildungsjahr. Die Tendenz vom ersten
591	Ausbildungsjahr bis zur letzten Ausbildung - ich gebe Ihnen bei 2,5 die 2, denn
592	das kann ich begründen, denn gucken Sie Ihre Leistungen hier an.“ Und das ist
593	eine Begründung. Ich habe eine im zweiten Ausbildungsjahr nur im Lernfeld -
594	erstes Halbjahr eine 6, zweites Halbjahr 3,5 - die kriegt ne 3 von mir. Das ist
595	das Lernfeld. Das nimmt die hin. Die hätte aber bei mir auf 1 kommen können,
596	weil, sie stand 1,6. Merken Sie so die - das ist ein Nachteil für Lernfelder. (2)

597	Ich weiß nicht, ob Sie das jetzt auch so sehen?
598	
599	R: Also diese Kritik wurde auch ähnlich schon von einigen anderen Lehrern
600	angesprochen und ich kann das auch nachvollziehen. Ich denke mal, dass viele,
601	die vielleicht in einem Ausbildungsberuf geraten, den sie eigentlich gar nicht
602	wollten zunächst nicht so gute Leistungen bringen. Und dann ist das erste Jahr
603	gelaufen und man kann sich nicht mehr verbessern, obwohl man sich
604	inzwischen eventuell mit dem Beruf identifizieren kann und man in dem Beruf
605	aufgeht und dann kommt die Einsicht zu spät. Außerdem ist es sicherlich
606	objektiver, wenn die Durchschnittsnote über einen längeren Zeitraum gebildet
607	wird als vielleicht nur aus drei Einzelnoten weniger Stunden.
608	e: Ja, genau. Und dann muss ich auch sagen - vielleicht noch ein bisschen was zu
609	Lernfeldern - es ist sehr viel doppelt gemoppelt. Zum Beispiel Bewerbung,
610	Lebenslauf ist im Lernfeld 13 - gehört sicher da auch hin - aber wird auch im
611	Deutschunterricht vermittelt, ja? Die Säulen der Sozialversicherung, die werden
612	im Lernfeld 1 gegeben, die hat man dann noch mal im Lernfeld 13 und die hat
613	man in der Sozialkunde. Wissen Sie, da - und jetzt sagen Sie: „Wie motiviert
614	man die mit Handlungsorientierung?“ Da brauchen Sie gar nicht mehr
615	anfangen. Und wenn Sie jetzt nicht die Fähigkeit haben, dass vielleicht so
616	umzusetzen, dass sie auch noch bei mir mitreinhören von einer anderen
617	Schiene, dann haben Sie es schwer als Lehrer. Und da finde ich den
618	Frontalunterricht absolut negativ, weil da muss man ja wissen: „Aha, das ist da
619	schon mal vermittelt wurden.“ Deshalb müssen ja Sozialkundefahrer unbedingt
620	mit in diesen Besprechungen dabei sein: „Was gebe ich dort, von welcher Seite
621	hat er es beleuchtet und wie gehe ich an diese Sache ran?“ Bei der
622	Lohnrechnung gehe ich anders an die fünf Säulen der Sozialversicherung, da
623	brauche ich nicht noch mal sagen was ist Krankenversicherung,
624	Pflegeversicherung und, und, und, welche Leistungen erbringen die. Das haben
625	die gehabt. Und in Lernfeld 1 hatten die das auch noch mal, ja? Zur
626	Unfallversicherung - noch mal zu Ihrer Handlungsorientierung - da lade ich
627	auch gerne welche von der Unfallkasse ein. Da arbeite ich mit Herrn ____
628	[Auslassung] zusammen, der hat dann noch einen Kollegen, die machen das
629	super. Erstens Mal - nicht das ich mich zurücklehnen will - es ist ja auch eine
630	Aufgabe erst mal Kontakt aufnehmen und alles absprechen: „Wie machen wir
631	das?“ Aber ich kann mal mich zurücknehmen und sie hören es mal von anderen
632	Leuten, ja? Von einer ganz anderen Warte, die täglich damit umgehen, ja? -
633	„Und Mensch, ach ja, das könnte mir ja auch mal passieren.“ Oder ja? Wenn es
634	der Lehrer sagt, ist es immer: „Och, quatscht der schon wieder rum.“ Oder ja?
635	Das ist natürlich auch solche Sache zur Handlungsorientierung, das mit
636	einfließen zu lassen. Und bei Fächern würde das nicht so gravierend kommen
637	(2), überschneidend. Wie gesagt, ich habe das nur jetzt in dem einen Jahr so
638	festgestellt. (2)
639	
640	R: Okay, haben Sie eventuell noch Gedanken oder Hinweise zum Lernfeldkonzept
641	oder zu den Fächern? Soweit haben wir alle Punkte angesprochen.
642	e: Also was ich so persönlich, ich bin ja - verrate ich Ihnen mal - mein Alter, ich
643	bin ____ [Auslassung] - ich werde nicht mehr so lange arbeiten. Eigentlich wäre
644	ich schon ein ganzes Jahr zu Hause, aber meine Altersteilzeit ist abgelehnt.
645	Aber ich freue mich auf der einen Seite noch aktiv zu sein. Ist jetzt nicht das
646	Negative. Aber da ich eben schon 37 Jahre in dieser Branche arbeite, würde ich
647	Lernfelder abschaffen. Das ist meine ganz persönliche Meinung. Zu Gunsten

648	der Schüler, ganz besonders - wir Lehrer kommen damit immer klar - aber zu
649	Gunsten der Schüler und zu Gunsten der Betriebe, dass sie wieder etwas
650	dahinter sehen, ja? Die können sich nicht zwölf Lernfelder merken und die
651	Handlungsorientierung, die haben wir auch gehabt und die haben wir auch
652	gelernt. Wenn ich dran denke `93 in unserer Fortbildung, haben wir nur
653	<u>Handlungskonzepte</u> gehabt und diese handlungsorientiert für den Unterricht
654	aufbereiten zu können. Es war also nicht nur Lernfelder möglich.
655	
656	R: Also an diesem Punkt überlege ich noch, warum sollte die Verbindung
657	Handlungsorientierung nur mit Lernfeldern möglich sein, nicht aber auch im
658	Fächerkanon. ____ [Unterbrechung]
659	e: Also diese Theorie würde ich so hinstellen, dass es in der Praxis nicht ist. Also
660	ob Fächer oder ob Lernfelder - sie können in beiden Bereichen sehr gut
661	handlungsorientiert arbeiten.
662	
663	R: Man sagt ja immer: „Man soll die Schüler abholen, wo sie sind.“ - da ist es ja
664	besonders wichtig, dass man den Praxisbezug schafft und die Praxis der Schüler
665	mit einbringt, so dass sie sagen: „Ja, bei mir im Betrieb ist es auch so.“ Oder
666	dass sie sagen: „Ja, das habe ich selber schon erlebt.“
667	e: Ja, ja genau. Ganz wichtig. Ja, genau. Und mit solchen Dingen sollen die ja
668	kommen. Und man gibt ja auch mal eine Aufgabe. Ich hatte mal gesagt:
669	„Gucken Sie doch mal, wo Ihre AGB`s hängen.“ Und wissen Sie was, dass
670	manche Betriebe nicht mal einen AGB ausgehangen haben? Viele hatten sich -
671	ja? Nun war durch die Kopplung - das war in Lernfeld 1 - nun musste ich die
672	anderen Lernfelder abschließen, das war sehr viel Arbeit, aber ich wollte mir
673	die Mühe machen und wollte doch noch mal mit allen Schülern in einen Betrieb
674	gehen und wollte sagen: „So, jetzt suchen wir hier drin gemeinsam dieses.“ Das
675	macht man dann zum Schuljahresende, jetzt sind die Zensuren fertig, deshalb
676	können sie heute auch noch für Lernfeld 5 ein paar Fotos schießen, dass wir das
677	danach besprechen können. Aber das macht denen auch Spaß diese Aufgaben
678	zu erledigen und wenn ich dann sehe, was ist raus gekommen. Und das ist eben,
679	das ist nicht nur mit Lernfeldern möglich. Also ich bin ein typisch alter Lehrer,
680	<u>aber</u> nicht alt geblieben oder auf altem Schleim sitzend. Ich bin immer für
681	Fortschritt, ich bin immer für neueste, modernste Methoden, da habe ich auch
682	meine Referendarin - eben das man Präsentationen sehr gut auch in Handlungs-
683	orientierung einbauen kann. Sie hat ihre Technik erst - jetzt haben wir fast jeden
684	Unterricht bombig gemacht und ich hoffe der läuft heute auch gut ab. (e guckt
685	zur Uhr, da e einen Anschlussstermin hat) Muss ich Ihnen noch sagen - nicht
686	dass Sie denken, weil ich nun alt bin, will ich wieder Fächer - ____
687	[Unterbrechung].
688	
689	R: Nein, keine Sorge, den Eindruck habe ich nicht.
690	e: Nein wirklich, ich bin immer für Fortschritt und immer für das Neueste, aber da
691	ich jetzt nun hier diesen Unterschied sagen kann und selber - ich hatte, ich muss
692	Ihnen sagen, ich dachte, ich drehe bis Weihnachten durch, weil ich <u>alles</u> neu
693	hatte und es wird ja nicht gesagt: „Sie kriegen da mal eine
694	Abminderungsstunde, weil Sie sich neu ____ [Auslassung].“ - Nein: „Sie sind
695	Wirtschaftslehrer und das haben Sie gemacht und das haben Sie zu erledigen.“
696	Es war ganz hart. Ich habe bisher - und <u>nur lesen</u> , da ist noch nichts raus
697	gekommen, da ist noch keine Vorbereitung gewesen, da ist noch nichts da
698	gewesen, nur erst mal die kombinieren. Ich habe sehr schnell meine

699	Rahmenlehrpläne gemacht, ja, also meine Stoffverteilungspläne, weil, sonst
700	hätte ich gar nicht arbeiten können. Ich musste diese Struktur erst einmal
701	erarbeiten. Dann kriegte ich gleich noch eine Studentin, ja, hatte noch Fächer,
702	hatte meins. Ich musste aber meiner Studentin auch etwas abgeben und musste
703	ihren Unterricht was sie macht und ich mache. Eigentlich hätte ich ja weiter
704	sein müssen als Sie. Aber ich hatte ein sehr schweres halbes Jahr und ich denke
705	aber jetzt, dass ich nach diesem Jahr so weit drin bin, dass es gut funktioniert
706	hat und dass ich das auch so durchsetzen kann, in Lernfeldern unterrichten
707	kann. Ich weiß jetzt wo was hingehört und wie es gemacht wird und würde aber
708	für Fächer plädieren um einfach eine bessere Struktur rein zu kriegen,
709	handlungsorientiert in den Fächern auf jeden Fall - ohne dem kann man heute
710	gar nicht arbeiten -, aber es geht nicht nur mit Lernfeldern. Das ist mein Favorit.
711	Ja, dass bestätigt meine Aussage - Niedersachsen ist davon abgegangen, die
712	Bankkaufleute sind davon abgegangen. Also ich habe ja nicht nur meinen Teil
713	Ihnen jetzt hier präsentiert ___ [Auslassung].
714	
715	R: Also die Resonanz ist nicht nur positiv.
716	e: Resonanz (2). <u>Wenn</u> wir es weiter machen - man kann es und man kann es auch
717	durchsetzen. Es ist keine schlechte Sache, aber wie gesagt, viele Schüler
718	kommen da nicht mit zurecht. Und weil das Niveau ist ja auch ein bisschen
719	abgesackt. Und um den Schülern das <u>leichter</u> vermitteln zu können, <u>auch</u>
720	<u>handlungsorientiert</u> , kann man diese Handlungsorientierung in ein Fachgebiet
721	genauso reinbringen. (2) Und wenn ich jetzt Lernfeld, wenn das Buch
722	strukturiert ist - wollen Sie mal ein Buch sehen oder kennen Sie das?
723	
724	R: Ja, Lehrbücher nach Lernfeldern strukturiert, habe ich noch nicht gesehen.
725	(e holt ein Lehrbuch vom Schreibtisch und zeigt es vor)
726	e: Gucken Sie, das ist Band 1 - ich zeige Ihnen das mal. (e blättert) Hier haben wir
727	zum Beispiel Lernfeld 3 - AGB, hier sind die rechtlichen Sachen, zustande
728	kommen Kaufvertrag und so weiter. Jetzt steht hier immer dran - aber damit
729	können Sie nichts anfangen - Lernfeld 6 als Verweis. Ja, Sie wissen das kommt
730	aber im Lernfeld 6 erst zu dem Zeitpunkt. Wo sollen sie nachgucken, dass das
731	im Lernfeld 6 kommt. Anfrage und Angebot müssen sie aber schon ein bisschen
732	vermitteln, ja? Das kommt dann <u>ausführlich</u> im Lernfeld 6, aber die können da
733	gar nicht nachgucken. Das Buch kaufen die jetzt erst im zweiten Lehrjahr und
734	jetzt haben wir hier Kaufvertrag, Lernfeld 6 und Sie sehen es an der Anordnung
735	ganz zum Schluss - Kauf auf Probe, Kauf zur Probe, Kaufvertragsarten,
736	Angebot, Inhalt, Anfrage - und da wissen sie nicht mehr was ich hier mal, ja?
737	Wenn man es hier gleich vermittelt in Betriebswirtschaft, <u>komplett</u> , dann
738	wissen die: „Aha, das ist eine Anfrage, das ist ein Angebot.“ Und warum sage
739	ich Ihnen das heute so deutlich? Ich hatte Lernfeld 1 und ich hatte Lernfeld 6
740	und habe dann mit Anfrage und Angebot begonnen - die Schüler waren nicht so
741	unbedingt auf meiner Seite - und dann haben die mir sonst etwas erzählt,
742	unfachliche Sachen, dass ich sogar im Betrieb angerufen habe, was die hier
743	erzählen. Die würden an fünfjährige Kinder Schuhe verkaufen - ich sage: „Das
744	geht doch überhaupt nicht.“ - „Na klar!“ - Die Chefin ist aus allen Wolken
745	gefallen, was die mir erzählt haben. Und: „Anfrage ist das Gleiche wie Angebot
746	und was Sie uns hier vermitteln. Und das Angebot ist bindend!“ Und alles
747	solche Sachen. Und: „Dann nehmen wir Anzahlungen.“ Ich habe in den
748	Betrieben angerufen und die sind aus allen Wolken gefallen. Und merken Sie,
749	deshalb habe ich Ihnen gesagt, da würde ich die Grundlagen vermitteln, dann

750	kommt es ganz spät hier in dem Lernfeld und da habe ich so die Gefahr
751	gesehen, ja, sie können es ja eigentlich gar nicht. Woher – ich hatte das
752	Lernfeld vorher nicht – ich konnte auch nicht sagen: „Ich habe es Ihnen da und
753	da vermittelt.“ Was jetzt im zweiten Lehrjahr mein Vorteil ist, da kann ich
754	sagen: „Wir können noch mal Lernfeld 1 angucken. Können Sie sich erinnern,
755	da haben wir das und das gemacht.“ Weil ich mir das merke, ja? Das war aber
756	da nicht. Es war katastrophal. Merken Sie ... und gucken Sie, ich gehe auch mal
757	weg. Wie soll es dann kommen, wenn Sie dann reingehen? Ich bin
758	klargekommen. Ich habe ihnen auch die fachlichen Sachen erklärt, ja? Die
759	anderen sind dann auch mit klargekommen, aber es ist schwierig. Und merken
760	Sie, dass die Schüler damit zu kämpfen haben, wenn sie so ein bisschen in ihrer
761	– mal so abhören, in Sätze zu fassen, gut formulieren. Sie werden das ja ein
762	bisschen noch mal durch den Kopf gehen lassen und ausarbeiten, ja?
763	
764	R: Also, dass die Themen so gesplittet sind - ____ [Unterbrechung].
765	e: „Anfrage - machen wir dann in Lernfeld 6.“ - „Lernfeld 6 ist noch weit hin.“ Und
766	im Lernfeld 6: „Ach, stimmt ja gar nicht.“ Ja?
767	
768	R: Also das ist nicht gut durchdacht.
769	e: Ne, gut durchdacht kann es gar nicht sein. <<aufgebracht>> Ich war richtig
770	entsetzt, um es nett auszudrücken - ich war entsetzt und dachte: Wie kann denn
771	das sein? Und und und dann habe ich wieder nachgelesen - was ist eigentlich
772	vermittelt wurden und was haben sie nicht vermittelt gekriegt, ja? Ich habe
773	mich erst einmal auch an das Lernfeld gehalten, ja? Und würde heute schon
774	wieder einiges anders machen und das ist ja für einen Lehrer wichtig. Ja, also
775	ich würd `es nun wieder nicht so machen wie in diesem Jahr, ja? Und gucken
776	Sie, Handlungsorientierung - Kaufvertragsarten, da habe ich dann mit Bildern
777	und bunten Farben. Das hat denen auch viel Spaß gemacht. Dann haben sie so
778	einen Korb gehabt mit Mehl und auch: „Was will sie denn heute hier wieder?“
779	Das ist ja diese Handlungsorientierung - „Was denken Sie denn was ich damit
780	meine?“ Ja? Und das ist auch von der Fächerstrukturierung - es würde sicher
781	auch erst im zweiten Lehrjahr kommen, weil man ja noch gar nicht bei dem
782	Thema da gewesen wäre, ja? <u>Aber</u> zum anderen Zeitpunkt in der Theorie also in
783	Betriebswirtschaft. (2) Und das ist mit der Bilanz genauso. Das könnte ich
784	Ihnen genau so zeigen. (2) Ich will Ihnen nicht - wenn ich mich noch erinnere
785	an die Einführung der Lernfelder, sollte es ja so gemacht sein, dass jedes
786	Lernfeld nach und nach abgewickelt werden soll und das funktioniert doch
787	nicht in der Schule. Da laufen die nebeneinander. Sie können nicht erst sagen:
788	„So, jetzt vermittele ich Lernfeld 1, dann Lernfeld 2.“ Aber so ist es im Buch
789	auch aufgebaut. Lernfeld 7 ist zu Ende, jetzt beginne ich Lernfeld 8 mit der
790	Bilanz. Ende war Inventar, Inventur - also umgedreht, ja und dann beginne ich
791	mit der Bilanz - ist im Buch genauso angeordnet. Aber in der Praxis ist das
792	nicht umzusetzen. ____ [Unterbrechung durch Referendarin, die Termin mit e
793	hat. e stellt uns einander vor.] ____ [Auslassung]
794	
795	R: (zu e) Ja, in Ordnung, dann können wir an dieser Stelle auch das Gespräch
796	beenden. Ich möchte mich sehr bedanken für die ganzen Informationen und Ihre
797	Zeit und dann will ich hier jetzt gar nicht weiter stören.
798	e: Ja, das ist doch gern geschehen. Ich würde mich freuen, zu hören, was
799	rauskommt.

B 8: Transkription Interview 8

Interview Nr.:	8
Angaben zur befragten Person:	Schulleitung C
Interviewdatum:	14.06.2010
Interviewdauer:	35 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Büro der Schulleitung
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	C zeigt wenig Interesse am Interview C gibt oft nur knappe Antworten und widmet zum Teil anderen Dingen die Aufmerksamkeit

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind Sie zum ersten Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung
02	gekommen? Wie haben Sie das Lernfeldkonzept kennen gelernt?
03	C: Per Befehl vom Kultusministerium wurde beschlossen: Es sei! Letztendlich ist
04	das so richtig, aber da gab es ja im Vorfeld Beratungen zu und Modellversuche
05	und dann wurden die eingeführt. Beim BVJ und BGJ war es zum Beispiel so,
06	dass die also 3 Jahre ausprobiert worden sind, also im Modellversuch. Und
07	dann sind die per Befehl umgesetzt worden. Also das ist so der Weg und es
08	wurde auch gesagt: „Zielstellung ist in Sachsen-Anhalt oder in Deutschland in
09	allen Berufsgruppen und Berufszweigen das umzusetzen. Punkt.“
10	
11	R: Also ist das BVJ und BGJ auch schon auf das Lernfeldkonzept umgestellt?
12	C: Ja.
13	
14	R: In der Berufsschule in ____ [Auslassung] wurde mir von der Schulleitung gesagt,
15	dass die Schule an einem Versuchsprojekt teilnimmt.
16	C: Ja, das BVJ ist noch in einer Modellphase, aber eigentlich ist das schon durch.
17	
18	R: Inzwischen sind ja einige Berufe nach Lernfeldern strukturiert, andere aber noch
19	nach Fächern. Sehen Sie da Probleme? Was denken Sie darüber?
20	C: Also, prinzipiell bin ich ein <u>Freund</u> der Lernfeldbeisetzung, <u>weil</u> wir Lehrer
21	schreien ja immer nach pädagogischer Freiheit. Und jetzt hab ich hundert
22	Stunden auf nem Zettel stehen - A4 Blatt -, 5 Schwerpunkte und da drunter
23	steht: „Dies ist der Rahmen und du musst es ausfüllen!“. Ja und dann füll ich es
24	aus. (2) Wichtig ist dabei die Praxisverbundenheit und die (2) – na wie heißt
25	das?
26	
27	R: Handlungsorientierung?
28	C: Die Handlungsorientierung. Wichtig ist, dass die Handlungssituationen
29	beschrieben werden und dass die durchgängig sind. Das ist top! Ich finde das
30	gut.
31	
32	R: Also darin, dass sowohl Lernfelder wie auch Fächer unterrichtet werden, sehen

33	Sie kein Problem?
34	C: Bei den Fächern war es doch so, dass die Inhalte ganz eng vorgegeben waren.
35	Na ja, und wenn ich diese enge Vorgabe etwas großzügiger lese und sage, na ja
36	jetzt lege ich mal beides nebeneinander, dann wird jeder feststellen, so
37	unterschiedlich ist es doch gar nicht. Und wenn ich dann schon die
38	Möglichkeiten des Lernfeldkonzepts in die Fächerstruktur mit einfließen lasse,
39	dann wird es doch schon wieder ein fließender Übergang.
40	
41	R: Die Vorgaben, die Rahmenlehrpläne, kamen bzw. kommen ja vom Land, von
42	der Kultusministerkonferenz, und wie wurde dann die Umsetzung in der Schule
43	gehandhabt?
44	C: Äh, puh ((stöhnt)) (2)
45	
46	R: Also ich nehme an, dass zunächst an Sie mit den neuen Rahmenlehrplänen
47	herangetreten wurde. Und wie ging es dann weiter?
48	C: Das ist ja eine richtig schwere Frage. Das kann ich gar nicht mehr beantworten.
49	Also, es sind Lernfeldkonzepte aufgestellt worden und die sind dann - so ist es
50	nun mal in einer so großen Schule - in die Fachbereiche bei uns gegeben
51	worden. Und die haben sich zusammengesetzt - Wie setzen wir das um? Und
52	damit war es von meinem Schreibtisch weg. Ja, ich sag es mal so. Und mit der
53	Maßgabe: es müssen ja, wen man Lernfeldkonzepte macht, alle Lehrer beteiligt
54	sein. <u>Nicht</u> <u>bloß</u> der Lehrer für Bautechnik. Jetzt muss auch neben dem
55	Bautechniker auch der Deutschlehrer mit ran, <u>weil</u> , es ist ja eine übergreifende
56	Geschichte. Ja. Und das hat eigentlich recht gut geklappt, um ehrlich zu sein. In
57	manchen besser und in manchen schlechter. Manche tun sich damit heute noch
58	schwer und schimpfen über das Lernfeldkonzept, weil, ich muss als Lehrer
59	mehr tun. Ich muss mich mehr vorbereiten - das ist klar.
60	
61	R: Es hat also funktioniert, dass sich die Lehrer alle zusammengesetzt haben?
62	C: Ja und nein.
63	
64	R: Aber im Prinzip war es auch von Ihnen so angedacht, dass sich in den
65	Fachbereichen sämtliche Lehrer zusammensetzen und das ausarbeiten?
66	C: Ja, es geht ___ [Unterbrechung]. Und gerade im Wirtschaftsbereich, da ist es
67	ganz kompliziert, da geht es eigentlich gar nicht, dass ein Lehrer nur ein
68	Lernfeld unterrichtet. (2) Also, da hat man es ganz oft, dass es übergreifend ist
69	___ [Unterbrechung] Also bestimmte Bereiche machen die Lehrer
70	unterschiedlicher. Aber im Wirtschaftsbereich waren sie ja gerade, da wissen
71	sie das ja schon.
72	
73	R: Also Lehrer h meinte, dass im Bereich Spedition jeder sein Lernfeld hat.
74	C: Ach so. Na gut.
75	
76	R: Aber f oder g sagten, dass die Lernfelder gemischt betreut werden und waren
77	davon nicht begeistert.
78	C: Ja, da gehen die Meinungen auseinander. (2)
79	
80	R: Laut der Theorie zum Lernfeldkonzept ist es ja auch vorgesehen, dass so
81	genannte Bildungsgangteams gebildet werden und so wurde es also auch bei
82	Ihnen durchgeführt?
83	C: Ja, die heißen bei uns zwar Fachbereiche, aber das Prinzip wurde verfolgt.

84	___ [Auslassung].
85	
86	R: Welche Rolle übernehmen Sie denn direkt bei der Lernfeldumsetzung? Nur die
87	Vorgabe an die Fachbereiche? Oder eventuell auch die Kontrolle?
88	C: Ja, Kontrolle, wenn man so sagen will. (2)
89	Schauen Sie mal, Frau Reimer, ich sage ganz einfach, das ist eine Vorgabe, das
90	muss gemacht werden und da muss sich jeder Lehrer, jeder Fachbereich, jede
91	Fachgruppe mit beschäftigen und umsetzen. Und wenn ich da mal irgendwo in
92	den Unterricht komme, ob ich nun die Beurteilung erstellen möchte oder ich
93	geh mal hospitieren, ganz einfach gesagt, dann ist es so, da erwarte ich nichts
94	anderes. Also, dass ich das jetzt speziell und tiefgründig kontrolliere, das mach
95	ich nicht. Das ist nicht mein Stil.
96	
97	R: Diese Schulcurricula, die erstellt werden sollen, gibt es da einen Rücklauf zu
98	Ihnen von den Unterlagen, die die Lehrer ausarbeiten?
99	C: Ja, hin und wieder guck ich mir das an. Da ich ja nun mit allen Berufsfeldern,
100	mit allen () zu tun habe, steh ich nun nirgendwo so tief im Speziellen drin,
101	dass ich das jetzt total genau nachvollziehen könnte - ist da fachlich richtig,
102	muss das noch rein - da verlasse ich mich auf meine Fachbereiche. () Das
103	Problem ist, ich pflege eine horizontale Hierarchie - ich muss nicht alles, was
104	die ausarbeiten auf den Tisch kriegen und meinen Kringel dran machen - das
105	mache ich nicht, mach ich nicht.
106	
107	R: Das ist wahrscheinlich zeitlich auch gar nicht umsetzbar.
108	C: Nein, das mach ich auch nicht.
109	
110	R: Gab es für die Umsetzung und Ausarbeitung des Lernfeldkonzeptes nur die
111	Rahmenlehrpläne als Vorgabe oder gab es noch andere Unterlagen für die
112	Lehrer? Oder gab es eventuell auch Weiterbildungen bzw. Schulungen?
113	C: Unterschiedlich. Also bei vielen - Rahmenrichtlinien sowieso - bei vielen gab es
114	auch spezielle Fortbildungen dazu. Bei vielen Bereichen haben sich die Lehrer
115	mit anderen Schulen zusammengesetzt. Beim BVJ war es zum Beispiel so, da
116	gab es spezielle Beratungen. Da war der Modellversuch vorgestellt, die
117	Lernfelder wurden vorgestellt. Das wurde diskutiert. Letztenendes sind die bei
118	ihrem Konzept geblieben, aber ich sage mal, da gab es doch schon Abstriche
119	oder Ergänzungen zu dem ein oder anderen.
120	
121	R: Und die Schulungen wurden angeboten von wem?
122	C: Das war das alte LISA - das Landesinstitut für Lehrerfort- und -weiterbildung.
123	
124	R: Und das andere, eventuell die KMK oder andere Wirtschaftsverbände eventuell
125	Weiterbildungen angeboten haben?
126	C: Ja, das gab es auch schon. Aber das könnte ich ihnen im Speziellen nicht mehr
127	sagen. Eigentlich ist für die Fortbildung das Landesinstitut verantwortlich.
128	
129	R: Jetzt hatten Sie gesagt, dass es teilweise Kooperationen mit anderen Schulen
130	gab?
131	C: Letztenendes macht jeder sein Ding. Ist so. In manchen Bereichen passiert das
132	schon, dass man sich abstimmt. Es gibt so eine Gruppe BVJ Lehrer, weil alle
133	Schulen, die BVJ haben, sich in einem Modellversuch treffen - alle. Und da gibt
134	es eine Koordinatorin im Land und da treffen sich alle Verantwortlichen ()

135	regelmäßig zu Beratungen, wo auch Projekte vorgestellt werden, wie macht ihr
136	die Handlungsorientierung und Lernsituationen werden beschrieben und wo
137	müssten Verbesserungen am Lernfeldkonzept vorgenommen werden - in diese
138	Richtung.
139	
140	R: Also für das duale System gibt es das nicht, nur für BVJ?
141	C: Na ja, das duale System, <u>das duale System</u> , da gelten ja die <u>Inhalte</u> für die ganze
142	Bundesrepublik.
143	
144	R: An dieser Stelle möchte ich gleich noch einmal ansetzen. Sie sagten, die Inhalte
145	gelten für die ganze Bundesrepublik. Wie ist es möglich, dass man einen
146	einheitlichen Standard in der Ausbildung realisiert? Die Prüfungen sind ja für
147	alle gleich.
148	C: Das sage ich ihnen. Für alle die gleichen Bücher, für alle die gleichen Inhalte.
149	Aber das will man ja nicht. Das will niemand - doch ich.
150	
151	R: Der Vorteil vom Lernfeldkonzept unter anderem ist ja, dass man regionale
152	Besonderheiten mit einbauen kann. Das Problem, was andere hierbei aber
153	kritisieren ist, dass wenn jemand aus Bayern nach Sachsen-Anhalt kommt, hat
154	der vielleicht anderes Spezialwissen, was er hier gar nicht brauchen kann.
155	C: Ja. (2)
156	
157	R: Und sehen sie das als Problem?
158	C: Da bin ich ehrlich - da denke ich nicht so tiefgründig drüber nach. Das ist, wie es
159	ist und () ich ändere das nicht und es wird die Zeit kommen, da wird sich das
160	angleichen, aber da bin ich in Rente.
161	
162	R: Also aus Ihrer Sicht befinden Sie das Lernfeldkonzept für gut, weil man es nach
163	den individuellen Bedürfnissen umsetzen beziehungsweise auslegen kann?
164	C: Ja.
165	
166	R: Sehen sie noch andere Vorteile für die Schüler, die Lehrer oder für Sie als
167	Schulleitung?
168	C: Ne, Schulleitung ist da eigentlich außen vor. Weil, Schulleitung trägt immer die
169	Gesamtverantwortung für die Schule. Für alles, was hier passiert, tragen wir die
170	Verantwortung. Für die inhaltliche Umsetzung des Unterrichtsstoffes, ob das
171	nun in Fächern oder Lernfeldern erfolgt, ist immer der Lehrer verantwortlich. In
172	der nächsten Gruppe die Fachgruppe - die müssen sich abstimmen. <u>Aber</u> , ein
173	großer Vorteil wirklich für die Schüler ist, dass die an praktischen, regional
174	besonderen Vorgaben den Stoff, den sie brauchen, vermittelt bekommen - in
175	Zusammenarbeit mit der Praxis. Ja. Es gibt ja viele Dinge, die werden wirklich
176	auch <u>sehr gut</u> mit der Praxis abgestimmt. Und das ist der absolute Vorteil, den
177	ich gut finde. (2)
178	
179	R: Also sehen sie das als Vorteil für die Schüler oder auch für die Lehrer?
180	Teilweise wird ja die Kritik geäußert, dass einige Lehrer zu wenig
181	Praxiserfahrung mitbringen.
182	C: Also, passen sie mal auf. Ganz einfach - ich mache hier Schule für Schüler, <u>nicht</u>
183	für Lehrer. (3) Wir sind nur Mittel zum Zweck. Und wenn ein Lehrer meint, er
184	hat zu wenig Praxis, dann muss er Betriebspraktika machen. Da gibt es einen
185	Erlass für. Dann muss er sich in der unterrichtsfreien Zeit mal für eine Woche

186	in den Betrieb begeben und mal dort jeden Tag mitarbeiten. Dann hat er die
187	Praxis.
188	
189	R: Also wäre es schon in Ihrem Sinne ____ [Unterbrechung, Straßenlärm], wobei
190	das Engagement der Lehrer notwendig ist?
191	C: Ja, nun. Ich persönlich nehme meine Weiterbildungsverpflichtungen jedes Jahr
192	umfassend wahr. (2) Das ist so. Ja. Und zu sagen: „Das ist alles so kompliziert.
193	Früher war alles besser.“ und „Da konnte ich mich neu umschulen.“ und „Neue
194	Gedanken - das weiß ich gar nicht.“ - das ist ein Lehrerproblem. Das darf auf
195	keinen Fall auf die Schüler abgewälzt werden. Das sehe ich ganz klar so.
196	
197	R: Aber das Problem hat man ja in jedem anderen Beruf auch, dass immer wieder
198	Neuerungen kommen und man sich darauf einstellen muss. Es wird eben in der
199	Fachliteratur zum Lernfeldkonzept als massiver Kritikpunkt der Lernfeld-
200	Gegner genannt, dass Praxiskenntnisse fehlen oder dass sich die Lehrer, diese
201	erst beschaffen müssen. Aber das ist ja in anderen Berufen nicht anders.
202	C: Na ja, das hat natürlich mit der Struktur zu tun. Ich kann natürlich dann nicht
203	mehr jeden Lehrer für jeden Berufszweig einsetzen. Ja. Und wenn, dann nur im
204	Rahmen dieser demographischen Entwicklung. Ja. Es ist natürlich eins Fakt, (2)
205	auch ein Lehrer für ____ [Auslassung] muss mal irgendwann den Gedanken
206	aufgreifen: „An der Schule gibt es den Beruf nicht mehr jetzt - Aber ich will
207	nicht weg. Also ____ [Auslassung], ich bilde mich weiter und arbeite mich rein
208	in Hauswirtschaft!“ - zum Beispiel. Wenn der Kollege will, dann melden wir
209	ihn zur Weiterbildung an und dann kriegt er die Unterrichtserlaubnis für
210	Hauswirtschaft. Das ist ein praktisches Beispiel. Das ist kein Einzelfall. Das ist
211	Praxis. Das erwarte ich auch von jedem Lehrer. Und wer das nicht will, der hat
212	eines Tages auch keine Arbeit mehr. In der freien Wirtschaft ist das Gang und
213	Gebe.
214	
215	R: Ja, ich denke, wenn man die Möglichkeit hat, sich weiterzubilden, sollte man da
216	auch wahrnehmen.
217	C: Ja. Und es gibt darüber hinaus noch einen Erlass, dass der Lehrer <u>verpflichtet</u> ist,
218	sich regelmäßig weiterzubilden.
219	
220	R: Ja, ich glaube 6 oder 8 Stunden ...
221	C: Na die Stundenumfänge habe ich jetzt nicht im Kopf, aber auf jeden Fall ist er
222	dazu <u>verpflichtet</u> ! (C blickt zur Uhr)
223	
224	R: Sehen Sie neue Anforderungen durch die Einführung des Lernfeldkonzepts an
225	die Lehrer? Eben nannten Sie schon zum Beispiel die Weiterbildung.
226	C: Ja, das ist ja das Thema. Ich sage mal ein Beispiel - die Berufsgruppe
227	Elektroniker für Heizung, Sanitär und Klimatechnik - früher Klempner. Nach
228	dem Lernfeldkonzept müssten die zum Beispiel nicht bloß die reinen
229	Fachkenntnisse haben, sondern sie müssen das, was sie produzieren auch
230	verkaufen können. Das heißt, der Klempner muss plötzlich
231	betriebswirtschaftliche Kenntnisse haben. Der muss das, was da hergestellt wird
232	an den Kunden verkaufen können und damit muss er mit dem Teil, was er
233	produziert auch so tief verwurzelt sein, das er von der Qualität seines Produktes
234	so überzeugt ist, dass er das getrost an eine Kunden verkaufen kann. Und der
235	muss dann auch diese Badezimmer in seinem Haus einbauen können. Und der
236	Bogen ist noch größer. Der installiert heute nicht bloß noch das Badezimmer.

237	Der Elektroniker für Heizung, Sanitär und Klimatechnik, der Energie- und
238	Gebäudetechnik - die heißen ja heute Energie- und Gebäudetechniker, ja, der
239	begleitet so einen Bau von einem Einfamilienhaus von der Grundplatte an. Das
240	heißt schon vor der Grundplatte an. Der muss ja wissen, wo liegt die
241	Abwasserleitung, wo liegt die Warmwasserleitung und wo liegt die
242	Kaltwasserleitung, wo kommt der Gasanschluss - ja? Dann wird die Platte
243	gegossen, dann gucken die Anschlüsse raus und begleiten praktisch die
244	Installation aller Anlagen mit den Wänden des Hauses und wenn das Haus
245	übergeben wird - schlüsselfertig - müssen auch alle energie- und
246	gebäudetechnischen Anlagen funktionieren. Das <u>garantiert</u> er mit der Leistung
247	und das ist ja schon ein sehr hoher Anspruch. Und er muss allen das erklären
248	können. Die meisten, die ein Haus bauen, haben von der technischen Seite
249	keine Ahnung. Die wachsen, so wie wir beide, wenn wir bauen würden, mit
250	dem Haus. Dann lernen sie erst einmal kennen, was für Leitungen eigentlich
251	verlegt werden. Aber ich sage mal, es kann ja auch passieren, dass ich ein
252	fertiges Haus kaufe. Dann ist das ganz genau so. Dann muss mir der Techniker
253	sagen können, wo liegt hier welche Leitung und dieser Anspruch, der ist schon
254	sehr hoch und so könnten wir das in vielen Berufne machen, ja? Wenn ich mal
255	die Kaufleute für Logistik und Spedition nehme, da läuft heute nichts mehr
256	ohne GPS. Die Fernfahrer - ich habe auch einen Freund, der ist Fernfahrer - die
257	werden rund um die Uhr GPS-mäßig überwacht. (3) Ohne Navigationsgerät
258	fährt heute überhaupt keiner mehr, so. Und der Computer zeigt eben an, wie
259	viel Ladung noch hinten auf der Ladefläche ist. Und das sind schon Dinge - das
260	sind schon extrem neue Anforderungen. Ja? Und die Technik, die da Einzug
261	hält, ist ja rasant. Die Halbwertszeit des Wissens heute, die ist ja gravierend.
262	Nach 2 Jahren, mindestens nach 2 Jahren, muss man sich einstellen auf neue
263	Technik. Von der Warte aus hat das Lernfeldkonzept auch schon einen hohen
264	Anspruch auch an die Lehrer. Ja, das ist so. Und, dass muss man - wer einen
265	bestimmten Berufsethos hat - auch nicht befehlen als Schulleiter. Wenn ich
266	Lehrer bin und eine Dienstleistung an den Schülern vollbringen will, dann muss
267	ich einfach die Berufsehre haben: „Ich kann heute kein Wissen mehr wie vor 10
268	Jahren vermitteln, ich muss auf dem neuesten Stand sein!“ ()
269	
270	R: Wie schaffen bzw. ermöglichen Sie bzw. die Lehrkräfte die Umsetzung der
271	Handlungsorientierung im Unterricht?
272	C: Quantitativ oder qualitativ?
273	
274	R: Sowohl als auch.
275	C: Ja, bleiben wir bei der Quantität. Quantität ist ja vorgegeben durch die
276	Lernfelder und die müssen umgesetzt werden. Und da die hinterher eine
277	Prüfung schreiben - im Widerspruch zu allem Logischen was da passiert - wir
278	machen Handlungsorientierung, Lernfeldkonzept und die Prüfungen, die da
279	geschrieben werden, sind aus der Steinzeit. 100 Fragen - 100 Punkte, mit
280	Kreuzchen. Da muss kein Schüler mehr individuelles Wissen besitzen.
281	
282	R: Werden keine komplexen Fragen gestellt?
283	C: Das hält in dem ein oder anderen Beruf schon Einzug - Elektroniker zum
284	Beispiel. Aber die Prüfungen, die Prüfungsfragen und die Vermittlung des
285	Lernfeldkonzeptes sind quantitativ nicht vereinbar. Also das müsste auch von
286	den Bundeskommissionen mehr erwartet werden können. Das ist anders im
287	Handwerk. Im Handwerk ist das ein klein bisschen anders, <u>weil</u> , da haben wir ja

288	schon die gestreckte Prüfung, wo sich Fertigungsprüfung und Kenntnis
289	vermischen. Und da ist es schon ein bisschen anders, da müssen sie kreativ,
290	individuell am Projekt was herstellen und alle Faktoren aus allen Lernfeldern
291	fließen da mit ein.
292	
293	R: Aber das ist noch nicht bei allen Berufen durchgesetzt?
294	C: Ne. Also ganz schlimm bei den IHK-Berufen. Da werden Frageblätter
295	ausgegeben und ich muss hundert Kreuzchen machen. Das ist Schund.
296	
297	R: Also werden die Schüler zur Handlungsorientierung „erzogen“ und brauchen in
298	der Abschlussprüfung doch reines Faktenwissen?
299	C: Ja, genau. Das ist also zu bemängeln. Aber wer hat schon Einfluss auf die ()
300	
301	R: Gibt oder gab es Weiterbildungen speziell zum Lernfeldkonzept zur Umsetzung
302	in den Schulen?
303	C: Also speziell zur Umsetzung der Lernfeldkonzeption - das ist eigentlich
304	abgeschlossen. Das läuft ja jetzt auch schon einige Jahre. Jetzt sind eigentlich
305	mehr Weiterbildungen zur Fachspezifik gefragt, dass da mehr angeboten wird.
306	Und da haben wir eben noch einige Berufszweige, wo es ein bisschen mager ist,
307	was angeboten wird, ja.
308	
309	R: Und Ansprechpartner ist die LISA?
310	C: Ja. Wobei es Berufsgruppen gibt, da kümmern sich die Kollegen selber, aber die
311	werden nicht vom LISA bezahlt. Da kommt ein großer Kostenfaktor auf die
312	Lehrer selber zu. Die melden sich an zu Fort- und Weiterbildungen in
313	Betrieben, bei Institutionen - das kostet ja auch Geld. Das wird zwar anerkannt,
314	aber die Kosten habt ihr allein zu tragen.
315	
316	R: Bei dem Zeugnis, so bin ich derzeit informiert, gibt es eine zusammenfassende
317	Berufstheorienote ____ [Unterbrechung],
318	C: Ja.
319	
320	R: die gewichtet nach dem Stundenumfang an den einzelnen Lernfeldern
321	zusammengesetzt wird.
322	C: Ja, weil es nicht sein kann, dass ein Lernfeld das mit 20 Stunden Einzug hält in
323	die Gesamtnote, nicht genau so von der Wichtigkeit einfließen kann, wie ein
324	Lernfeld, das 80 Stunden hat. Das wird aber berechnet.
325	
326	R: Und wie schätzen Sie es ein, dass auf dem ersten Zeugnisblatt Sozialkunde,
327	Deutsch und so weiter gleichwertig betrachtet wird, wie die Berufstheorienote.
328	Auf dem zweiten Blatt sind ja dann die einzelnen Lernfelder ausgewiesen, so
329	dass man sieht, wie die Berufstheorienote sich zusammensetzt ____
330	[Unterbrechung].
331	C: Und die Gesamtnote wird gebildet aus den vier Noten ja, das ist ein Problem.
332	Also da muss sicherlich noch mal von den Verantwortlichen nachgedacht
333	werden. (2)
334	
335	R: Dadurch besteht zumindest die Möglichkeit durch gute Noten in den allgemein
336	bildenden Fächern die Gesamtnote deutlich zu verbessern.
337	C: Worauf kommt es denn an? Kommt es auf die Durchschnittsnote an, wenn ich
338	mich irgendwo bewerbe? Wenn ich jetzt Arbeitgeber wäre, würde ich ja nicht

339	bloß diese Note angucken, sondern ich würde mir schon angucken die einzelnen
340	Noten und es gehört auch der allgemein bildende Bereich wie Deutsch, Sport,
341	Sozialkunde, Religion / Ethik dazu. Und wenn ich da eben gut war, gute Noten
342	habe, heißt das, dass ich da eben besser bin als in der Berufstheorie. Wer sich
343	das genau ansieht und auch die Lernfelder anguckt und da die Einzelnoten
344	anguckt, kann schon sehr schnell erkennen: wo sind da die Stärken und wo sind
345	die Schwächen.
346	
347	R: Also sehen Sie darin kein Problem. Ein weiteres Ziel der Lernfeldorientierung
348	ist ja, dass eine bessere Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb
349	stattfindet. Können Sie bestätigen, dass es hier Verbesserungen gibt?
350	C: Also, da muss ich sagen, da gibt es schon Reserven. Das klappt bei einem sehr
351	gut, bei anderen weniger. Aber ohne Betrieb geht es eigentlich nicht - das ist so,
352	ja? Dass das bei dem einen mehr ausgeprägt ist und bei dem anderen etwas
353	weniger, dass ist sicherlich richtig.
354	
355	R: Und findet der Zugang eher von der Lehrerseite her statt oder zeigen auch die
356	Betriebe Interesse an der schulischen Ausbildung?
357	C: Na ja, im dualen Bereich ist es ja so: der Betrieb stellt den Schüler ein und er
358	bildet ihn aus. Und die Berufsschule muss den theoretischen Unterricht
359	absichern. Aber der Schwerpunkt liegt schon beim Betrieb. Und jeder der
360	ordentlich ausbildet - es gibt immer schwarze Schafe, aber ich gehe mal davon
361	aus - ist auch bemüht den engen Kontakt zwischen Berufsschule und Betrieb
362	und Ausbildungsstätte zu wahren. Ja. Und wo das gut klappt, haben wir auch
363	immer gute Ergebnisse.
364	
365	R: Hier muss ich sagen, dass die Zusammenarbeit Berufsschule und speziell die der
366	Betriebe von den Lehrern bemängelt wurde in den vorherigen Interviews. Oft
367	wurde mir gesagt, dass sich die Kooperation nicht verbessert hätte.
368	C: Na ja. (3) (C blickt zur Uhr)
369	
370	R: Sicherlich ist es auch wieder abhängig, wie viel Engagement von den Betrieben
371	ausgeht.
372	C: Das ist auch von der Qualität her sehr unterschiedlich - das muss ich einfach
373	sagen. Ich habe hier so viele unterschiedliche Berufe, da ist es natürlich auch
374	schwierig etwas im Detail zu sagen - das will ich mal ___ [Unterbrechung]. Da
375	müsste man mal eine Erhebung machen. Das weiß ich jetzt nicht.
376	
377	R: Haben Sie noch einen wichtigen Punkt zum Lernfeldkonzept oder zur
378	Fächersystematik? Eventuell etwas, was ich noch nicht angesprochen habe?
379	C: <u>Ne</u> , eigentlich nicht. (C blickt zur Uhr)
380	
381	R: Also, Sie befürworten das Lernfeldkonzept und würden es sich auch für die
382	Berufe, die noch Fächerstrukturiert sind, wünschen?
383	C: Ja, damit diese Zweigleisigkeit aufhört. Damit man eine Richtung hat und so
384	wird es gemacht. Wobei es schon wieder von anderer Seite die Thematik gibt:
385	„Na ja, lehnen wir uns mal mit der Lernfeldproblematik nicht so weit heraus.
386	Das ist vielleicht schon wieder vakant.“ Auch die Töne hört man schon wieder.
387	Aber da mache ich mir keine Gedanken.
388	
389	R: Gut, in Ordnung, dann möchte ich mich recht herzlich für Ihre Zeit und Hilfe

390	bedanken.
391	C: Ja.

B 9: Transkription Interview 9

Interview Nr.:	9
Angaben zur befragten Person:	Lehrer f und Lehrer g
Interviewdatum:	14.06.2010
Interviewdauer:	40 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Klassenraum nach Unterrichtsende
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	hektische Atmosphäre f und g wurden vorab nicht über das Interview informiert und stehen unter Zeitdruck und sollten eigentlich laut Absprache mit der Schulleitung separat befragt werden

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: In welchen Bereichen sind Sie hier an der Schule eingesetzt?
02	f: Ich bin da nur bei den Industriekaufleuten in deren Lernfeldproblematik
03	inbegriffen oder einbezogen und ansonsten nur im Lernen - richtig Fächer. Und
04	für die Schüler grundsätzlich ist das Einteilen von Fächern besser. Die
05	Bezeichnung der einzelnen Lernfelder, da kann eigentlich ein Außenstehender
06	nichts mit anfangen. Das weiß keiner, da bin ich ganz fest von überzeugt.
07	
08	R: Also Sie meinen, was die Inhalte der Lernfelder betrifft?
09	f: Ja, es steht ja nichts da. Zum Beispiel „Wertschöpfungsprozesse beurteilen und
10	analysieren“ - da weiß doch kein Mensch, dass das eigentlich Kosten- und
11	Leistungsrechnung ist, ja? Und das ist bei den anderen Lernfeldern nicht viel
12	anders. Und die Lehrlinge, gut, im Endeffekt sprechen die - dass ist der Vorteil
13	bei Industriekaufleuten, da sind die Lernfelder fächerrein. Also da kann man
14	sagen: „Das Lernfeld 3, 4 und 8 befasst sich mit Themen des
15	Rechnungswesens. Und insofern ist das ganz gut. Aber ein Außenstehender -
16	also wir wissen auch von Betrieben, dass sie es nicht gut finden. Also - ich fang
17	am Ende an - das Lesen der Zeugnisse ist für die schwierig.
18	
19	R: Also bisher habe ich erfahren, dass die Berufstheorienote gleichwertig ist zu
20	Deutsch oder Sport und das die Noten zusammengefasst werden, so dass der
21	Gesamtüberblick verloren geht.
22	f: Ja, das kommt dann auch noch hinzu. Und sie haben eine Durchschnittsnote der
23	Lernfelder. Ne, und auch wenn sie die Lernfelderbezeichnung betrachten, ein
24	Außenstehender kann mit den Lernfeldbezeichnungen zum Teil nichts
25	anfangen. „Wertschöpfungsprozesse beurteilen und analysieren“ - da weiß kein
26	Mensch, dass es Kosten- und Leistungsrechnung ist () Das ist doch hirnrissig.
27	___ [Unterbrechung] (g betritt den Raum, f und g unterhalten sich kurz, dass sie
28	nichts vom Interview wussten)
29	
30	f: Na gut, fangen Sie mal mit Ihren Fragen an. Hoffentlich dauert es nicht so lange,
31	ich muss noch Zeugnisse schreiben.

32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82

- R: Wie sind Sie das erste Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung gekommen?
Wie haben Sie das kennen gelernt?
- f: Durch Fortbildung. Also Fortbildung der Industriekaufleute. Es ging also darum, dass die Lernfelder eingeführt werden sollten und dann wurden immer Fortbildungen einberufen und die Frau ___[Auslassung] aus ___ [Auslassung], die hatte da wohl mit zu tun und der Dr. Stein, hieß der glaube ich, der das damals eingeführt hat und in diesem Zusammenhang sind wir da zusammengetroffen und dann hat jeder seine Meinung geäußert. Und die Meinung, die wir hatten, wurde eigentlich gar nicht nach außen getragen. Es fing also zum Beispiel an, dass die Lehrlinge im 3. Lehrjahr im März schon ihre Prüfung haben sollten - was ja auch war. Und die gesamte Lehrerschaft - das sind ja, das können Sie mit einer Hand lesen, die hier in ganz Sachsen-Anhalt die Industriekaufleute unterrichten - und alle waren dagegen und haben begründet, warum sie dagegen sind und trotzdem hat man es eingeführt - so viel dazu. Und so bin ich damit in Kontakt gekommen. Ja.
- g: Also ich habe keine Weiterbildung mitgemacht in dem Sinne, aber es ist insgesamt schon sehr schwierig gewesen von der Umstellung her. Also die Zielsetzung die damit verbunden war (), das macht schon Sinn, aber man kann nicht von heute auf morgen einfach etwas umstellen, weil die Jugendlichen, die dann zu uns in die Schule kommen, haben ja schon ein bestimmtes Schulsystem vorher erfahren mit bestimmten Lernmethoden und dann kommen die hier an mit einem gewissen Alter - schon etwas erwachsener - aber es ist schwierig gewesen. Und dann die Stoffinhalte innerhalb einer bestimmten Zeit zu haben, das heißt wir haben ja im Grunde genommen nach den Rahmenrichtlinien einen bestimmten Zeitrahmen, in dem wir dann unterrichten und wenn die Prüfungen schon im März sind, heißt das ja, dass uns April, Mai, Juni - diese 3 Monate fehlen den Stoff zu vermitteln. Andererseits können wir natürlich methodisch, dass was gewollt ist, nicht so umsetzen, wie es eigentlich sein sollte, weil gerade dann, wenn man gerade den Unterrichtsstil verändern soll, dann muss man ihnen - den Jugendlichen - auch mehr Zeit geben und das ist vor allem bei den Fächern Wertschöpfungsprozesse und das zweite Lernfeld, die sind gerade, wo man erst einmal Grundlagen vermitteln muss, damit die Jugendlichen überhaupt erst einmal verstehen, worum es da geht - das fällt uns auch bei den Prüfungsergebnissen auf, dass gerade da auch die Prüfungsergebnisse eben schlecht sind. Das hat sicher auch damit zu tun.
- f: Wie gesagt, diese Lernfelder erfordern neue Methoden und die sind eben zeitaufwendiger und das geht nicht.
- g: Und dann kommt noch hinzu, dass es auch schulorganisatorisch schwierig ist, dass sich die Kollegen untereinander absprechen können. Die Kollegen sind sehr unterschiedlich eingesetzt und da bedarf es also auch mehr Zeit. Das ist also schwierig (). Das wäre natürlich auch schöner, wenn dahingehend das Ganze ein bisschen offener gestaltet werden könnte. Das ist da ein Aspekt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass wir hier in der Ausstattung mit den Büchern, also mit dem, was wir ihnen an die Hand geben können - die sollen ja immer selbstständig Sachen erarbeiten - ich sag mal die finanzielle Unterstützung nicht da ist. Die Schule hat einen bestimmten Rahmen gegeben durch das Kultusministerium, einmal durch den Landkreis als Träger und da sind wir sehr begrenzt. Das heißt, wir können nicht mal schnell sagen: „Geht mal an den PC und recherchiert mal im Internet.“ oder so, dass ist nicht möglich. Wir haben nicht genügend Lehrmaterial, was wir ihnen an die Hand geben können. Wir

83	müssen das ständig kopieren. Wir haben heute also auch mehr Zeit
84	aufzubringen in Dinge, die eigentlich mit unserem Lehrberuf nichts zu tun
85	haben. Also normalerweise sollte man gerade bei der Lernfeldmethodik im
86	Raum sein und Ansprechpartner sein und ja, das ist also insgesamt schwierig.
87	Hinzu kommt, dass gerade die Schüler mit unterschiedlichen Abschlüssen zu
88	uns kommen und der ein oder andere da stärker an die Hand genommen werden
89	müsste, also auch in den Gruppen ().
90	f: Was also für mich auch ganz wesentlich ist, wenn man jetzt diese Lernfelder und
91	dann unsere Vorgaben sieht, die sind so allgemein gehalten und dann krieg ich
92	diesen Sinn dieser Lernfeldproblematik - dann kann ich den nicht erkennen.
93	Wenn man letztendlich diesen Plan noch mal untersetzen muss - was gehört da
94	im Eigentlichen rein? Das find ich ganz - dann hat sich doch das erübrigt. Und
95	die sagen man soll frei gestalten - ich kann doch aber nicht frei gestalten.
96	Warum? Weil mir ja durch die Prüfung etwas vorgegeben ist und das muss ich
97	machen. Das muss ich zeitlich erst einmal bis da und dann schaffen und dann
98	inhaltlich auch. So, und gerade der Plan war doch so allgemein gehalten. Also
99	war was meinen sie, was meine Lernfelder betrifft so allgemein - weil ich es
100	generell unterrichtet hatte, wusste ich was ungefähr da rein gehört, aber es
101	muss, dass sind ja direkt noch einmal zurarbeiten gemacht wurden wie die
102	Lernfelder inhaltlich untersetzt werden und wozu dann so ein Plan - schade
103	drum.
104	g: Und was hinzukommt ist, dass wir die Abschlussprüfung dann im Anschluss
105	sehen, wo Inhalte abgefragt werden, wo wir gar nicht auf die Idee kommen
106	würden, die zu unterrichten oder zu sagen, dass die wichtig wären. Das ein oder
107	andere Mal bekommen wir ja dann von der IHK den Hinweis, dass das und das
108	dann raus fällt oder eben das und das rein kommt ().
109	f: Aber bestimmte Dinge - ich versuche es immer ganz genau zu machen - gut dann
110	nehme ich das auf, weil sie es eben in der Prüfung hatten. Bloß, dass kann ja
111	nicht Sinn und Zweck der Sache sein. Da würde man sich wünschen, dass es ein
112	bisschen detaillierter wäre.
113	g: Für mein Lernfeld in der Absatzwirtschaft sieht das ein bisschen anders aus. Da
114	ist es eben auch so, dass die Schüler sich sehr individuell verantworten können.
115	Ich habe aber auch deutlich mehr Stunden zur Verfügung. Das heißt wir können
116	da sehr breit und sehr viel selbstständiger arbeiten und da ist auch diese
117	Anforderung in der Abschlussprüfung sehr breit gefächert. Also, da ist es nicht
118	so, das und das muss geantwortet werden, sondern die sind da sehr fei in der
119	Beantwortung. Das gilt aber in den Fächern, die mit Rechnungswesen zu tun
120	haben, nicht überall. Da gibt es eben halt nur wenige Bereiche, wo man sagen
121	kann, da kommt es auf betriebswirtschaftliches Denken an und zum Beispiel in
122	Finanzierung, da müssen auch die Grundlagen sein.
123	f: Und dann kommt noch dazu, was diese Lernfelder Rechnungswesen betrifft - da
124	ist folgendes: Die haben eigentlich, wenn man nach dem Plan geht, nach dem 2.
125	Lehrjahr kein Rechnungswesen mehr - also diese Lernfelder, die
126	Rechnungswesen betreffen und die Prüfung ist ja dann erst das Jahr später und
127	das kann es doch nicht sein. Wir haben es jetzt für uns planerisch so gestaltet,
128	dass wir bis ins 3. Lehrjahr hinein diese Lernfelder unterrichtet, damit es ein
129	bisschen zeitnah geschieht. Wir schieben - also einiges schieben wir vor, dann
130	können wir anderes nach hinten schieben. Aber überlegen Sie mal, was das für
131	uns für ein organisatorischer Aufwand ist. ()
132	g: Ein Problem ist, dass die Lehrlinge in der Praxis teilweise gar nicht in die
133	Bereiche kommen und wenn doch, ist es ja auch nur ausschnittsweise, dass das

134	mit dem was eigentlich an Grundlagen vermittelt werden müsste eigentlich
135	dann wieder nicht passt. Und da fragen die uns: „Was machen wir hier
136	eigentlich?“. Und das ist schwierig.
137	
138	R: Die Vorgaben kommen ja vom Land und wie wird dann die Umsetzung in der
139	Schule gehandhabt? Arbeiten Sie die Vorgaben in Lehrerteams aus oder hat
140	jeder Lehrer sein eigenes Lernfeld und bearbeitet das?
141	f: Wie haben wir das damals gemacht? Wir hatten damals den Stoffkatalog. Es war
142	ja erst mal ganz wichtig zu wissen, was brauchen die zur Zwischenprüfung. Wir
143	setzten uns also das Ziel: Zwischenprüfung und das müssen wir bis dahin
144	abgegolten haben, so. Dann haben wir in der Zeit den Stoffkatalog genommen,
145	haben die Lernfelder genommen und haben das zugeordnet, dass da nichts
146	abhanden kommt.
147	g: Also wir hatten vorher eine andere Kombination. Wir haben quasi geschaut,
148	welche Lehrkraft hat vorher, welche Kernbestandteile unterrichtet, also das wir
149	da auch die Lernfelder aufgeteilt haben. Nicht das nachher jemand von den
150	Lehrkräften ein Lernfeld unterrichten musste, mit dem er inhaltlich vorher
151	nichts zu tun hatte. Also da haben wir schon nach geschaut. Das zweite wo wir
152	geguckt haben war, wo überlappt sich das. Ja, also wo wir eventuell ein
153	bisschen zusammenarbeiten können oder wo wir mit einander absprechen, dass
154	der eine eventuell etwas mehr Gewicht drauf legt, und ein bisschen Luft zu
155	schaffen. Und ich denke auch, dass ist durchaus legitim.
156	
157	R: In ihrer Schule wird ja eine Vielzahl kaufmännischer Berufe ausgebildet und
158	soweit ich weiß, sind die ja noch nicht alle auf Lernfelder umgestellt. Sehen Sie
159	darin Probleme, dass teilweise die Fächerstruktur vorliegt und zum Teil die
160	Lernfelder?
161	f: Nein, überhaupt nicht. () Aber zu dieser Lernfeldproblematik gibt es ja mal das
162	Zeugnis. Wenn sie das Zeugnis nehmen. Da hab ich jetzt ein Lernfeld
163	abgeschlossen - da war ich eben nicht gut. Ich habe, und ich nehme mein
164	Lernfeld wirklich Fächer reines Rechnungswesen, dann haben die da eben die
165	fünf stehen, trotzdem die eigentlich nicht fünf sind. Aber weil sie eben hier in
166	diesem Lernfeld haben sie eben die fünf und wenn ich jetzt normal Fächer habe,
167	habe ich die Abschlusszensur nachher über 3 Jahre. Es wäre also ein Ausgleich
168	möglich. Und das finden die Schüler nicht gut.
169	g: Man muss ja auch berücksichtigen, die Schüler entwickeln sich auch. Gerade im
170	Übergang vom 2. ins 3. Ausbildungsjahr stellen wir doch fest, dass die da eine
171	bestimmte Reife durchmachen und dann auch zu den Prüfungen teilweise
172	angefangen sich vorzubereiten eine sehr gute Prüfung abzulegen. Und das
173	spiegelt sich dann eben auch nicht immer in den Noten dann wieder.
174	f: Ich bin so lange Lehrer. Es gibt eine Grundregel - warum das so ist, kann ich
175	nicht sagen - die Lehrlinge bauen ab im 2. Lehrjahr. Da ist es egal, ob dass die
176	Abiturienten sind oder die Realschüler, im 2. Lehrjahr haben die immer solche
177	Null-Bock-Stimmung. Und das ist wirklich erfahrungsgemäß. Das zieht sich hin
178	bis zur Zwischenprüfung.
179	g: Ich denke mal, dass es daran liegt, dass sie da mehr in den Betrieben
180	eingebunden sind.
181	f: Nach der Zwischenprüfung geht es wieder nach oben. Dann sind sie wieder
182	motiviert. Und da ist es bezogen auf die Bewertung und die Lernfelder - bei mir
183	ist es grundsätzlich das schlechte Lernfeld 4 - Kosten- und Leistungsrechnung.
184	Es fällt ihnen sowieso schwer und dann eben noch diese Situation. (f blickt zur

185	Uhr)
186	g: Das ist wieder ein Aspekt, ich sag mal, dass man sagen kann, dass auch nur in
187	den größeren Ausbildungsbetrieben eigentlich die mit dieser Problematik dann
188	betrachtet werden. Die meisten bekommen keinen Einblick und wissen gar nicht,
189	wie es dann in der Praxis stattfindet. Denn die Kosten- und Leistungsrechnung
190	hat ja doch was mit der Praxis zu tun.
191	
192	R: Dadurch sehen die Schüler eventuell auch die Notwendigkeit nicht etwas zu
193	lernen, was sie im Betrieb nicht brauchen ____ [Unterbrechung].
194	g: Ja...
195	f: Ne, aber das ist generell in allen Berufsgruppen so. Das hat jetzt - bei den
196	anderen Berufsgruppen ist ja Kosten- und Leistungsrechnung () Thema. Ist ja
197	nur bei den Industriekaufleuten Lernfeld 2 und Lernfeld 4 und ganz zum
198	Schluss der Jahresabschluss. Das sei wirklich jetzt mal dahin gestellt. Diese
199	Tendenz, dass die Null-Bock haben, ist unabhängig von den Lernfeldern.
200	
201	R: Und wie ist es möglich die vom Lernfeldkonzept angestrebte
202	Handlungsorientierung bestmöglich in der Schule umzusetzen?
203	f: Dazu ist es geeignet.
204	g: Ja, dass ist gut. Das ist eine, da da eben nur diese lernfeldübergreifenden Sachen
205	eine Rolle spielen - wobei man immer aufpassen muss, wie man dass dann
206	umsetzt. Nachher zur Endphase stelle ich eigentlich immer wieder fest, dass die
207	Schüler dann wieder mehr Frontalunterricht haben wollen, da sie dann ganz
208	konkret wissen, was sie lernen müssen. Weil durch die Lernfelder, wenn man
209	sie ganz konkret handlungsorientiert ausrichtet, sie manchmal nicht mehr genau
210	wissen, was ist jetzt eigentlich für mich prüfungsrelevant. Sie fangen nachher
211	auch an sich sehr konzentriert darauf vorzubereiten, weil sie ja sagen, die
212	Abschlussprüfung, die Note bei der IHK ist für mich entscheidend für die
213	weitere berufliche Entwicklung und da sind sie dann konsequent dabei, also
214	jetzt hier ohne Gruppenarbeit, „Das wollen wir nicht mehr, jetzt wollen wir hier
215	ganz gezielt lernen.“ Und das ist auch durchaus legitim aus meiner Sicht.
216	
217	R: Wodurch zeichnet sich das Lernfeldkonzept aus? Sehen Sie einen positiven
218	Effekt bezüglich des Lernfeldkonzepts oder die Handlungsorientierung im
219	Gegensatz zu den Fächern zum Beispiel in Bezug auf die Schüler oder Lehrer?
220	g: Uns ist das egal, was wir unterrichten.
221	f: Die Lehrlinge wollen eigentlich lieber das Althergebrachte. Darstellen, üben ____
222	[Unterbrechung] (f blickt zur Uhr)
223	g: Eben auch, weil sie das aus dem vorangegangenen Schulsystem gar nicht anders
224	gewohnt sind. Das ist also schon so - da haben sie klare Strukturen und ich
225	denke, diese klaren Strukturen sind für den einen oder anderen Schüler auch
226	ganz hilfreich. Und dann gibt es eben die Schüler, dass sind aber eigentlich
227	dann die wenigen, die die Industrie gar nicht so haben will, weil die werden
228	sich ja in der Regel auch weiterentwickeln, wenn man also eigene Aufgaben-
229	Lösungen sucht, die vielleicht nicht so vorgegeben sind, dann denken die ja
230	schon über den Tellerrand hinaus. Das ist zwar einerseits, dass was man will,
231	aber andererseits nicht ____ [Unterbrechung].
232	f: Und auf der anderen Seite auch gar nicht kann. Ja, weil es ja dann aus der Sicht
233	derjenigen, die eben anders gelagert sind, nicht verständlich ist. Dann kommen
234	die durcheinander - also ich sag mal, so wie du häppchenweise aussteigst,
235	kommen die gar nicht mit.

236	g: Dann kommen also im Grund genommen, das sind dann diejenigen, die vom
237	Gymnasium kommen, die haben dann schon ein besseres
238	Abstraktionsvermögen, die kommen dann schon besser mit und können mit den
239	Aufgaben schon schneller umgehen und sind auch eher in der Lage - also ich
240	sag das mal pauschal, das stimmt nicht immer - aber sie sind dann eher in der
241	Lage dann auch Lösungswege zu finden. Wir sind ja nicht mehr da, denn wir
242	sagen ganz konkret: „Passt mal auf, da ist jetzt eine Aufgabe und da musst du
243	jetzt hin“, sondern das sollen die ja selber im Grunde genommen dann finden.
244	Wir stehen dann nur beratend da.
245	
246	R: Also sind Sie der Meinung, dass das Lernfeldkonzept und die
247	Handlungsorientierung eher bei leistungsstärkeren Schülern umzusetzen ist?
248	g: Wobei der ein oder andere, dass hängt dann wieder von der Zusammensetzung
249	und von dem Sozialverhalten in den Klassen - bei manchen klappt das sehr gut,
250	dass die sehr gut in der Gruppe () wobei dann andere davon profitieren, ja?
251	Da muss man auch aufpassen als Lehrer, wenn man sehr dominante Schüler hat,
252	diese Alpha-Tiere, dass die das nicht an sich reißen, sondern die anderen auch
253	mitnehmen. Insofern haben wir inzwischen ganz andere Aufgaben. Wir müssen
254	also auch selber in der Sozialkompetenz aufpassen, dass das so funktioniert,
255	dass dann alle Schüler letztendlich mitkommen. Und dann gibt es aber auch
256	schon ab und zu mal Zickereien. (3)
257	
258	R: Sie hatten gesagt, dass Sie damals das Lernfeldkonzept als es neu war
259	ausgearbeitet und unterlegt haben. Also in Form der schulinternen Curricula?
260	f: Ne, das Unterlegen, das hat dann jeder für sich, ne, das Unterlegen haben wir
261	zum Beispiel von der Fortbildung immer irgendwas bekommen, was konkret in
262	das Lernfeld reingehört. Aber wer was macht, das haben wir zusammen
263	gemacht.
264	
265	R: Und diese Festlegungen laufen seit dem problemlos durch oder gibt es da immer
266	mal wieder Handlungsbedarf?
267	g: Also wir müssen uns immer mal wieder absprechen.
268	f: Gerade im IBL-Bereich.
269	g: Also bei den Geschäftsprozessen muss man sich immer zwischendurch noch mal
270	absprechen und es gibt sicher hier und da immer mal wieder Dinge, die man
271	auch mal verbessern kann. Aber da muss man schauen. Das hängt auch immer
272	davon ab, wer gerade eingesetzt ist. Da gibt es ja immer eine gewisse Rotation,
273	die nicht immer so geplant war. Wir werden schon versucht immer sehr
274	konsequent in dem Bereich eingesetzt zu werden, wo wir eigentlich immer „zu
275	Hause“ sind. Aber es gibt zwischendurch immer auch Situationen, wo die
276	Schulleitung uns von der Planung her nicht so einsetzen kann und dann muss
277	man sich eben immer wieder absprechen. Und das klappt dann mehr oder
278	weniger. Ich meine, also wir arbeiten sehr eng zusammen und von daher klappt
279	das (). Aber das heißt halt nicht, nur weil es läuft, immer so läuft. Das hängt
280	aber - dass ist auch abhängig von der Klassenstruktur. Also, die Klassen sind
281	nicht immer gleich. Mal sind sie von der Schülerzahl etwas stärker, mal sind sie
282	kleinere Klassen. Mal hat man sehr viele Abiturienten, mal hat man mehr
283	Realschüler. Mal sind sie auch sehr jung, mal hat man etwas ältere - wir haben
284	hier ja auch einige schon, die dann schon verheiratet waren und schon Kinder
285	hatten. Das ist zwar die Minderheit, aber sie beeinflusst eben doch das
286	Sozialverhalten der Klasse.

287	f: Ich kann mir zum Beispiel schwer vorstellen - die haben ja Lernfelder bei den
288	Einzelhändlern - wie sich das umsetzen lässt. Die sind ja nun doch von der
289	Leistungsfähigkeit her doch nicht so wie die Industriekaufleute. Das kann ich
290	mir immer ganz schlecht vorstellen. Ich weiß nicht, haben sie da Erfahrung?
291	
292	R: Also, ich habe schon mit einem Lehrer gesprochen, der war sehr begeistert
293	davon und ging da ganz drin auf, dass man also Verkaufsgespräche machen
294	kann und besprechen kann, wie es in den einzelnen Läden abläuft. Dass das also
295	sehr gut ist. Wie er sagte, gibt es Probleme das viele Auszubildende natürlich
296	nur aus- und einpacken und das 3 Jahre lang und das sie dann zum Beispiel die
297	Notwendigkeit nicht sehen zum Beispiel Rechnungswesen zu haben. Die
298	kommen teilweise nicht mal bis zur Kasse, weil sie einfach günstig sind zum
299	ein- und auspacken. Und ein anderer Kollege, der auch Einzelhändler
300	unterrichtet, sprach sich für die Fächerstruktur aus, zum einen wegen dem
301	Problem der Benotung der Lernfelder - das diese in einem kürzeren Zeitraum
302	abgeschlossen werden, so dass Schüler den Stoff nicht mehr nachholen können
303	und sich auch nicht verbessern können. Er bevorzugte die kontinuierliche
304	Fächerstruktur über 3 Jahre und beklagte, dass die Schüler teilweise gar nicht
305	die Praxiserfahrung mitbringen für die Handlungsorientierung. Er empfand es
306	als schlimm, dass die Berufsschule zum Teil handlungsorientierter ausgerichtet
307	ist als der Betrieb, weil manche Schüler wirklich nur im Lager stehen und ein-
308	und auspacken.
309	f: Ich kann mir schon vorstellen, dass es sich anbietet, doch. Aber weil ja die
310	Prüfungen von oben her vorgegeben sind, muss man ja bestimmte Inhalte
311	bringen. Und das lässt sich dann unter Umständen nicht machen ()
312	g: Ja, das liegt eben daran - eigentlich haben wir diese Rahmenvorgaben - ich
313	denke, von der Überlegung und vom Ansatz her durchaus nachvollziehbar und
314	auch wünschenswert - auf der anderen Seite haben wir ja auch immer mit einem
315	bestimmten Klientel zu tun, was sich ja auch verändert und danach müssen wir
316	das ja auch richten. Und das variiert je nach dem was gerade vorherrscht. Und
317	(2) die Notwendigkeit, dessen was sie vermittelt bekommen, hängt ja auch von
318	der Einstellung der Auszubildenden ab, wie ernst sie das eben selber nehmen.
319	() Auch bei uns ist es ja von der Statistik her im Vergleich zu anderen
320	Schulen, die die Schwänzen relativ niedrig von der Prozentzahl, aber die
321	Einstellung: „Berufsschule - warum?“ () dass man sagen kann das nimmt zu.
322	
323	R: Vorhin hatten Sie schon die Ausbildungsbetriebe angesprochen und gesagt, dass
324	die das Lernfeldkonzept nicht so gut bewerten?
325	f: Also die haben sich damit arrangiert, wie es ist, also eigentlich finden die
326	Betriebe es nicht gut, weil - aufgrund der Jahre sagt da jetzt keiner mehr was -
327	aber am Anfang: „Was ist das eigentlich? Was ist das?“ Da mussten die
328	Lehrlinge denen erzählen, was die da haben in Lernfeld xy, ja? Das ist - also
329	wir haben es damals ja auch den Betrieben so vorgestellt und gesagt: „Das
330	Lernfeld ist IBL, das ist IBL, das ist Rechnungswesen und das ist
331	Rechnungswesen.“ Wir hatten damals die Lernfelder für jeden Betrieb kopiert,
332	hingegen und haben gesagt: „Und jetzt kennzeichnet das, das ist IBL, das ist
333	das, das, das.“
334	
335	R: Ein Ziel der Lernfeldorientierung ist ja, dass eine bessere Lernortkooperation
336	stattfindet. Ist die Kooperation anders als bei der Fächerstrukturierung? Haben
337	sich diesbezüglich Änderungen ergeben?

338	f: Ne.
339	g: Ne, es ist nach wie vor so, wenn wir Gesprächsbedarf sehen von beiden Seiten
340	aus, setzen wir uns in Verbindung, ja?
341	f: Ja und wenn die Schüler innerhalb eines Lernfeldes einen Report oder so etwas
342	erstellen sollen, ob ich das innerhalb eines Faches mache oder innerhalb eines
343	Lernfeldes mache - da sind die Betriebe mit einbezogen und da ist es völlig
344	gleich, ob ich da sage Lernfeld xy oder ()
345	g: Denn da haben wir ja auch schon nicht mehr nur Frontalunterricht gemacht. Das
346	war ja schon immer stark auch handlungsorientiert ausgerichtet. Bei dem einen
347	Lehrer mehr, bei dem anderen weniger.
348	f: Ich habe selber Industriekaufmann gelernt und damals hieß das eben
349	Betriebsökonomie und Rechnungswesen - das sei jetzt mal dahingestellt, dass
350	das eben sozialistisch geprägt war - aber die hatten eine Lehrerin und wir hatten
351	zum Beispiel - da war es umgekehrt, da war es immer so— wir haben also einen
352	bestimmten Komplex vermittelt bekommen und dann wurde ne Fallsituation,
353	ein Fallbeispiel gegeben und jetzt musste dieses Fallbeispiel aufgrund der
354	Kenntnisse, die wir erworben haben - das zog sich über mehrere Stunden - und
355	wir hatten mehr Stunden, dass betone ich an dieser Stelle - über mehrere
356	Stunden hin und das war ne Mischung aus IBL und Rechnungswesen.
357	g: Das ist ja nach wie vor bei Industriekaufleuten. Wir arbeiten nach wie vor sehr
358	viel mit Fällen. Wobei also es auch immer ein grauer Bereich dabei ist - ab
359	wann ist es schon handlungsorientiert, wann ist es nicht handlungsorientiert.
360	Meine Festlegung ist eigentlich, dass man in bestimmten Situationen doch
361	vorher Theorie vermitteln muss in irgendeiner Form. Das kann schon
362	handlungsorientiert sein - also ganz klein einführende Beispiele und dann später
363	eben halt, dass sie ganz selbstständig arbeiten können. Das ist auch ganz
364	unterschiedlich.
365	f: Und da ist wirklich viel bei raus gekommen. Richtig viel, was wir da teils
366	gemacht haben. Und ich denke auch, die waren nicht ganz so unter Zeitdruck -
367	dass muss man auch dazusagen. Weil ja damals die Lehrer selbst die
368	Prüfungsfragen erstellt haben und wir haben ja heute die Vorgaben von oben,
369	also müssen wir uns danach richten und sagen: „Das muss ich jetzt schaffen!“
370	
371	R: Und bei Tests oder Klassenarbeiten - wie ist es da möglich die Handlungs-
372	orientierung umzusetzen?
373	g: Na ja, es ist schon so, dass man da dann Situationen beschreibt. Also, dass die
374	dann Situationen haben und dann werden Fragen zu gestellt oder sie bekommen
375	Aufgaben und sollen ausgehend von diesen Situationen Lösungen geben und
376	das ist - ich sag's mal für meine Lernfelder - für Materialwirtschaft - ist es
377	teilweise schon gut vorgegeben, halt wenn die Bestellmenge gefragt wird oder
378	ABC-Analyse ne Lösung zu finden, dann weiß ich ganz genau was ich zu lösen
379	habe. Aber in der Absatzwirtschaft, da ist es schon so, dass man das nicht ganz
380	unterschiedlich argumentieren kann, das heißt, da kann der eine eben auch
381	einen Punkt schon bekommen, weil er es gut begründet, dass kann ich
382	nachvollziehen als Lehrer oder es gibt eben auch die Situation, wo ich sage:
383	„Na ja, muss nicht falsch sein, aber dadurch, dass die Begründung fehlt, kann
384	ich eben keinen Punkt geben.“ Also da muss man schon aufpassen, dass das
385	was man versucht ihnen zu vermitteln - wenn die solche Situationsaufgaben
386	haben, jede Lösung richtig sein kann, wenn sie logisch begründet wird. Es gibt
387	ja nicht in Industrieunternehmen richtig oder falsch, sondern da gibt es ja
388	Kostenreduzieren und Preis zu finden für den Markt und das kann ich auf

389	unterschiedliche Art und Weise machen. Und das muss bei manchen - da muss
390	man dann auch genau hingucken. Und da fällt mir natürlich auf, dass manchmal
391	Auszubildende nicht so gut nachvollziehen können, weil sie dann in der
392	Ausdrucksweise nicht so gut formulieren können, und dann fehlt ihnen da
393	schon der Punkt, weil ich sage: „Ja, das ist so schlecht formuliert. Ich kann - ich
394	weiß zwar, was sie meinen, aber es steht nicht da, ja?“ Das ist also sehr, sehr
395	schwierig. Ja, weil man den Auszubildenden kennt - man kennt eben seine
396	Ausdrucksweise, man weiß halt, wie er denkt, aber es steht eben halt nicht
397	korrekt da und es ist für die Abschlussprüfung wieder wichtig, dass er das eben
398	zu Papier bringt, was er eigentlich dann entsprechend gemeint hat. Also machen
399	wir da und dort ein bisschen Deutschunterricht.
400	
401	R: Gab es oder gibt es noch Weiterbildungs- oder Fortbildungsmöglichkeiten, die
402	für die Ausgestaltung und Umsetzung des Lernfeldkonzepts angeboten wurden
403	beziehungsweise werden?
404	g: Also ich denke es mal, aber ob man die immer angemessen findet oder auch
405	wahrnehmen möchte, dass spielt von verschiedenen Faktoren auch eine Rolle.
406	Also, dass ist - wie man eingebunden ist, ob man nicht gerade eine andere
407	Weiterbildung macht, ja? Also wir sind ja gezwungen Weiterbildungen zu
408	machen und das nutzen wir ja auch, ja, aber. (2)
409	
410	R: Und wer bietet diese Fort- und Weiterbildungen an? Gibt es verschiedene?
411	f: Ja, aber wir haben meistens Landesfortbildungen - LISA (4) (f blickt zur Uhr)
412	
413	R: In Ordnung, so weit haben wir jetzt alle Bereiche angesprochen. Fällt Ihnen
414	noch etwas ein zum Thema Lernfeldkonzept, was wir eventuell vergessen
415	haben?
416	f: Ich hoffe, dass sie es für die anderen Berufsgruppen <u>nicht</u> einführen. Also, bei
417	Büroaufleuten wird es definitiv ein Problem werden. (f blickt zur Uhr)
418	g: War das nicht von der Politikseite wieder angedacht, dass zurück zu nehmen?
419	f: Ja, die sind dabei. (f blickt zur Uhr)
420	
421	R: Also in Niedersachsen wurde das Lernfeldkonzept angeblich wieder abgeschafft.
422	f: <<energisch>> Ja, überlegen Sie sich das doch mal. Daran sehen sie ja, dass es
423	wirklich hinkt. Und, und das finde ich eben ganz, ganz schlimm. Die Lehrer
424	wurden zu diesen Fortbildungen - da war ich <u>wirklich</u> bei <u>jeder</u> Fortbildung
425	dabei - geschickt, im Zusammenhang Einführung der Lernfelder bei
426	Verwaltungsfachangestellten und Lernfelder bei den Industriekaufleuten ___
427	[Auslassung]. Da war ich zu <u>jeder</u> Fortbildung und wir haben es <u>immer</u>
428	bemängelt.
429	g: Ich denke, dass man nicht mehr in der Lage ist, die Rahmenbedingungen so zu
430	gestalten, dass man dieses Konzept durchführen kann. Ich denke, die werden
431	auch an Kostengesichtspunkten, weil die Lehrer eben nicht so flexibel
432	eingesetzt werden können, sagen: „Das geht nicht.“
433	f: Ich seh das wirklich in diesen gesamten Schulstrukturen, dass - gar nicht mal von
434	der technischen Ausgestaltung, sondern von der gesamten Schulstruktur. Ich
435	sag mal, letztendlich ist es so - ___ [Auslassung] beim Bau, bei den
436	Dachdeckern, die hatten auch die Lernfelder. Da war das gar kein Problem, da
437	war der Lehrer Alleinunterhalter. Ich sag mal, der kann das doch viel besser
438	aufbauen, als wenn das unterschiedliche Lehrer machen.
439	g: Na, weil man da ja auch ganz genau weiß, worauf es ankommt im Handwerk.

440	Die müssen das Material verstehen, die müssen wissen wie man mit dem
441	Material umgeht.
442	f: Und da ist eben eine Gruppe, die haben eben die Prüfungsaufgaben erstellt. Hier
443	kommen die Prüfungsaufgaben von oben. Wie gesagt, wir lernen ja jedes Jahr
444	dazu - „Ach, das hast du nicht gemacht, da müsstest du ja vielleicht doch mal
445	drauf eingehen.“ Jedes Jahr ist irgendeine Aufgabe dabei, wo du sagst: „Oh, das
446	musst du das nächste Mal berücksichtigen.“ Das ist nichts Schwerwiegendes
447	und das hast du bei Bürokaufleuten weniger - also, da wo die Fächer sind.
448	g: Ich habe zum Beispiel bei einem Lernfeldteil ganz konkret gehabt, auch schon in
449	der Problematik vorher - wir halten uns ja schon an die Rahmenrichtlinien - und
450	zum Beispiel die ganzen Geschäfte, die mit dem Ausland zu tun haben, die
451	waren nicht - definitiv nicht drin. Und durch Zufall hab ich gesehen bei einer
452	alten Prüfung – „Ah, da wird das gefragt, also machst du das.“ Man gut, dass
453	ich das gemacht habe - es wurde abgefragt, aber es steht gar nicht drin in
454	meinen Rahmenrichtlinien. Das kann nicht sein. Das muss also wesentlich
455	stärker abgesprochen werden. Weil, das ist ein Unding. Und dann kommt hinzu,
456	wenn man das schon drin hat, dann muss man auch etwas ausführlicher auf
457	diese Thematik eingehen. Man kann nicht gezielt den einen Punkt und den
458	anderen Punkt rausnehmen. Dann gehört es normalerweise gar nicht in dieses
459	Lernfeld, sondern es ist eigentlich ein Bestandteil der in die Finanzierung hinein
460	gehört. Also da ist die Zuordnung teilweise nicht sauber. Ja? So, jetzt wurde
461	„just-in-time“ abgefragt in meinem Lernfeld, wobei ich da eigentlich weniger
462	mit zu tun hab, das ist eigentlich etwas, was mehr aus der Produktion raus
463	kommt, aber natürlich in der Verknüpfung mit den anderen Geschäftsprozessen.
464	Also es ist ja durchgängig. Da frag ich mich dann auch, ja also. Die Schüler
465	kriegen das schon hin, weil es ja in anderen Lernfeldern auch unterrichtet
466	wurde. Unser einer spricht das dann nur an, aber geht da eben nicht in die Tiefe
467	rein. Und, das ist eben auch etwas, was man da nicht nachvollziehen kann.
468	f: Also, ich bin auch eher gegen das Lernfeldkonzept. Also nicht grundsätzlich.
469	g: Also, ich bin nicht grundsätzlich gegen das Lernfeldkonzept, aber Strukturen gibt
470	es nicht her. Das liegt daran, ich hab ja nun zwei Lernfelder, wo man das sehr
471	gut auch umsetzen kann, wir auch viele Möglichkeiten haben und die nutze ich
472	auch. Von daher habe ich auch den Vorteil, dass die Schüler auch wiederholt
473	Möglichkeiten haben - ich sag mal - ganz unterschiedlich eingesetzt werden und
474	zu präsentieren. Sie müssen ja Belegarbeiten schreiben. Wir machen unsere
475	Fallstudien, ja? Jetzt haben wir in Richtung Schüler () in diesem Lernfeld, wo
476	sie dann einmal an so einer Fallstudie erst einmal den Theorieteil erarbeiten
477	müssen. Dann wird das eben halt noch mal zusammengefasst. Dann gehen die
478	in ihr eigenes Produkt, was sie als Gruppe ausgesucht haben und müssen das da
479	umsetzen. Da habe ich natürlich viele Möglichkeiten. Aber, wenn ich zum
480	Beispiel Personalwirtschaft so angucke, wo auch Grundlagen sein müssen, also,
481	da frag ich mich, ob, wie man das eigentlich machen kann. Also wir können das
482	handlungsorientiert eigentlich gar nicht machen, weil wir brauchen eigentlich
483	die Zeit, um die Grundlagen zu schaffen und die sind nicht mehr Bestandteil.
484	f: <<energisch>> Bestes Beispiel bei Industriekaufleuten haben sie Prozent-
485	rechnung raus genommen. Es muss, eigentlich muss es noch mit drin sein. Es
486	ist eine Katastrophe, es ist eine <u>einzige Katastrophe!</u> Es ist ja für den
487	<u>Realschüler</u> , nicht für den Gymnasiasten der Industriekaufmann. Es ist für den
488	Realschüler ____ [Unterbrechung] (f blickt zur Uhr)
489	
490	R: Und bei der Fächerstruktur, was sehen sie da als ganz besonderen Vorteil im

491	Gegensatz zum Lernfeldkonzept?
492	f: Es ist für die Auszubildenden überschaubarer.
493	g: Besser strukturiert.
494	f: Überschaubarer, strukturiert, nach dem Fächerprinzip lernen die besser () und
495	deshalb kann man trotzdem die Verbindung zu anderen Fächern herstellen.
496	g: Und man kann auch handlungsorientiert von Fall zu Fall herangehen. Man hat
497	trotzdem die Schlüsselqualifikation drin, so könnte man etwa Richtung
498	Sozialkompetenz was machen.
499	f: Immer. (f blickt zur Uhr)
500	g: Richtung Fachkompetenz was machen. Also es ist nicht so, dass es <u>nicht</u> geht.
501	f: Und ich sag mal, da beispielsweise so, da unterrichte ich bei denen BWL und
502	ich unterrichte Organisation und ich unterrichte auch Rechnungswesen - zwar
503	nicht immer zeitgleich - gut also, Rechnungswesen überall, aber immer versetzt
504	einmal Organisation, einmal BWL und damit können die es eigentlich schon
505	gut verknüpfen, eigentlich <u>optimal</u> - wirklich. Das ist echt optimal. Du hast in
506	BWL ein bisschen was, was Lagerwirtschaft betrifft, was in Organisation,
507	letztendlich auch irgendwie in Rechnungswesen. Und dann kann man es
508	verknüpfen und das ist meiner Meinung nach gut gegangen. (3)
509	
510	R: Also ich denke schon, dass man die Handlungsorientierung an sich auch in
511	Fächern umsetzen kann.
512	f: Ja, und die haben ja auch nicht vor, glaub ich, das Lernfeldkonzept bei den
513	Bürokaufleuten umzusetzen.
514	g: Wir lassen uns da überraschen, was kommt.
515	f: Das glaub ich nicht! (f blickt zur Uhr)
516	g: Wir haben zumindest schon so das ein oder andere in unserem Berufsschulleben
517	mitgemacht. Letztendlich ist es immer () - wir wollen die Prüfung bestehen
518	und es ist wichtig professionell zu arbeiten und alles andere - wie, ist egal. ()
519	Vielleicht ist es günstig, wenn Sie auch noch mal mit einem der jüngeren
520	Lehrer sprechen, die noch nicht so lange im Berufsleben stehen, die noch im
521	Referendariat sind oder gerade fertig. Die haben bestimmt einen anderen
522	Standpunkt. Die kennen ja nichts anderes () (3)
523	
524	R: Ja, in Ordnung. Da werde ich noch mal nachfragen.
525	Sie haben jetzt ja schon viele Pro- und Kontrapunkte genannt. Mein Ziel ist ein
526	Vergleich der Fachliteratur zum Lernfeldkonzept und der Praxis in den Schulen
527	___ [Unterbrechung].
528	g: Ich sage mal, die Fachliteratur - also die theoretische Auseinandersetzung sagt
529	eigentlich, dass es auch nachvollziehbar ist, dass es schon besser wäre, wenn
530	man es so umsetzen könnte. Das Problem ist nur, dass es manchmal an den
531	Rahmenbedingungen hapert.
532	f: Und wenn von oben die Prüfungen vorgegeben werden. (f blickt zur Uhr)
533	g: Und was jetzt auch wieder ist, man will in der Lehrerbildung ja auch wieder
534	einiges verändern, also auch mehr früher in die Praxis wagen, dass ja auch
535	durchaus Sinn macht. Aber es hapert immer an den Dingen, die da drin stehen.
536	Da heißt es eben halt - wie bewerte ich das. Das ist genau so, wie bei den
537	Referendaren. Ja? Wir haben so tolle Ideen, wie kann ich das umsetzen und
538	dann haben wir immer einen Rückzieher machen müssen, wenn dann eben die
539	Betreuerin vom Fachseminar kam, die wollte immer einen 45-minütigen
540	Unterricht von der Planung bis zur Durchführung, damit sie eben halt eine Note
541	geben kann. Ja? <u>Aber</u> , wenn ich den richtig durchorganisiere, richtig plane,

542	dann kann der Lehrer vorne nur sitzen und die Schüler arbeiten. Wie soll dann
543	denn der Lehrer benotet werden? Soll das „Nichts tun“, die Anwesenheit, die
544	Unterrichtsplanung - ja - nur das rum sitzen kann man sicher bewerten. Aber
545	das ist auch so typisch deutsch, ne? Das ist so typisch deutsch - verwalten,
546	beurteilen, kontrollieren - ja? Und da müsste man sich dann aber auch mal so
547	ein bisschen von lösen. (2)
548	f: Da kommt die Sozialkompetenz ins Spiel. Wir sind doch keine Psychologen, wir
549	sind ja Pädagogen, aber unsere pädagogische Ausbildung ist ja auch nur
550	begrenzt. Wie soll ich denn <u>individuell</u> bei einer Schülerzahl von 28 - wie soll
551	ich da denn den Zuwachs von Sozialkompetenz vermittelt werden. Das ist ()
552	und dann 45 Minuten vielleicht und wenn die zwischendurch mal krank sind
553	() Gar nicht vorstellbar. Ich bin froh, wenn ich die überhaupt kennen lerne.
554	g: Ich denke manchmal, der Ansatz ist sicher gut, aber es ist nicht richtig
555	durchdacht bis ins letzte, ne?
556	
557	R: Ja, dann möchte ich Ihnen für Ihre Zeit und Geduld danken und für die vielen
558	von Ihnen aufgeführten Punkte.

B 10: Transkription Interview 10

Interview Nr.:	10
Angaben zur befragten Person:	Lehrer h
Interviewdatum:	14.06.2010
Interviewdauer:	35 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Klassenraum nach Unterrichtsende
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	freundliches, offenes Gespräch

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Wie sind Sie zum ersten Mal mit dem Lernfeldkonzept in Berührung
02	gekommen? Wie haben Sie das kennen gelernt?
03	h: An der Uni. Ich bin ja Seiteneinsteigerin und musste ja dann noch
04	berufsbegleitend das erste Staatsexamen machen - Berufspädagogik und
05	dadurch vor 10 Jahren an der Uni bei Professor Bader. Das ist ja praktisch der
06	Vater des Lernfeldkonzepts, glaube ich. Ja genau, Reinhold Bader.
07	
08	R: Also haben Sie, bevor Sie als Lehrerin begonnen haben, erst in einem Beruf
09	gearbeitet. Und in welchem Bereich?
10	h: Ich habe in einer Spedition gearbeitet. (2)
11	
12	R: Und Sie unterrichten heute die Speditionskaufleute?
13	h: Ja genau. Also ich habe eigentlich bei ___ [Auslassung] gelernt und studiert und
14	dann nach der Wende ist dann dieser Teil mit einer Spedition
15	zusammengegangen und ich war dann in der Spedition tätig, habe ein Kind
16	bekommen nach der Wende und dann als Seiteneinsteigerin. Da gab es die
17	Möglichkeit über einen Fachhochschulabschluss eine Zeit lang als
18	Seiteneinsteigerin hier tätig zu werden. Und dann habe ich das gemacht.
19	
20	R: Und unterrichten Sie nur Speditionskaufleute?
21	h: Also normalerweise im Bereich Wirtschaft und Verwaltung, ja? Und
22	Sozialkunde im Zweitfach. Aber ansonsten BWVL, das müsste ich ja auch
23	unterrichten.
24	
25	R: Unterrichten Sie zurzeit also in Lernfeldern und Fächern?
26	h: Nein, nur Lernfelder und eben mein Zweitfach..
27	
28	R: Sehen Sie eventuell Probleme darin, da manche Berufe noch nach
29	Fächerstruktur laufen, dass man als Lehrer zwischen Lernfeldern und Fächern
30	hin und her wechseln muss?
31	h: Ne, da würde ich kein Probleme sehen.
32	
33	R: Wie erfolgt die Umsetzung des Lernfeldkonzepts hier in der Schule? Also, wie
34	wird das im Bereich Wirtschaft und Verwaltung gehandhabt?
35	h: Also ich muss sagen bei den Speditionskaufleuten, wobei der neue
36	Ausbildungsberuf ist ja Kaufmann für Speditions- und Logistikdienstleistungen,

37 relativ einfach. Da wurde eigentlich den Lernfeldern ein Fach zugeordnet. Das
38 kann man ganz genau abgrenzen. Also Rechnungswesen ist ein Lernfeld, also
39 Geschäftsprozesse dokumentieren, und so heißen dann auch die Lernfelder und
40 diesen Lernfeldern kann man dann wirklich diese Fächer auch zuordnen. Und
41 darum ist das eigentlich relativ einfach bei uns. Zumindestens bei uns - da muss
42 man jetzt nicht sagen: „Wir haben jetzt ein Lernfeld und jetzt werden hier
43 vielleicht der Rechnungswesenlehrer, der eben nur Rechnungswesen macht,
44 tätig werden.“ Der müsste dann ein paar Stunden kriegen und ein Anderer
45 müsste dann ein paar Stunden kriegen. Das ist wirklich so, dass man hier diesen
46 Lernfeldern eigentlich Fächer zugeordnet hat. Und das ist einfach dadurch.

47
48 R: Meinen Sie jetzt die Zuordnung durch die Schule oder vom Land?

49 h: Nein, das ist richtig der Lehrplan und der ist ja für die gesamte Bundesrepublik
50 gültig und daher ist das eigentlich für uns relativ einfach.

51
52 R: Also ist die Fächerstruktur nur in die Lernfelder überführt worden und die
53 Fächer sind eigentlich noch in den Lernfeldern enthalten?

54 h: Genau und darum () auch die Lehrer, denn es ist ja auch immer schwierig, ja,
55 wenn ich jetzt - zum Beispiel nehm ich mal so ein Lernfeld „Frachtverträge
56 eines Frachtführers erstellen“, ja? So jetzt mach ich das und müsste ich aber
57 eigentlich noch die gesamte Frachtberechnung durchführen, ja? Und das mach
58 ich natürlich in meinem Lernfeld auch. Ansonsten wüsste immer gar nicht der
59 Rechnungswesenlehrer: „Mensch, was muss ich eigentlich machen?“, weil er
60 gar nicht die Zusammenhänge kennt. Oder ich hol - wir haben es ja auch im
61 Rechnungswesenlehrbuch zum Beispiel, da steht dann drin „ein Partikulier“,
62 dann geht es schon los, dann sagt er: „Was ist denn eigentlich ein Partikulier?“
63 Ist ja nichts unanständiges, es ist nur ein Binnenschiffer, ein Einzelschiffer.
64 Aber diesen Teil, den mach ich dann immer in Lernfeldern. Der ist da eben so
65 drin, da - ja früher, da hatten wir ja diese reine Fächerstruktur, aber das ist jetzt
66 eben wie gesagt hier gerade bei den Speditionskaufleuten relativ gut zugeordnet
67 und da kann ich das in meinem Fachunterricht eben gleich mit machen, obwohl
68 sie auch ein bisschen was berechnen müssen, aber das steckt da drin. Aber
69 ansonsten, die ganzen Buchungen und so, da ist wirklich Rechnungswesen und
70 ein extra Lernfeld, ein separates Lernfeld eben.

71
72 R: Sie sagten jetzt, dass das eine Lernfeld reines Rechnungswesen beinhaltet. Wie
73 ist es möglich, die Handlungsorientierung umzusetzen, was ja das Ziel der
74 Lernfelder ist?

75 h: Das kann ich Ihnen jetzt gar nicht so sagen. Ja sicher möchte man das auch. Im
76 Betrieb wird man ja auch extra Abteilungen haben, die sich wirklich den ganzen
77 Tag nur mit solchen Sachen beschäftigen. Ja, das kann ich Ihnen jetzt gar nicht
78 so sagen. Aber ich kann Ihnen für meinen Teil sagen, dass er handlungs-
79 orientiert ist. Das orientiert sich wirklich immer an deren beruflichen
80 Ausgangssituationen und dadurch kann man es auch schön rund machen. Man
81 kann es eben im Vorfeld planen, wie muss ich vorgehen und man kann das
82 Ganze auch abschließen. Aber jetzt rein Rechnungswesen - ich glaube,
83 Rechnungswesen so richtig - das ist ja anhand dieser Aufgabenstellung, wenn
84 sie irgendetwas buchen müssen, das kann man schon handlungsorientiert
85 machen, obwohl es ja nur ___ [Unterbrechung]. Aber ich denke, das ist ja auch
86 nicht so ein riesen Feld wiederum. Bei Rechnungswesen gibt es ja so bestimmte
87 Abläufe, die man so beachten muss. Ich denke, dass funktioniert schon. Ich find

88	es aber - wie gesagt - auch gut, dass es so getrennt ist, dass man das so
89	zuordnen kann.
90	
91	R: Also arbeitet jeder in seinem Lernfeld und die Lehrer werden nicht innerhalb
92	eines Lernfeldes durchgetauscht?
93	h: Ne, gar nicht, weil es richtig sauber ist. Jeder ist für ein Lernfeld verantwortlich.
94	Ich finde das eigentlich sehr gut.
95	
96	R: Das ist sicher besser abrechenbar - zum einen für die Lehrer, aber auch für die
97	Schüler.
98	h: Ja genau.
99	
100	R: Und wenn man jetzt Lernfelder und die Fächerstrukturierung betrachtet, wo
101	sehen Sie da Vor- oder Nachteile für die Schüler und auch für die Lehrer. Was
102	war eventuell früher besser oder schlechter?
103	h: Besser oder schlechter kann man so eigentlich nicht sagen. Auf jeden Fall für die
104	Schüler war es ja so, im ersten Ausbildungsjahr waren sie manchmal noch ein
105	bisschen träge, ja? Im dritten Ausbildungsjahr, da wollten sie noch ein bisschen
106	an ihren Zensuren arbeiten, weil man da eben nur das Fach Speditionslehre
107	hatte und das hat sich dann eben vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr so
108	fortgesetzt und das ist eben heute nicht mehr. Heute haben sie Lernfeld - 40
109	Stunden - und dieses Lernfeld heißt ja, eine Stunde pro Woche, ja? Ja, und dann
110	ist da nach einem Ausbildungsjahr beendet oder vielleicht auch schon nach
111	einem halben Jahr - kommt darauf an, wie man das Ganze plant und dann
112	können sie an der Note auch nichts mehr ändern und die zieht sich dann bis zum
113	Ende durch, ja? Was ich manchmal vielleicht ein bisschen schwieriger finde ist,
114	dass niemand einen Hinweis geben kann, wie man das Ganze organisiert, weil
115	bei den Speditionskaufleuten bin ich hier so ziemlich allein. Wenn ich eine
116	Fachfrage habe - ich habe niemanden, den ich fragen kann, weil ich es allein
117	unterrichte und wir haben zum Beispiel Lernfelder, die bauen aufeinander auf -
118	da habe ich das Lernfeld 4, die ganzen Grundlagen und Lernfeld 5 und so steht
119	es auch im Stundenplan. Den Stundenplan - haben sie den schon mal gesehen?
120	Da muss ja die Koordinatorin die ganzen Stunden eingeben und der
121	Stundenplan weist dann eben aus, so und so viel Stunden im Lernfeld 4, so und
122	so viel Stunden im Lernfeld 5. Ich sag aber, wir machen erst Lernfeld 4 - hier
123	haben wir die ganzen Grundlagen, im zweiten Halbjahr Lernfeld 5. Das macht
124	ja keinen Sinn, wenn sie keine Grundlagen können - welche Rechte und
125	Pflichten haben sie, wenn ein Frachtvertrag geschlossen wurde, ein
126	Speditionsvertrag - und im Lernfeld 5 müssen sie es ja schon anwenden. Da
127	schließen sie die Verträge, aber wissen gar nicht welche Rechte und Pflichten
128	sie eigentlich haben. Darum sag ich immer: „Wir machen erst mal Lernfeld 4,
129	nehmen die Stunden und machen dann mit Lernfeld 5 weiter.“ Und das baut
130	praktisch aufeinander aus.
131	
132	R: Und laut Rahmenlehrplan würde das parallel laufen?
133	h: Laut Stundenplan läuft es für die Schüler parallel, weil es eben so, deren Stunden
134	gehen ja so in den Computer ein. Die Koordinatorin muss praktisch - ich hab da
135	im Lernfeld 4 80 Stunden, gibt sie ein und im Lernfeld 5 habe ich ebenfalls 80
136	Stunden und der Computer nimmt also die Gesamtstunden und weist dann den
137	Stundenplan aus, aber er könnte jetzt nicht sagen, wir machen jetzt erst Lernfeld
138	4 und im zweiten Halbjahr Lernfeld 5. Da muss ich dann immer den Schülern

139	sagen, wir machen das erst so und im zweiten Halbjahr Lernfeld 5. Das ist
140	immer ein bisschen schwierig das so zu vermitteln, ja. Ja, und ansonsten was
141	ich auch immer noch finde, wenn zum Beispiel so ein Leistungs-
142	bewertungserlass kommt oder so. Da denken die immer gar nicht an Lernfelder,
143	ja? Wenn ich dann zum Beispiel ein Lernfeld habe mit 40 Stunden und ich
144	unterrichte das, dann hab ich da vielleicht 3 Noten - so und dann kommt ein
145	Leistungsbewertungserlass und da steht eben drin - was weiß ich - ich muss
146	eine Klassenarbeit schreiben und die Klassenarbeit geht meinetwegen mit 20 %
147	ein, das heißt aber bei einer Klassenarbeit - und ich habe nur drei Noten- ja,
148	dann habe ich hier für die <u>große</u> Klassenarbeit 20 % und 80 %
149	unterrichtsbegleitend für gerade mal <u>zwei</u> <u>Noten</u> , die sind ja dann anders
150	gewichtet, ist klar, wenn ich vielleicht auch mehr Unterricht hätte, könnte ich
151	das vielleicht auch ganz anders umsetzen. Aber wie gesagt, dieser
152	Leistungsbewertungserlass oder wenn da so etwas kommt - die denken da
153	immer gar nicht an die Lernfelder. Die sehen immer nur diesen reinen
154	Fächerunterricht, wie er auch in den anderen Schulformen vorkommt.
155	
156	R: Und der kommt vom Land?
157	h: Ja, vom Kultusministerium, also vom Land, genau. (nickt)
158	
159	R: Also wird gar nicht berücksichtigt, dass der Unterricht in Lernfeldern
160	unterschiedlichen Umfangs erfolgt?
161	h: Eigentlich wenig, genau, die Lernfelder. Daran denkt immer keiner und wir
162	sagen immer: „Mensch, wie sollen wir das denn machen - das kriegen wir gar
163	nicht so hin.“
164	
165	R: Und für sie als Lehrkraft - ist es für Sie angenehmer in der Fächerstruktur zu
166	unterrichten oder in den Lernfeldern?
167	h: Das Lernfeldkonzept ist vielleicht abgegrenzter dadurch. Dann hab ich meine
168	Stundenzahl - 80 Stunden - weiß, was ich unterrichten muss, habe meine
169	Lernsituationen, die ich mache, ja? Und ansonsten hieß ja früher unser Fach nur
170	Speditionsbetriebslehre und das ging dann über drei Jahre. Die Inhalte hatte ich
171	auch. Also ich sehe so groß gar keine Unterschiede. Dass es jetzt schwieriger
172	ist, kann ich nicht sagen. Einfacher ist es auch nicht. Man muss sich eben
173	umstellen und neu planen, aber ansonsten ist es kein Problem.
174	
175	R: Wenn Sie Leistungskontrollen oder Tests schreiben lassen, wie ist es möglich da
176	die Handlungsorientierung einfließen zu lassen? Die Abschlussprüfungen sind
177	ja wohl auch schon zum Teil eher handlungsorientiert ausgerichtet. Ist das in
178	der Berufsschule auch möglich?
179	h: Natürlich, ich kann doch entsprechende Situationen vorgeben und dann
180	entsprechend bestimmte Fragestellungen ableiten, Zusammenhänge, die die
181	Schüler kennen müssen darstellen. Ja, das geht. Ich sehe es ja nun nur bei den
182	Speditionskaufleuten und da finde ich es - weil es ja so abgegrenzt ist - relativ
183	einfach.
184	
185	R: Können Sie etwas sagen zur Einschätzung des Lernfeldkonzepts durch die
186	Betriebe?
187	h: Das ist natürlich auch, ja, für die Schüler ist es neu. Die kommen her und haben
188	plötzlich keine Fächer mehr in dem Sinne, sondern eben plötzlich Lernfelder.
189	() Von der Schule kennen sie ja die Wissenschaft. Dann habe ich Mathematik,

190	das Fach Mathe, das Fach Deutsch und das ist ja hier nicht so. Das ist ja hier
191	doch ein bisschen umfangreicher, aber ich denke, das verstehen sie. Das ist erst
192	einmal für die Schüler gar nicht so einfach und für die Betriebe (3), sehe ich da
193	auch gar keine - es kam da nie ne Anfrage jetzt zu den Lernfeldern, warum das
194	umgestellt wurde.
195	
196	R: Normalerweise bezweckt das Lernfeldkonzept ja auch, dass eine bessere
197	Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule im Sinne von
198	Lernortkooperation stattfindet. Hat sich diesbezüglich etwas verändert seit der
199	Umstellung von den Fächern auf die Lernfelder?
200	h: Ne, verändert hat sich da eigentlich nichts. Für uns ist es ja so, die Schüler sind
201	im dualen System, ja, haben ihre Praxiserfahrung aus dem Ausbildungsbetrieb
202	und dann können sie ja immer den Vergleich herstellen. Also ich denke mal,
203	dass wir da extra noch mal mit den Betrieben kooperieren, das ist eben nicht so.
204	(2) Wobei wir ja immer den Kontakt zu den Betrieben halten - so ist das ja
205	nicht. Wir laden ja die Ausbildungsbetriebe ein und da ich ja schließlich auch in
206	einer Spedition gearbeitet habe, kenn ich ja auch die Strukturen. Ich meine,
207	manchmal ist der Begriff ein bisschen anders, aber vom Prinzip her gibt es da
208	eine klare Linie und wenn mir jetzt ein Schüler erzählt bei ihm ist es ganz
209	anders, dann frage ich im Betrieb nach. Und meistens kommen wir da wieder
210	auf einen gemeinsamen Nenner.
211	
212	R: Also Sie fragen nach, wenn es Probleme oder Ungereimtheiten gibt, aber ist es
213	auch von betrieblicher Seite her, dass Interesse an der Berufsschule gezeigt
214	wird?
215	h: Interesse, natürlich interessieren sich die Betriebe für ihre Schüler. Aber das die
216	jetzt so von den Inhalten, die wir jetzt in der Berufsschule machen, das da jetzt
217	noch mal hinterfragt wird, ist eher nicht. Eher anders herum, dass ich sage:
218	„Fragt doch mal in den Betrieben nach, ist es denn so?“, „Ihr müsst das doch
219	nicht so hinnehmen.“ Ich möchte dann auch, dass sie mal nachfragen und wenn
220	ich dann beim nächsten Mal im Blockunterricht frage: „Habt ihr das gemacht?“
221	- Na ja. Das bleibt dann oft - Ja, leider. Aber wie gesagt, wenn es mir zu
222	spanisch vorkommt, dann frage ich nach.
223	
224	R: Ja, die Möglichkeit hat man ja.
225	h: Ja genau, man hat da immer Ansprechpartner, die man hat und das funktioniert
226	sehr gut.
227	
228	R: Jetzt wird es für Sie wahrscheinlich kein Problem sein praxis- und
229	handlungsorientiert zu unterrichten, da Sie ja selbst aus dem Speditionsbereich
230	kommen und da jahrelang gearbeitet haben.
231	h: Nein, das ist für mich kein Problem, da ich ja immer in diesem Bereich
232	gearbeitet habe.
233	
234	R: Wurden bzw. gab es oder gibt es immer noch bezugnehmend auf die Einführung
235	des Lernfeldkonzeptes Weiterbildungen oder Fortbildungen für die Lehrkräfte?
236	h: Ganz wenig und gerade für den Bereich Spedition und Logistik wird ganz wenig
237	angeboten. Auch vom Land her eigentlich gar nichts.
238	
239	R: Es wäre also schöner, wenn mehr angeboten würde?
240	h: Ja, auf jeden Fall. (3) (nickt)

241	
242	R: Noch eine Frage zu den Zeugnissen: Da ist es ja so, dass für jedes
243	Abschlusszeugnis beziehungsweise für jedes Schuljahrzeugnis diese
244	Berufstheorienote gebildet wird.
245	h: Ja, genau.
246	
247	R: Und diese wird dann zusammengefasst aus den einzelnen Lernfeldnoten. Sehen
248	Sie das als Problem an eventuell für die Schüler oder für die Arbeitgeber zu
249	ersehen woher beziehungsweise wie diese Berufstheorienote entsteht?
250	h: Na ja, das kann man ja - man kann das ja nachvollziehen letztenendes. Unsere
251	Zeugnisse bestehen aus 2 Blättern, ja? Dem Deckblatt - Sozialkunde, Englisch,
252	Deutsch, Berufstheorie. So, und dann haben wir die Anlage und da haben wir ja
253	die einzelnen Lernfelder. Und den Lernfeldern kann man also ganz genau
254	entnehmen wie viel Stunden, welche Note die Schüler da bekommen haben in
255	diesen Lernfeldern. Also ich seh da eigentlich keine Probleme. Das einzige was
256	mich persönlich immer stört, ist eigentlich der Durchschnitt. Wenn ich jetzt
257	sehe, ich habe nur 40 Stunden Deutsch, 40 Stunden Sozialkunde und <u>viel mehr</u>
258	Fachunterricht und der Durchschnitt ist dann der ganz einfache Durchschnitt,
259	der gebildet wird. Ich kann es gar nicht genau sagen, da habe ich zum Beispiel
260	200 Stunden Fachunterricht, 40 Stunden Sozialkunde, 40 Stunden Deutsch und
261	dann wird da so ein Durchschnitt gebildet, der einfache Durchschnitt - also.
262	
263	R: Also ist die Note nicht all zu aussagekräftig?
264	h: Ja, also der Durchschnitt. Es steht ja immer noch eine Durchschnittsnote unten
265	und die ist nicht sehr aussagekräftig. Wir haben schon Schüler, die hatten -
266	Wenn man einen Durchschnitt hat von 2,7 auf dem Abschlusszeugnis, dann
267	kann man ja mit dem Berufsschulzeugnis den erweiterten Realschulabschluss
268	erhalten - so und nur weil er gute Noten in Deutsch und Sozialkunde hatte - die
269	haben ihn rausgerissen. Er hat ja dann praktisch erst einen Hauptschulabschluss
270	gehabt - haben wir auch ganz selten jemanden, nen Schüler, der einen
271	Hauptschulabschluss hat und dann plötzlich einen erweiterten Realschul-
272	abschluss bekommen und trotzdem waren die Noten grottenschlecht in der
273	Fachtheorie.
274	
275	R: Und ist das den Arbeitgebern bewusst, dass man also die einzelnen Lernfelder
276	betrachten sollte und nicht nur die Durchschnittsnote?
277	h: Ich denke ja. Ich bin mir aber gar nicht sicher, ob die Betriebe sich immer das
278	Berufsschulzeugnis zeigen lassen bei einer Bewerbung. Oft spielt ja das IHK-
279	Zeugnis einen höheren Stellenwert als das Berufsschulzeugnis, wobei die
280	Berufsschulzeugnisse meistens besser sind. Denn so ein IHK-Zeugnis - das sind
281	ja zentrale Prüfungen, die Schüler wissen nicht was geprüft wird und oft sind
282	die Zensuren etwas schlechter. Also das Berufsschulzeugnis ist da doch oft
283	besser. Aber normalerweise - manche sagen, die haben das IHK-Zeugnis. Ich
284	glaube, die Betriebe legen mehr Wert auf das IHK-Zeugnis als auf das
285	Berufsschulzeugnis. Ich glaube, das IHK-Zeugnis spielt eine größere Rolle. (3)
286	
287	R: Soweit haben wir eigentlich schon alle Punkte angesprochen. Was würden Sie
288	noch einmal zusammenfassend als Quintessenz aus den Lernfeldern ziehen im
289	Vergleich zu den Fächern? Pro und Contra.
290	h: (3) Das kann ich eigentlich gar nicht.
291	

292	R: Also sind Sie nicht strickt dafür oder dagegen?
293	h: Nein, also wie gesagt, ich kann ja nur für den Bereich Spedition und Logistik
294	und bei uns ist es eben wirklich auch so klar getrennt, dass man eben den
295	Lernfeldern auch diese Fächer zuordnen kann und das ist eben relativ leicht.
296	Hier kann man eben sagen, das ist eben der typische BWWL-Unterricht,
297	Rechnungswesen, ja? Eigentlich das, was ich im Fach Speditionsbetriebslehre
298	hatte, das wurde dann auch in diese Lernfelder gepackt. Natürlich auch
299	Rechnungswesen, ja? Aber ansonsten, man kann es ja klar zuordnen. Bei den
300	Lehrern - ich könnte mir vorstellen, dass es vielleicht Probleme gibt, wenn ich
301	vielleicht 80 Stunden habe, schaue mir die Inhalte an und sage: „Oh hier, dass
302	müsste jetzt also im Rechnungswesen gemacht werden und das müsste ein
303	BWWL-Lehrer. Dann kriegst du von den 80 Stunden 20, du kriegst 20 und ich
304	behalte dann die restlichen 40 oder so.“ Ja? Wenn man das so trennen müsste.
305	Denn letztenendes kann nicht jeder Lehrer der Rechnungswesen hat
306	letztenendes auch diese fachtheoretischen Sachen unterrichten, ja? Ich könnte
307	auch - Rechnungswesen wäre für mich grausam. Ich weiß gar nicht, wann ich
308	das letzte Mal Rechnungswesen überhaupt hatte, ja? Wenn ich das plötzlich
309	unterrichten sollte oder so, wenn in dem Zusammenhang - was weiß ich,
310	irgendein Transport und irgendwann soll das ganze verbucht werden - das
311	würde ich so gar nicht hinkriegen, muss ich sagen und das wäre schlimm. Aber
312	bei uns ist es eben ganz klar wirklich so, wie es früher war, wirklich den
313	Fächern zugeordnet. Bloß wie gesagt, dass wir eben immer relativ kleine
314	Lernfelder haben - 40 Stunden, 80 Stunden. Wenn die Lernfelder abgeschlossen
315	sind, steht die Note fest und der Schüler schleppt diese Noten dann bis zum
316	bitteren Ende mit. Und dann können Sie eben da auch nichts mehr verändern,
317	weil, unsere Schüler müssen eben auch sehr oft arbeiten, ja? Das - eigentlich
318	diese ganze Notengebung ist ein Problem oder wenn wir Umschüler haben.
319	Umschüler machen ihre Ausbildung nur über 2 Jahre, Berufsschüler über 3
320	Jahre. Also haben die im ersten Ausbildungsjahr die ersten Lernfelder nicht
321	belegt. Das Zeugnis - wie sieht dann das Zeugnis aus: Lernfeld 1 – keine Note,
322	Lernfeld 2 – keine Note, im Lernfeld 3 vielleicht auch keine Note und dann
323	beginnt es irgendwann ab dem Lernfeld 4 oder 5. Die haben also kein
324	vollständiges Zeugnis, weil sie die Lernfelder nicht belegt haben. Früher war
325	das so, Speditionlehre haben sie eben ab dem zweiten, aber sie hatten in dem
326	Fach ne Note. Hier ist es eben so, in einigen Lernfeldern hat man keine Note.
327	Dann hieß es auch - man könnte denen ja, dann schreiben die noch eine
328	Belegarbeit. Ist aber auch nicht richtig, weil, man kann ja anhand der Zeugnisse
329	sehen, wie viel Stunden so in etwa für ein Lernfeld zur Verfügung standen. Hab
330	ich eben 40 Stunden - Note 1, 80 Stunden - Note 2 und dann haben Sie
331	vielleicht 80 Stunden gar nicht belegt und machen nur eine kleine Belegarbeit
332	und kriegen die gleiche Note, wie jemand der 80 Stunden belegt hat. Also, dass
333	würde ich als nicht richtig empfinden. Aber für die Umschüler ist es schlecht,
334	die kriegen eben keine Noten oder manche Schüler, die müssen oft arbeiten
335	gehen - wie gesagt, es ist ein Dienstleistungsbereich, dann sind sie nicht da und
336	es passiert schon mal, dann haben die eben in einem Lernfeld keine Note
337	bekommen. Früher ist das gar nicht aufgefallen - Speditionlehre, na ja, dann
338	hatten sie eben eine Note. Das sehe ich heute als Problem an.
339	
340	R: Und die Inhalte der Lernfelder werden für die Umschüler in der gleichen
341	Abschlussprüfung abgefragt?
342	h: Ja, natürlich. Die Umschüler machen die gleiche Abschlussprüfung, wie die

343	anderen Schüler auch.
344	
345	R: Also müssen die Umschüler den verpassten Unterrichtsstoff genauso nachholen.
346	h: Die Umschüler werden ja oft noch gefördert. Die kommen ja dann über einen
347	Rentenversicherungsträger oder so und bekommen dann extra noch mal eine
348	Prüfungsvorbereitung, starten im Vorfeld schon mit einer Vorbereitung.
349	
350	R: Also haben sie schon die Möglichkeit sich vorzubereiten?
351	h: Na ja, entweder fehlt - manche steigen ins 2. Lehrjahr ein, manche beginnen aber
352	mit dem ersten, müssen sich dann den Rest selbst erarbeiten. Das ist schon
353	schwierig, ja. Und das zählt auch. Oder wenn die Schüler verkürzen - das haben
354	wir ja auch über ein halbes Jahr. Dann sind eben in einigen Lernfeldern keine
355	Noten da. Das finde ich eben nicht so schön. Oder die verkürzen um ein Jahr.
356	Ist klar, dass die dann in den Lernfeldern keine Noten haben. (3)
357	
358	R: Aber macht das unter dem Gesichtspunkt Sinn zu verkürzen - einerseits ist man
359	dann schneller fertig, aber immerhin fehlen dann ja einige Noten im
360	Abschlusszeugnis.
361	h: Ja, gut, wenn ich dann beim Bewerbungsgespräch sage: „Ich habe aufgrund
362	meiner Leistung die Ausbildung um ein Jahr verkürzt.“ und ich hab ja dann das
363	IHK-Zeugnis. Das sehen ja die Betriebe lieber, denke ich mal, ist es nicht so
364	dramatisch. Aber ich muss ja immer überlegen, warum verkürze ich eigentlich.
365	Und wenn jetzt jemand studieren will, der macht dann besser über 2 Jahre ne
366	Ausbildung und hat einen Abschluss. Na ja, und wenn der Abschluss nicht so
367	ganz gut ist, ist es mir auch egal, aber ich habe eben einen Berufsschulabschluss
368	und studiere dann. Dann brauche ich kein Praktikum mehr machen und habe
369	etwas. Denn wir haben ja oft auch Schüler, die sind schon 25 oder 26, die haben
370	schon das Vordiplom geschrieben und dann geschmissen. Also, und dann haben
371	sie nichts. Ja, und wenn man gar nichts hat und dann um ein Jahr verkürzt, wäre
372	das ja auch nicht schlecht. Das ist abhängig was man machen möchte. Oder
373	wenn manche - das haben wir auch - schon eine abgeschlossene
374	Berufsausbildung haben, arbeiten aber nicht in ihrem Beruf - was weiß ich, weil
375	ihnen der Beruf nicht gefallen hat oder so -, machen eine erneute Ausbildung.
376	Die sind dann auch schon ein bisschen älter, die wollen dann aber auch
377	irgendwann Geld verdienen und wollen nur den Abschluss, um dann arbeiten
378	gehen zu können. Aber wie gesagt, das Berufsschulzeugnis ist dann eben nicht
379	vollständig. (3) Aber wie gesagt, diese ganze Notengebung, die gefällt mir
380	nicht, aber ansonsten, wie gesagt im Bereich Spedition kommen wir da
381	eigentlich ganz gut zurecht mit dem Lernfeldkonzept.
382	
383	R: Ja, also, dass deckt sich mit den Informationen, die ich bislang bekommen habe.
384	In den Berufen, wo sich die Lernfelder weitestgehend mit den ursprünglichen
385	Fächern decken, klappt es ganz gut, dass einzelne Lehrer einzelne Lernfelder
386	übernehmen. Aber wo Lernfelder aufgeteilt werden müssen, kommt es wohl
387	eher zu Problemen.
388	h: Ja klar. Dann ist ja auch ein Lehrer immer für die Noten verantwortlich. Ich habe
389	dann die Noten, habe jetzt ein Lernfeld 80 Stunden, also da möchte ich
390	wenigstens 4 Noten haben. Wenn jetzt der ein paar Noten hat und der - was
391	weiß ich, einer macht es sich einfach und sagt: „Na der schreibt so wie so 3
392	Arbeiten, dann brauche ich nur eine zu schreiben.“ Wer legt nachher die
393	Abschlussnote fest oder die Jahresnote? Ja, dann müssen die also wieder ()

394	und so hat jeder sein Lernfeld, er ist dafür verantwortlich, er macht die
395	Zeugnisse dann, also die Noten und so. Das ist einfacher, denke ich mal.
396	
397	R: Ja, es ist sicherlich für die Schüler nachvollziehbarer und für die Lehrer ist es
398	einfacher. Wenn die Schüler Rückfragen haben, gibt es nur einen
399	Ansprechpartner.
400	h: Ja, es gibt keine Überschneidungen und es kann nicht so schnell passieren, dass
401	eventuell ein Thema vergessen wird. Man muss sich da ja sehr abstimmen
402	untereinander als Lehrer. Das man wirklich allein dafür verantwortlich ist, dass
403	finde ich so besser. Wobei wahrscheinlich das Lernfeldkonzept, na ja, das ist so
404	auch eine Aushebelung eigentlich, indem Lernfelder immer den Fächern
405	zugeordnet werden. So sollte es ja nicht sein. Es sollte ja so sein
406	fächerübergreifend, aber ich glaube, dass kriegt man in der Praxis so nicht hin.
407	
408	R: Zumindest, so meine derzeitigen Informationen, ist es wohl recht schwierig,
409	wenn mehrere Lehrer in einem Lernfeld gemeinsam arbeiten, weil das Lernfeld
410	verschiedene Fachbereiche umfasst.
411	h: Na, die werden sich das wahrscheinlich auch aufteilen. 80 Stunden - du machst
412	20, du machst 20 - was weiß ich. Aber dann hat man eben das Notenbuch, da
413	steht dann drüber Lernfeld 9 und da muss dann jeder irgendwann machen und
414	einer muss den Hut haben und sagen: „So, wir legen jetzt mal die Note fest.“
415	Und wenn man nämlich nicht aufpasst, könnte es schon mal sein, dass irgendein
416	Thema gar nicht behandelt wird. Es geht dann einfach verloren.
417	
418	R: Teilweise muss man ja sicherlich auch kontrollieren, inwieweit sich die Inhalte
419	überschneiden.
420	h: Das ist ja in meinem Unterricht auch. Im Lernfeld Lager meinetwegen eine
421	ABC-Analyse, in Distributionslogistik wieder eine ABC-Analyse drin. Also da
422	gibt es auch Überschneidungen. Aber da ich das unterrichte aus einer Hand ist
423	das gar kein Problem.
424	
425	R: Ja, also wenn Sie weiter keine Hinweise oder Beanstandungen haben, möchte
426	ich mich an dieser Stelle für Ihre Zeit und die Informationen bedanken.
427	h: Ja, es hat mich auch gefreut. Dann viel Erfolg bei der Auswertung.
428	
429	
430	
431	Auf dem Weg zurück ins Lehrerzimmer gab h noch folgende Punkte an:
432	Die Umsetzung, wenn mehrere Lehrer ein Lernfeld unterrichten und
433	gemeinsam erarbeiten bzw. ausarbeiten ist aufgrund zeitlicher Probleme und
434	der Vielzahl der Schüler, der inhaltlichen Vielfalt und Menge kaum möglich.
435	h ist froh, dass die Lernfelder entsprechend den Fächer übernommen wurden, so
436	dass jeder Lehrer einzeln ein Lernfeld bearbeiten kann und nicht verschiedene
437	Lehrer Tests oder Klassenarbeiten zusammen erstellen müssen. Außerdem ist h
438	froh, dass nicht verschiedene Lehrer in einem Lernfeld Noten vergeben, und die
439	Verantwortung in der Hand eines Lehrers liegt und somit auch kein Verlust von
440	Inhalten droht aufgrund von Absprachedefiziten zwischen den Lehrern. h ist
441	froh, dass ein Lehrer ein Lernfeld durchstrukturieren und allein gestalten kann
442	ohne Absprachen mit Kollegen. h handhabt die Umsetzung des
443	Lernfeldkonzeptes wie folgt: h legt zuerst theoretische Grundlagen über
444	Frontalunterricht und auch andere Methoden, unterrichtet anschließend

445	praxisorientiert durch Beispiele oder Projekte. Gemäß h sind die Schüler allein oft nicht in der Lage komplexe Aufgaben zu lösen, da unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen bei den Schülern vorliegen (z. B. Realschule, Abi) und die Schüler so unterschiedliche Herangehensweisen wählen, dass Lehrer zunächst theoretische Grundlagen legen muss. Es ist zeitlich nicht möglich, dass die Schüler selbstständig alles komplett allein erarbeiten aufgrund der Stofffülle und die fachliche und praktische Ausstattung in Berufsschule ist ungenügend (Schüler zahlen Kopien, Bücher fehlen, zu wenig Computer-Räume). Die Schüler können sich nur begrenzt selbst ausprobieren, die Schüler haben <u>nicht</u> das Vorwissen bzw. die Vorbildung selbstständig theoretische Grundlagen zu generieren anhand der Aufgabenstellung und der Lehrer muss Grundlagen schaffen und dann anschließend praktische Aufgaben stellen.
446	
447	
448	
449	
450	
451	
452	
453	
454	
455	
456	

B 11: Transkription Interview 11

Interview Nr.:	11
Angaben zur befragten Person:	Schulleitung D und Lehrer (und Koordinator) i
Interviewdatum:	24.06.2010
Interviewdauer:	80 Minuten
Ort / Räumlichkeit:	Büro der Schulleitung
Interview und Transkription:	C. Reimer
Gesprächssituation / Besonderheiten:	freundliches, offenes Gespräch D und i nehmen sich viel Zeit für das Interview und erklären die Zusammenhänge ausführlich

Zeile Person Interviewinhalt [inkl. nonverbaler Merkmale / Auffälligkeiten / subjektive Wahrnehmungen des Interviewers]

01	R: Ich würde zunächst gern mit der Frage beginnen: Wie sind sie das erste Mal mit
02	dem Lernfeldkonzept in Berührung getreten? Wie haben sie das kennen
03	gelernt?
04	i: Wie habe ich das kennen gelernt? Ich habe das über eine Weiterbildung beim
05	Bader und bei Müller, die also die Sache maßgeblich an dieser Entwicklung
06	beteiligt waren. Ich war indirekt betroffen davon. Wir hatten also dort
07	entsprechende Vorlesungen gehört, wir haben Übungen gemacht, wir haben
08	angewandt und wir haben dann die Veränderungen der Lehrpläne in ganz
09	Sachsen-Anhalt bekommen für die verschiedenen Bereiche unter anderem
10	Einzelhandel, Bank schon länger, Verwaltung und so weiter, ja? Fragen sie
11	mich nicht nach Daten, da müsste ich jetzt nachgucken. Das weiß ich nicht
12	mehr.
13	
14	R: Und die Schulungen von wem wurden die organisiert? Also lief das ____
15	[Unterbrechung]
16	i: Von der Hochschule.
17	
18	R: Von der Hochschule?
19	i: Ja. Ja wie gesagt Professor Bader, Frau Müller, Frau <u>Dr.</u> Müller -
20	Entschuldigung. Ja, so war das.
21	
22	R: Und für Sie als Schulleitung - haben sie das Lernfeldkonzept erst hier an der
23	Schule kennen gelernt?
24	D: Die ganze Lernfeldproblematik oder die Einführung der Lernfelder ging über
25	einen längeren Zeitraum berufsbezogen, ja? Das kam teilweise oder wir sind
26	damit in Berührung gekommen, indem wir einfach erfahren haben, dass man
27	jetzt dann Lernfelder arbeitet oder arbeiten wird und irgendwann kam dann die
28	Mitteilung: „Also wir wollen das jetzt in diesem Beruf oder in diesem Beruf
29	einführen.“
30	i: Wir haben ja gesetzliche Vorgaben auch.
31	D: So und dann, wenn alle, als alles schon klar war im Prinzip, ja, und dann liefen
32	dann die Schulungen meistens - Schulungen ist gut - über LISA-
33	Veranstaltungen, ja, wo man dann mit der Lernfeldproblematik vertraut

34	gemacht wurde. Aber ansonsten ____ [Unterbrechung]
35	i: In der Theorie, dass muss man immer noch dazu sagen.
36	D: Aber richtig organisiert oder irgendwie ist das nicht gelaufen.
37	i: Ne.
38	D: Es kamen im Prinzip dann neue Lehrpläne – „Ab jetzt wird mit Lernfeldern
39	gearbeitet.“ - Also das jetzt nicht auf die Verwaltungsfachangestellten bezogen,
40	sondern in den anderen Berufen, bei den ____ [Auslassung] oder bei den
41	Elektrikern oder so ____ [Unterbrechung].
42	i: Ich muss dazu sagen, ich habe während der Zeit gerade eine berufsfördernde
43	Weiterbildung gemacht an der Hochschule, also das war eigentlich <u>außer</u> der
44	Reihe <u>nicht</u> vom LISA organisiert, sondern das war ja meine persönliche Sache
45	und deshalb war ich damit auch mehr involviert als manch anderer.
46	D: Das stimmt. Das war ja Privatvergnügen.
47	i: Wenn man aber normal Unterricht hatte hier, war es so, dass sie also zu einem
48	bestimmten Zeitpunkt die gesetzlichen Grundlagen vor die Nase gelegt
49	bekamen und es wurde gesagt: „Ab jetzt müssen sie nach Lernfeldern
50	unterrichten!“ Unter anderem - ich weiß also Einzelhandel, da haben Kollegen,
51	die da mit involviert waren, haben Tage, Wochen, <u>Nächte</u> damit zugebracht die,
52	also diese Lernfelder in den Unterricht umzusetzen - also so umzusetzen, dass
53	man damit arbeiten kann. Also entsprechend die Pläne - aber da kommen wir ja
54	vielleicht noch dazu?
55	D: Ja, das war so der - wie sie eben gesagt haben - dass war so das Normale, ja?
56	Also ____ [Unterbrechung]
57	i: Bei mir das war eben eine besondere Situation, dass ich zufälligerweise gerade
58	dort war und mit den Leuten auch Kontakt hatte, die das entwickelt haben oder
59	die da beteiligt waren. Ansonsten mussten wir zusehen, wie wir klar kamen.
60	
61	R: Also kamen nur die Rahmenlehrpläne als Vorgaben und dann ____
62	[Unterbrechung].
63	D: Ja und dann, ab dann und dann.
64	
65	R: Weiter nichts als Material?
66	i: Na ja, wir kriegten noch mal von anderen Schulen - wir haben uns dann mit
67	anderen Schulen in Verbindung gesetzt und zwar mit welchen, die die
68	Lernfelder eben schon vorher eingeführt hatten oder ein halbes Jahr Vorlauf
69	hatten oder wie auch immer -, die uns dann freundlicherweise ihre Pläne, also
70	ihre - na nicht hier die Pläne, sondern einfach diese <u>Handlungsanweisungen</u> zur
71	Verfügung gestellt haben, so dass wir dann kurzer Hand mal eine Stundentafel
72	bekamen in der Stand: „Also diese Stunde machen wir das und das und das und
73	so sieht die Situation aus. Hier sind die Handlungsorientierungen.“ und so
74	weiter. Wir haben uns dann von anderen auch Unterstützung geholt, ja.
75	
76	R: Jetzt ist es ja so, dass bei Ihnen in der Schule verschiedene Ausbildungsberufe
77	im kaufmännischen Bereich ausgebildet werden. So weit ich weiß, sind die
78	Bürokaufleute aber noch nicht auf das Lernfeldkonzept umgestellt, sondern
79	werden noch nach Fächern unterrichtet, während die anderen Berufe nach
80	Lernfeldern strukturiert sind.
81	i: Ja.
82	
83	R: Und sehen sie Probleme dadurch, dass die Fächerstrukturierung und die
84	Lernfeldstrukturierung parallel laufen?

85	i: Inwiefern Probleme? Für die Kollegen?
86	
87	R: Also für die Lehrer, dass einerseits die Fächer nach wie vor verwendet werden
88	und andererseits die Lernfelder.
89	i: Also, da muss man sagen, dass die Kollegen, wenn sie nach Lernfeldern
90	unterrichten, müssen sie ja viel flexibler sein und viel, viel mehr noch nach
91	links und rechts gucken, als wenn sie nach Fächern unterrichten. Die müssen ja
92	- im Grunde im Lernfeld unterrichtet man fächerübergreifend, nicht immer und
93	nicht ständig, aber im Großen und Ganzen und da haben sie natürlich, wenn sie
94	Fächer unterrichten weniger Probleme natürlich. Das ist ganz normal. Aber, ob
95	sie persönlich Probleme darin sehen, also da kann ich nur für mich sprechen -
96	nein. Ich unterrichte Bürokaufleute und ich unterrichte ___ [Auslassung] und
97	___ [Auslassung] und ja ich stell' mich auf die Klassen ein. Das ist ja mein Job.
98	Ne, da habe ich kein Problem mit.
99	
100	R: Und wie wurde die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes hier in der Schule
101	gehandhabt nachdem die neune Rahmenlehrpläne mit der
102	Lernfeldstrukturierung ausgegeben worden waren. Wie wurde das organisiert?
103	i: Die Organisation lief über die Bildungsgangteams, ja und also über die jeweiligen
104	Fachbereiche und wir haben dann also im Grunde in dem Bildungsgang
105	zusammengesetzt - und da muss ich wirklich sagen <u>Nächte</u> zusammen gesetzt
106	unter Umständen. Bei den Einzelhändlern war es ganz extrem, da war ich also
107	noch ein Stückchen involviert. Und dann haben wir uns also im Grunde die
108	nächsten Stunden so wie wir den Anfang wollten nach und nach erarbeitet. Wir
109	haben uns also immer wieder in regelmäßigen Abständen zusammengesetzt, wir
110	haben das immer wieder abschnittsweise erarbeitet, was wir jetzt unterrichten
111	wollen. Also die erste Zeit war hammerhart, das kann ich Ihnen sagen! Das war
112	so heftig, weil wir ja im Grunde - wir kriegen zwar, dass ist auf der einen Seite
113	sehr schön, man hat Möglichkeiten und Dinge zu machen, die man vorher nicht
114	machen konnte. Das ist alles richtig, das ist ja auch Sinn und Zweck, dass man
115	auch, wie gesagt, mal nach links und rechts schauen kann, aber so ohne das
116	einem jemand sagt, dass müsst ihr so und so machen - also wir haben schon
117	ganz schön gerudert. Und das hat sich erst eingespielt im Laufe der Zeit. Und so
118	diese Handlungssituationen auch darzustellen, was will ich erreichen damit und
119	so weiter, also das war schon heftig. Wir haben uns also zusammengesetzt die
120	Kollegen, jeder hat seinen Aufgabenteil gekriegt, hier: „Du machst bis
121	übermorgen das, du machst das, du machst das.“ Dann haben wir uns wieder
122	zusammengesetzt und haben zusammengebastelt, was da passt und was nicht,
123	und dann haben wir das auch entsprechend schriftlich festgehalten und haben
124	dann nachher <u>irgendeinen</u> Verantwortlichen für das Lernfeld, derjenige, der da
125	immer drin ist, der hat dann nachher zum Beispiel einen Stoffverteilungsplan
126	erstellt. Also das war für uns schwer.
127	
128	R: Also haben zuerst mehrere Lehrer ein Lernfeld bearbeitet?
129	i: Ja, das ist heute unter Umständen auch noch so, dass wir in manchem Lernfeld
130	mehrere Kollegen haben. Beispielsweise macht das Sinn, wenn sie in einem
131	Lernfeld Englisch sprechen müssen. Ich bin der englischen Sprache nicht
132	mächtig, ich bin also nicht in der Lage dazu, also brauchen sie einen
133	Englischlehrer. Und das funktioniert auch ganz gut. Dass war vielleicht anfangs
134	nicht so angedacht, wir haben uns aber so entschieden, weil es anders nicht zu
135	machen war. Also ich habe die Fachkompetenz sagen wir im Rechnungswesen

136	und ein anderer Kollege die im Englischen, also wird das gemischt, indem man
137	beide Kollegen miteinander in dem Lernfeld unterrichten lässt. Und
138	selbstverständlich fachbezogen.
139	
140	R: Von der Organisation her ____ [Unterbrechung durch Telefon]
141	D: Da ergeben sich natürlich [Telefon klingelt weiter] Darf ich mal eben?
142	
143	R: Ja, selbstverständlich.
144	[Pause]
145	D: Wo waren wir jetzt gerade?
146	
147	R: Wir waren jetzt stehen geblieben, dass mehrere Lehrer ein Lernfeld unterrichten
148	teilweise beziehungsweise erst einmal in der Ausarbeitungsphase, dass mehrere
149	Lehrer beteiligt waren an den einzelnen Lernfeldern und dass es heute teilweise
150	auch noch so ist.
151	D: Ja und da muss ich sagen, stellen wir natürlich wieder die höchsten
152	Anforderungen an die Bildungsgangteamleiter, die einmal das Inhaltliche
153	geklärt haben und jetzt müssen wir ganz einfach von der Schulleitung her
154	sagen, so nun müssen wir das Ganze in einen bestimmten Rahmen pressen,
155	wenn also mehrere Kollegen rein müssen. Es muss auch immer auch zeitlich
156	gesehen abgeschlossen sein, denn ich muss ja die Lehrer auch wo anders
157	einsetzen in anderen Fächern oder anderen Klassen und so weiter. Es ist ja nicht
158	so, dass einer - sagen wir mal für das Lernfeld ist so eine Zeitvorgabe und dann
159	hat er das Lernfeld abgearbeitet und dann ist er raus. Dazu kommt noch die
160	Problematik bei ____ [Auslassung], die ja noch in den zwei Blöcken kommen,
161	zwei Mal im Jahr immer, ja mit diesen Mordsblöcken und das ist vom
162	Lehrereinsatz her natürlich problematisch. Deshalb haben wir um das vielleicht
163	noch zu zeigen. ____ [Unterbrechung] (D steht auf, geht zum Schrank, um etwas
164	zu holen) - Folgendes - oder wir als Schulleitung erwarten, dass wir folgendes
165	bekommen - wo haben wir denn den Ordner?
166	i: Wobei über solche Sachen, da hat sich zu Beginn keiner einen Kopf gemacht.
167	Das fand überhaupt nicht statt. Es ging also darum, die Schüler sollen aus ihrem
168	Lernfeld besser mit der Theorie vertraut gemacht werden, was vom Ansatz her
169	auch völlig in Ordnung ist. Das halte ich für klug. Aber die Umsetzung ist sehr
170	holprig am Anfang gewesen und ich glaube, also das non plus ultra haben wir
171	immer noch nicht gefunden.
172	
173	R: Ja, also gerade, wenn bei Blockunterricht und man muss dann die Schüler 3, 4, 5
174	Wochen komplett beschulen. ____ [Unterbrechung] (D sucht noch im Schrank)
175	i: Also die ____ [Auslassung] sind 6 bis 7 Wochen da, also zwei Mal im Jahr 6 bis 7
176	Wochen da. ____ [Auslassung] sind drei Mal im Jahr jeweils 4 Wochen da oder
177	so, also jedenfalls die kommen dann in drei Blöcken. Und wir prüfen ja dann
178	auch den Beruf ____ [Auslassung]. Die sind regelmäßig da, jede Woche oder
179	was weiß ich, und Einzelhändler auch, die sind auch regelmäßig da.
180	
181	R: Man kann ja schlecht die Lehrer, die jede Woche in den und den Stunden in den
182	und den Klassen sind, die kann man ja dann schlecht für den Blockunterricht
183	rausnehmen, weil ____ [Unterbrechung]
184	D: Also Organisatorisch ist das ein <u>unwahrscheinliches</u> Problem ja, und das geht
185	natürlich nun nicht auf Kosten der Inhalte oder so, aber das stellt natürlich
186	unwahrscheinlich hohe Anforderungen, an das Bewusstsein, an die Leute, die

187	das nun umsetzen und das sind unsere Bildungsgangteamleiter wie i. So, wir
188	erarbeiten dann - und das erwarten wir jetzt von der Schulleitung her, damit wir
189	überhaupt planen können den Einsatz der Lehrer, dass das in eine solche
190	Stundentafel umgesetzt wird. (D zeigt Unterlagen vor) Wo also den einzelnen
191	Lernfeldern eine Wochenstundenanzahl zugeordnet wird, so dass das nachher in
192	der Summe ungefähr diesen Zeitrichtwerten entspricht und ich sagen kann, ja
193	beispielsweise Lernfeld 1 wird mit einer Wochenstunde durchgängig im ersten
194	Jahr abgearbeitet und so verteilt sich das, ___ [Unterbrechung] (Telefon
195	klingelt), so dass ich da immer auch einen Lehrer hinterstellen kann. Sonst
196	klappt das nicht, ja? Und ___ [Auslassung]
197	
198	R: (R blickt in die Unterlagen) Und Lernfeld 13 ist dann sozusagen eines mit 25
199	Stunden ___ [Unterbrechung]
200	i: Warten sie, das zeige ich Ihnen (). Wir haben ja Rechtsgrundlagen dafür. Wir
201	haben ja Vorgaben, wie viel Stunden man in diesem Bildungsgang zum
202	Beispiel abzuleisten hat. Und zwar laut Ausbildungsrahmenplan für die
203	Berufsausbildung zum ___ [Auslassung] (i blättert in Unterlagen) finden wir -
204	ne, hier finden wir das nicht. Hier können sie ja mal einen Blick riskieren und
205	zwar, wie die Lernfelder so aufgebaut sind, worum es da geht. Das kriegen wir
206	also vorgegeben. Wir kriegen also gesagt Lernfeld 1: das heißt so und so, was
207	soll der Inhalt sein, was haben wir zu vermitteln für Kompetenzen.
208	
209	R: Also das ist wirklich nur so knapp gefasst, wie dort?
210	i: Ja, die kann man im Internet hoch laden. So knapp ist das, ja. Lernfeld 2
211	beispielsweise, das habe ich jetzt unterrichtet bei den ___ [Auslassung], da
212	finden sie dann also nur in Stichworten formuliert, was man erwartet. Und wie
213	gesagt, was für Kompetenzen sie in welchem Maß ausbilden sollen -
214	Humankompetenz, Sozialkompetenz und so weiter. Ja, das was sie ja eben auch
215	kennen aus der Didaktik und wie weit ich da gehe, das ist eben mir überlassen.
216	Das ist halt - also das ist auf der einen Seite eine Chance, auf der anderen Seite
217	ein Risiko. Das hängt ja auch sehr mit der Person zusammen, die das macht.
218	Wie erst nehme ich meine Arbeit, wie intensiv beschäftige ich mich damit, was
219	vermittele ich für Kompetenzen, <u>wie</u> mache ich das? Das ist ja auch eine Frage
220	der Unterrichtsmethodik beispielsweise. Wenn ich mich da vorne hinstelle und
221	nur doziere, habe ich möglicherweise genau so viel Erfolg, als wenn ich viel
222	Gruppenarbeit mache. Das weiß ich nicht. Ich bin immer für eine gesunde
223	Mischung, aber das muss man ausprobieren.
224	
225	R: Das wäre noch eine weitere Frage: Wie ist es denn möglich, wenn <u>alle Schulen</u>
226	diese Vorlage bekommen, dass man überhaupt einen einheitlichen Standard
227	erreicht. Ich weiß ja nicht, was die Lehrerin in X oder die in Y macht.
228	i: ((lacht)) Kriegen sie nicht. Richtig, genau.
229	
230	R: Bloß letztenendes haben ja alle dieselben Prüfungen - die sind ja überregional.
231	i: Richtig. Da können wir noch mal drüber sprechen. Vor allen Dingen die
232	Prüfungen sind <u>nicht</u> geordnet nach Lernfeldern, die sind geordnet nach
233	Themenbereichen, also eben nach Fächern, so wie es vorher auch war. Die
234	zuständigen Stellen nach Berufsbildungsgesetz sind ja nicht verpflichtet sich
235	nach irgendwelchen Rahmenlehrplänen zu richten oder nach unseren
236	Stoffverteilungsplänen. Die kennen die ja nicht. Die haben ihre Anforderungen
237	an die Prüfungen und ich habe dann die Verpflichtung meine Schüler auf diese

238	Art und Weise dann darauf vorzubereiten. Ich habe also die - die Dienstleistung
239	übernommen meine Schüler dahin zu bringen, dass sie also diese Prüfung
240	bestehen. Nun weiß ich nicht, ob man daraus ableiten kann, dass, wenn die die
241	Prüfung nicht bestehen, wir unseren Job nicht richtig gemacht haben. Das
242	würde sicher zu weit führen, aber es würde natürlich unsere Arbeit erleichtern,
243	wenn es da Einheitlichkeit gäbe. Aber das kriegen sie natürlich mit Lernfeldern
244	nicht hin. Das ist aber auch was, was vielleicht gar nicht gewollt ist. Sagen Sie
245	es mir, Sie haben sich ja damit auseinander gesetzt. Vielleicht will man diese
246	Einheitlichkeit auch gar nicht, vielleicht will man eben den Lehrern auch einen
247	bestimmten Ermessensspielraum einräumen in ihrer Arbeit.
248	
249	R: Also das soll sicherlich gegeben sein, genau wie ____ [Unterbrechung]. Also es
250	ist schon so gedacht, dass man natürlich regionale Sachen oder Besonderheiten
251	oder wenn man jetzt Leute von Siemens hat oder anderen speziellen Firmen,
252	dass man da spezielle Sachen mit einbauen kann. Aber letztenendes müssen die
253	ja alle ihre Prüfung bestehen und die Schüler sind sicherlich daran interessiert,
254	die möglichst gut zu bestehen ____ [Unterbrechung]
255	i: Ja, wir auch.
256	
257	R: Also ich geh mal davon aus, die meisten Lehrer sicherlich. Bloß das Problem,
258	welches ich sehe ist, dass die Auslegung wirklich so unterschiedlich laufen
259	kann - allein schon aufgrund der unterschiedlichen Praxiserfahrung der Lehrer,
260	das geht ja teilweise auch schon sehr weit auseinander.
261	i: Da können wir auch noch mal drauf zurückkommen. Die Geschichte mit
262	Praxiserfahrung oder nicht war also auch Thema als wir uns darüber
263	austauschten, weil, mancher von uns kommt ja aus der Praxis direkt in die
264	Schule. Das funktioniert dann eben auch entsprechend. Dann haben sie wohl,
265	sagen wir mal, ein Problem in der didaktischen Vermittlung. Das muss man
266	sich dann aneignen, aber sie haben den Praxisbezug. Und für die
267	Lernfeldproblematik ist der Praxisbezug eindeutig ein großer Vorteil, ein <u>ganz</u>
268	<u>großer Vorteil</u> . Wenn ich also - ich bin von zu Hause aus, hab ich in einer Bank
269	gelernt. Ich weiß genau, wovon ich spreche, wenn ich ihnen das erkläre. Da
270	kriege ich Zusammenhänge aus ihrem Lern- oder Arbeitsumfeld viel besser
271	vermittelt, als wenn ich damit nichts zu tun hatte. Das heißt, die Lernfelder
272	stellen natürlich an die Lehrkräfte auch die Anforderung sich regelmäßig in
273	Betriebe zu begeben und sich dort umzusehen. Ja, also in wie weit man diesen
274	Standard - also da will ich mir überhaupt nichts über'n Hals reden, dass muss ich
275	schon sagen. ((lacht)) Eigentlich wäre das eine Grundvoraussetzung überhaupt,
276	damit man also Lernfelder mit Leben füllt, dass man also weiß, wie ist das
277	Umfeld meiner Schüler. Ich kann aber doch nicht von jedem Lehrer erwarten,
278	dass er jetzt jedes Jahr vier Wochen im Handel arbeitet oder was weiß ich in der
279	Metallindustrie oder ____ . [Auslassung] Also das ist utopisch.
280	
281	R: Also das ist auch keine Verpflichtung, dass muss dann freiwillig erfolgen?
282	i: Sind wir verpflichtet [zu D]? Das sollte mich wundern.
283	D: Nein.
284	i: Ne, ne, ne. Also ich will Ihnen nur mal sagen, es gibt doch eine Prüfungsordnung
285	für die - also eine Verordnung für die Berufsausbildung zum ____ [Auslassung] -
286	wird sich sicher jetzt auch ändern, weil die heißen ja nicht mehr ____
287	[Auslassung], sondern ____ [Auslassung], nicht mehr Angestellte. Da gibt es
288	sicher auch Änderungen. Und da stehen zum Beispiel die Anforderungen für

289	die Prüfungsbereiche drin. Ich kriege die Prüfungsbereiche gesagt - es sind vier
290	Stück, zum Beispiel Prüfungsbereich ____ [Auslassung]-betriebswirtschaft,
291	Prüfungsbereich Personalwesen, ____ [Auslassung]-recht und ____ [Auslassung]-
292	verfahren und Wirtschafts- und Sozialkunde. Da stehen die Anforderungen drin,
293	da stehen <u>allgemeine</u> Anforderungen drin. Da steht dann: „In höchstens 135
294	Minuten soll der Prüfling praxisbezogene Aufgaben oder Fälle bearbeiten. Er
295	soll dabei zeigen, dass er () - rechtliche, betriebswirtschaftliche und
296	organisatorische Zusammenhänge versteht und Fertigkeiten und Kenntnisse
297	dieser Gebiete im Rahmen der betrieblichen Leistungserstellung praktisch
298	anwenden kann.“ Hört sich doch klasse an, aber das ist alles viel zu allgemein
299	gefasst und das mit Leben zu füllen, das ist eben unsere Aufgabe und das ist
300	eben schwierig, dass eben jede Schule da so viel Freiheiten hat, zu tun und zu
301	lassen, was <u>immer</u> sie möchte. Man hat sich natürlich im Laufe der Jahre auf
302	bestimmte Sachen eingestellt. Wir wissen schon, wie Prüfungen aussehen, wir
303	wissen, wie die Fälle zu bearbeiten sind. Selbstverständlich gibt es Richtlinien
304	<u>und</u> ich muss da mal unsere Schulbuchverlage, die wir hier benutzen - wir
305	haben Verlag Gehlen, Bildungsverlag EINS, Winklers haben wir, Kiel, die
306	haben sich auf diese Lernfeldproblematik eingestellt und entwickeln natürlich
307	die Bücher auch und sie können also ganz viel aus diesen Büchern auch
308	entnehmen. Also das erhebt natürlich alles keinen Anspruch auf Vollständigkeit
309	- nichts davon, auch nicht unsere Stoffverteilungspläne. Aber wie gesagt, dass
310	hat man gewusst, als man die Lernfelder einführte, dass also <u>nicht</u> verlangt
311	werden kann, dass man - also wenn ein Schüler bei uns Unterricht hatte oder
312	hatte in X oder ein anderer hat in Y Unterricht, da können die - die müssen die
313	gleichen Kenntnisse und Fertigkeiten zum Schluss haben, aber sie können sie
314	ganz anders vermittelt bekommen und auf ganz andere Art und Weise. Das ist
315	eben unsere Sache.
316	D: Das ist nun nicht aus dem Bereich Wirtschaft. Noch größer ist die Problematik
317	teilweise in anderen Bereichen in der Technik oder so, ja? Ziel dieser ganzen
318	Lernfeldproblematik ist es ja praxisnah zu sein. So und da geht es so weit, dass
319	- in der Technik jetzt - wir uns an die Betriebe halten und das machen, was die
320	Betriebe machen und in einem anderen Bezirk, in einem anderen Gebiet sind
321	ganz andere Sachen gefragt. So und die Prüfungen werden ja nachher auch von
322	den Betrieben gemacht im Prinzip, ja oder von den Kammern, so, von den
323	ortsansässigen Kammern. So und da jetzt, wenn wir noch dazu als eine solche
324	Schule, wie wir sie sind, die sich auf viele kleine Betriebe stützt, ja und mit ner
325	riesigen Vielfalt, da nun ne Einheitlichkeit oder ne Richtung rein zu bekommen,
326	ist unwahrscheinlich schwer. Und das ist was bei uns jetzt in der Technik
327	Nachteil dieser Sache, die gut gemeint ist, ja, mit den Lernfeldern, aber (2) es
328	ist <u>äußerst schwierig</u> und vor allen Dingen ist es auch wirklich ____
329	[Unterbrechung].
330	i: Ich will aber noch mal eins vorausschicken. Wir sind eher nicht so, dass wir jetzt
331	sagen: „Das ist großer Mist. Wir wollen das nicht.“ ____ [Unterbrechung].
332	D: Ne, das ist es wirklich nicht.
333	i: Das haben sie bei uns nicht gehört. Weil ich weiß, dass Kollegen also so
334	reagieren, wenn sie von Lernfeldern sprechen. Ich war nicht begeistert am
335	Anfang davon. Ich kann also das Konzept, kann ich nachvollziehen. Ich kann
336	nachvollziehen, dass man sagt, es ist für die Schüler zu theoretisch, wenn da
337	vorne jemand steht und ihnen erzählt über Dinge, von denen sie noch nie gehört
338	haben. Es ist zu weit weg, aber da heißt nicht zwangsläufig, dass wenn ich mit
339	dem Lernfeld arbeite, dass es ihnen näher ist. Dass ich es ihnen näher bringe,

340	wenn ich über ein Thema spreche, mit dem sie <u>auch nichts</u> zu tun haben. Weil,
341	wenn ich 20 Schüler in einer Klasse habe, die aus 20 verschiedenen Betrieben
342	kommen. Und ich spreche über einen Fall, sagen wir mal, in einem
343	Industriebetrieb, dann heißt es nicht, dass jemand, der in einer kirchlichen
344	Einrichtung arbeitet, dass auch versteht. Und das ist eben dann das Problem. Ich
345	müsste ja dann im Grunde meine Arbeit auf jeden einzelnen Schüler
346	zuschreiben und das kann ich nicht. Das ist völlig unmöglich. Ich muss ja zu
347	sehen - ich meine wir machen schon ne Menge. Klassen, wo sie vom
348	Hauptschüler bis zum Abiturienten alles drin haben, da stellen - da müssen sie
349	sich ein bisschen drauf einstellen, dass sie die - ja ne gewisse Gleichartigkeit
350	herstellen kann ich nicht, weil die werden sicherlich jeder ein unterschiedliches
351	Ergebnis in der Prüfung haben. Das weiß ich heute schon, weil ich kann mich
352	nur darauf einstellen, dass ich die einen vielleicht ein bisschen mehr fordere als
353	die anderen und vielleicht da ein bisschen mehr Hilfestellungen geben muss als
354	bei den anderen. Aber schon das ist ausgesprochen schwierig in 90 Minuten
355	oder im Unterricht. Also schon da haben sie ihre Not damit. Deshalb Leben aus
356	dem Lebensumfeld, Situationen erarbeiten - ja okay, kann ich gut auch mit
357	umgehen, aber es hat eben auch den Haken, dass die Lebensumfelder unserer
358	Schüler doch ausgesprochen defizil sind. Und man kann eben auch hier wieder
359	nur pauschale Lösungen finden für den Kollegen, der da im Lernfeld arbeitet.
360	Wie gesagt, der versuchen muss, die Schüler zu erreichen. Ich habe jetzt noch
361	mal nachgeschaut nach der Rechtsgrundlage für die Stundenverteilung. (i
362	blättert). Und zwar heißt, ich hab also hier meine Stunden, wie viel ich arbeiten
363	muss, ja. (i liest vor:) „Wenn nach Ausbildungsordnung zum Beispiel eine
364	dreieinhalb jährige Ausbildung gefordert ist, so umfasst Fachstufe II insgesamt
365	60 Unterrichtsstunden.“ Also wir kriegen, wir haben ja vorgegeben die
366	Jahresstunden. Das sagt ja das Land Sachsen-Anhalt uns, wie viel wir da zu
367	leisten haben in welchem Bereich und die Stundentafel haben wir hier mit
368	abgeheftet. Und danach richten wir uns, wenn wir also die, ja, die Stunden
369	festlegen. Wobei, ich muss ehrlicher Weise sagen, dass unsere Koordinatoren,
370	dass - die laufen da drauf. Die kriegen das also schon sehr gut hin. Ich sag als
371	Bildungsteamleiter: „Wir brauchen für die und die Lernfelder Kollegen und ich
372	brauche also Kollegen, die sich mit dem und dem auskennen.“ Und da haben sie
373	also schon das erste Problem für die Koordinatoren, dass ich also sage, ich
374	brauche im Lernfeld 2 brauche ich jemanden beispielsweise im Bereich ____
375	[Auslassung] da brauchen sie jemanden, der fachspezifisch gut drauf ist, sie
376	brauchen einen Betriebswirt und sie brauchen einen Englischlehrer. Das kann
377	ihnen also passieren, dass sie drei Kollegen in einem Lernfeld haben. <u>Das</u> war
378	mit Sicherheit nicht so gewollt ursprünglich, als man das erarbeitet. Also so hat
379	man sich das nicht gedacht, aber ja.
380	
381	R: Und wie läuft das von der Organisation her? Werden die Lehrer dann
382	abwechselnd eingesetzt oder ist es so, dass wenn das Lernfeld 60 Stunden hat
383	____ [Unterbrechung].
384	D: Dann muss das aufgesplittet werden auf Einzelstunden. Also wir wollen, wir
385	wollen <u>nie</u> - aber das kriegen wir organisatorisch nicht hin - dass wir
386	irgendwann in einem Halbjahr einen Wechsel haben, ja? Also Lehrer ist jetzt
387	Praxis Lernfeld 1, dann geht er raus, weil er seinen Teil gemacht hat und dann
388	kommt der nächste - das nicht. Wir splitten das auf, dass wir zumindest auf eine
389	Stunde, ja, nach Möglichkeit auf eine Stunde pro Woche zurückgehen. Also wir
390	splitten das dann in kleine Einheiten auf und dann läuft das - würde das eben

391	zum Beispiel, wenn jetzt, wie i sagte, ein Englischlehrer und ein
392	Wirtschaftslehrer, sagen wir mal, ineinander laufen. Denn dann läuft das eben
393	auch nebeneinander, ja?
394	
395	R: Also dann haben so zusagen die Schüler, wenn sie eine Unterrichtsstunde haben
396	pro Woche, eine Woche bei der Wirtschaftslehrerin und die folgende Woche
397	beim Englischlehrer?
398	D: Ne, ne.
399	i: Ne. Das Lernfeld hat 80 Stunden - 50 davon hat der Wirtschaftslehrer, 10 davon
400	der Englischlehrer und 20 davon der Fachspezialist beispielsweise. Dann haben
401	sie - dann hat derjenige, der eben die 50 Stunden hat, der hat dann eben 2,5
402	Stunden. Zum Beispiel das geht nur über ein halbes Jahr das Lernfeld, über das
403	erste Halbjahr hat der 2,5 Stunden pro Woche in der Klasse. Der Englischlehrer
404	alle 14 Tage eine Stunde in der Klasse und der Fachspezialist hat jede Woche
405	ein Stunde in der Klasse. Die Schüler haben Hefter, die sind ja darauf
406	eingestellt, das steht Lernfeld 1 drüber oder Lernfeld 2 und alles was die dann
407	haben bei den Kollegen kommt dann da dazu. Also das funktioniert ganz gut.
408	Wir kommen damit klar, unsere Schüler auch. Wie gesagt, dass war sicher nicht
409	so gewollt, aber grade in so spezifischen Bereichen - Wir sind ja nicht Doktor
410	Allwissend, um es mal mit Kindersprache zu formulieren. Ich, wie gesagt, kann
411	nicht Englisch und bin kein Spezialist für ___ [Auslassung], ich bin
412	Wirtschaftler und muss dann also klar kommen damit. Angedacht war
413	sicherlich, dass das Lernfeld immer nur von einem Kollegen nur unterrichtet
414	wird. So war die Planung. Aber da muss man sich eben den
415	Praxisgegebenheiten anpassen - muss man sehen. Es geht alles. Und man
416	könnte auch, wie D sagte, man könnte auch das Lernfeld so gestalten, dass erst
417	der eine das Lernfeld unterrichtet, dann geht er raus und dann macht der nächste
418	das. Das würde auch gehen, funktioniert auch. Aber dann hat man sicher noch
419	größere Probleme mit dem Lehrereinsatz an der Schule.
420	
421	R: Das wollte ich gerade sagen. Dann ist der Lehrer vielleicht für vier Wochen
422	geblockt und danach hat er dann nichts zu tun, weil er ___ [Unterbrechung]
423	i: Dann hat er für vier Wochen 36 Stunden und dann hat er ___ [Unterbrechung]
424	D: Ich muss mal so sagen, dass ist eben - das hat jetzt mit dieser Spezifik nichts zu
425	tun - aber das ist unser Problem auch. i kennt das. Am Standort ___
426	[Auslassung] - jede Woche ein anderer Plan. Also wie gesagt, wir haben
427	Klassen, die in Blöcken unterrichtet werden - einmal in diesen großen Blöcken,
428	die also zwei mal 8 Wochen kommen. Dann haben wir Klassen, die im Vier-
429	Wochen-Block kommen. Dann haben wir Tagesklassen. Dann haben wir die
430	normal - eine Woche ein Tag, in der nächsten Woche zwei Tage. Dann haben
431	wir noch durch die Metall- und Elektroklassen dreieinhalb Jahre Lehrzeit.
432	i: Ja.
433	D: Das heißt, die belasten uns das erste Halbjahr, in dem - wir haben dann noch ein
434	viertes Lehrjahr da. Die fallen dann weg. So und da jetzt einen vernünftigen
435	Lehrereinsatz hinzukriegen, ist äußerst kompliziert und da bleibt zumindestens
436	nach oben hin für die Planung nur über Aufsplittung in Stunden und wie die
437	Verteilung dann ist, ob das nun unbedingt immer so gut ist, wissen wir nicht,
438	aber anders kriegen wir es nicht in die Reihe. Denn die Kollegen sind ja nun bei
439	uns auch noch an mehreren Standorten eingesetzt. i auch, dann hat i hier
440	Unterricht, dann fährt i dort hin. Dann - im Moment ist es () mit den ___
441	[Auslassung] oder so, dass wir die einzelnen Jahrgänge zeitlich gut versetzt

442	kriegen, da gibt es einen Plan. Aber wir haben ja auch solche Erfahrungen, dass
443	zum Beispiel in anderen Ausbildungen, da gibt es eben kein zweites
444	Ausbildungsjahr oder was. Da kommt keine Klasse zustande, so dass wir so
445	eine - also wirklich wir einen Plan haben an der Schule, wo wir jede Woche
446	sieht das anders aus.
447	i: Unter Umständen.
448	D: Ja, unter Umständen. So, und, und dann noch diese „Reiselehrer“, die also dann
449	zwischendurch an einem Tag erst einmal hier ein paar Stunden machen und
450	dann fahren die und unterrichten nach ___ [Auslassung] noch und das stellt das
451	natürlich vom <u>organisatorischen</u> her ist das nicht unbedingt lernfeldfreundlich -
452	Ja, aber wir ___ [Unterbrechung].
453	i: Aber wenn wir das so sagen, verstehen Sie das nicht falsch. Da ___
454	[Unterbrechung].
455	D: Das ist ja nur die organisatorische Seite.
456	i: Das ist einfach, das ist so, wie D das beschreibt, das ist so kompliziert. Das ist
457	wirklich so kompliziert, aber wir empfinden das natürlich nicht so, weil, diese
458	Sache nimmt uns die Schulleitung ab. Ich brauche mich also mit diesen Sachen
459	nicht auseinandersetzen. Da bin ich also auch wirklich dankbar für, dass - ich
460	kriege also meinen Einsatzplan und das ist dann wirklich auch schon passend
461	gemacht. Die Bildungsgangteams sind also nur dafür zuständig, dafür zu sagen:
462	„Die Stundenverteilung muss so und so aussehen. Wir brauchen die und die
463	Kollegen in den und den ___ [Unterbrechung]. - Das heißt die Kollegen auch
464	nicht, ich kann auch nicht sagen: „Ich möchte den oder den Kollegen haben.“,
465	sondern ich sage: „Ich brauche einen Lehrer für das und das Lernfeld. Der muss
466	also die und die Fähigkeiten haben.“ Ich lege mich also nicht fest. Es ist nicht
467	meine Aufgabe zu sagen: „Ich will den und den Lehrer haben.“ Das mache ich
468	nicht. Das entscheidet also die Schulleitung. Und das ist also für uns hier sehr -
469	die Kollegen sind alle sehr engagiert und sehr eingespielt auch, muss ich sagen.
470	Also da merken sie als Lehrer nur, ja, also da merken sie dann etwas davon,
471	wenn sie dann knurren, so wie ich heute, wenn ich also meinen Plan kriege und
472	feststelle, ich bin also in einem Lehrjahr nicht mehr, weil irgendjemand anders
473	da eingesetzt ist. Dann kriegen sie etwas davon mit, aber ansonsten ist es ja
474	auch so, dass es wichtig ist - das wissen die Koordinatoren auch - dass ich nicht
475	jedes Jahr - im Grunde in der Berufsschule sind wir ja Dienstleister, dass wissen
476	Sie ja - und ich muss mich danach richten, was für () kriegen und es wäre
477	schlimm für die Beteiligten, wenn wir jetzt jedes Jahr von vorne anfangen
478	müssten. Das heißt, wenn ich mich jetzt einmal mit dieser Lernfeldproblematik
479	auseinander gesetzt habe bei den ___ [Unterbrechung durch Telefonat]. Wenn
480	ich mich jetzt einmal damit auseinandergesetzt habe, wäre es natürlich unklug,
481	mich da nächstes Jahr wieder raus zu nehmen. ___ [Unterbrechung].
482	D: Also so weit wir das können, absichern können, machen wir das schon. Wir
483	können nicht - wir haben aber die Kollegen, ich meine das betrifft den Bereich
484	jetzt nicht, also die werden richtig hin und her geschubst, ja. Weil das - zum
485	Glück ist das bei den ___ [Auslassung] oder überhaupt im Wirtschaftsbereich
486	relativ stabil, aber in allen anderen Berufen, da bist du - wir wissen jetzt noch
487	nicht, was wir für Klassen haben, deshalb kommen die alle hier zwischendurch,
488	ja. Es ist so wirtschaftsabhängig oder von der Lage der Situation in der
489	Wirtschaft und kommen eben die nötigen Schülerzahlen nicht zustande, dann
490	dürfen wir die Klasse nicht bilden, ja und dann haben wir eben mal ___
491	[Auslassung] und dann haben wir eben mal wieder keine ___ [Auslassung] und
492	so geht das hin und her. Bei den ___ [Auslassung] ist das genau dasselbe und

493	bei ____ [Auslassung]. Wenn eben die Anmeldezahlen schlecht sind, dann
494	kommt die ganze Klasse nicht zustande. So dann sind Lehrer über oder es
495	fehlen Lehrer oder es kommen mal viele Lehrlinge und das ist, kommt natürlich
496	von Außen erschwerend hinzu, ja.
497	i: Wobei, man muss natürlich sagen, es gibt Bereiche, wo sie ein bisschen Stabilität
498	brauchen, weil sonst die Arbeitgeber mit unserer Arbeit nicht zufrieden <u>wären</u>
499	und das wollen wir uns natürlich nicht - also gerade so ____ [Auslassung]-
500	klassen, ____ [Auslassung]-klassen, das sind welche, die möchten wir natürlich
501	auch behalten logischerweise. Das sind <u>kluge</u> junge Leute, die wir hier
502	ausbilden und das ist auch immer gut für das Image der Schule. Und von daher
503	sind wir natürlich auch immer daran interessiert, da ein bisschen Ruhe rein zu
504	kriegen in den Bereich. Also nicht jedes Jahr etwas Neues anzufangen, sondern
505	eben uns ein Konzept zu erarbeiten - was wir getan haben - mit auch
506	entsprechenden Kollegen, die sich da jetzt auskennen und wenn die Möglichkeit
507	besteht, werden auch die selben Kollegen wieder in dem Bereich eingesetzt.
508	Aber eine Garantie haben sie natürlich nie.
509	
510	R: Jetzt hatten Sie die Betriebe auch schon angesprochen. Ein Ziel des
511	Lernfeldkonzeptes ist ja auch, dass eine bessere Kooperation zwischen
512	Berufsschule und Betrieb erreicht wird oder stattfindet. Hat sich diesbezüglich
513	etwas verändert im Gegensatz zu früher? Wie würden Sie die Situation
514	einschätzen?
515	((i und D lachen)) und <<zögern>> dann
516	R: Oder kann man das splitten und sagen in dem einen Bereich läuft es gut und in
517	dem anderen Bereich schlecht?
518	i: Wie soll man das formulieren? D ich will hier nicht in alle Fettnäpfe treten.
519	D: Ja, na ja.
520	
521	R: Keine Angst, das Interview läuft doch anonym. Die Namen werden gestrichen.
522	D: <<zögert>> Ja, ich umschreibe es mal so, indem ich jetzt nicht auf diesen Beruf
523	eingehende (D deutet auf Unterlagen zur Ausbildung ____ [Auslassung]), sondern
524	allgemein in der (), die zusammenhängt mit den Betrieben, wie viel jeder
525	Betrieb an Schülern erst einmal zu uns schickt, ja? Das splittet sich teilweise
526	auf - ich sage mal - dass wir von jedem Betrieb einen Schüler haben und so
527	weiter, so dass sich das also mit der Betriebsnähe sich gar nicht so durchsetzen
528	lässt. So dann haben wir bestimmte Bereiche, da kommen eben ne große
529	Gruppe von Schülern aus einem Betrieb, sag ich mal, ja und da ist natürlich der
530	Einfluss des Betriebes zu hier auch viel stärker spürbar, ja. Ja? Ja bei den ____
531	[Auslassung] ist es auch so, bei den ____ [Auslassung]-kaufleuten, ja? So und
532	wenn jetzt beispielsweise - na ich erfinde jetzt ein Beispiel - der Betrieb, ja, der
533	viele Schüler schickt, na dann wird natürlich auch die Ausbildung an die
534	Gegebenheiten des Betriebes größer sein, als wenn da einer nur von der dem
535	Betrieb kommt oder so, ja? So und, na ja und davon ist das im Prinzip
536	abhängig, ja, inwieweit ich da stärker auf die Betriebe eingehen kann. Und bei
537	den ____ [Auslassung] ist ja der Partner das - wie heißt das?
538	i: Die Kommune, also die jeweilige Kommune.
539	D: Ja.
540	i: Die kommen schon, die kommen uns näher, sagen wir mal so. Formulieren wir
541	mal ein paar grundsätzliche Sachen: Also die Lehrkräfte, die in dem Bereich
542	unterrichten, stehen den Betrieben immer zur Verfügung. Wir haben regelmäßig
543	Sprechstunden oder Sprechtag - sagen wir mal so, also in manchen Bereichen

544 mach wir so Ausbildungssprechtage, in manchen Bereichen eben
545 Ausbilderkonferenzen. Im Bereich Verwaltung mache ich ein Mal im Jahr eine
546 Ausbildungskonferenz und schreibe jedem einen freundlichen Brief, dass wir
547 uns dann und dann treffen und möchte eine Rückmeldung, ob sie kommen und
548 ob wir ihnen persönlich zur Verfügung stehen sollen. Und dann kommen sie
549 auch in Scharen. Sie kommen also her und sind also auch daran interessiert.
550 Und wir haben ja bei den ___ [Auslassung] immer noch das Problem, dass dort
551 ein Verein dazwischen geschaltet ist zwischen Arbeitgeber und uns, ___
552 [Auslassung] und da haben wir immer mal ein Problem - das ein oder andere.
553 Und zwar ist es so, dass sich die Damen und Herren dort sich immer wieder
554 anders profilieren müssen als eine Schule, wo eben Schulpflicht besteht. Die
555 müssen sich eben profilieren, indem sie darstellen, dass sie wichtig sind und das
556 geht eben oft zu unseren Lasten. Und darüber bin ich nicht beglückt, so dass da
557 mit unter auch mal Berührungspunkte entstehen, die sie nicht haben wollen.
558 Aber da kann ich manchmal keine Rücksicht drauf nehmen, da muss ich dann
559 meins sagen. Aber die Zusammenarbeit gestaltet sich schon so, dass wir
560 miteinander reden, regelmäßig miteinander reden. Dass wir auch, wenn wir ein
561 größeres Problem haben, zum Beispiel einen Schüler betreffend, anrufen und je
562 nach Engagement auch des Klassenleiters, das also in den Bereichen hier sehr
563 groß ist, besteht der regelmäßige Kontakt, wenn es Probleme gibt. Wenn es
564 keine gibt, ist der eher unregelmäßig. Das gebe ich auch zu. Wenn wir keine
565 Not haben mit den Klassen oder mit den Schülern und wenn keiner an uns
566 herantritt und sagt: „Wir haben hier irgendwas.“ - ja, dann werde ich auch keine
567 schlafenden Hunde wecken oder wer weiß, irgendjemanden mehr Arbeit
568 machen als nötig. Es gibt Bereiche, wo die Zusammenarbeit ganz extrem gut ist
569 – wie gesagt im Bereich ___ [Auslassung], weil, wir haben hier bevorzugt die
570 Institute der Region. Die kennen uns alle. Die kennen die Lehrer mit Namen.
571 Die rufen uns an, wenn sie etwas haben. Ich gehe dahin, wenn ich irgendetwas
572 haben will, dann hole ich mir die Formulare. Also da ist es wirklich auch - oder
573 Frau ___ [Auslassung] oder wie auch immer - ich wollte keine Namen nennen.
574 Das müssen sie rauslöschen. Das ist also meine Kollegin, die auch für den
575 Bereich zuständig ist. Die hat da also auch einen sehr guten Draht hin. Also da
576 gibt es überhaupt keinen - ja und dann gibt es wieder Bereiche, wie D sagt, so
577 im Bereich Büro, da ist die Kollegin auch immer ganz dolle engagiert dabei
578 auch immer Ausbildungssprechtage zu machen, damit sie eben den Kontakt
579 hält. Und ja, dass funktioniert mal besser und mal schlechter. Ist das eine
580 Aussage mit der sie etwas anfangen können?

581
582 R: Also man kann es nicht pauschalisieren. Es ist also auch stark abhängig vom
583 Engagement der Betriebe.

584 D: Sehr wohl, es ist sehr, wesentlich sogar - also von uns die Bereitschaft zur
585 Zusammenarbeit oder das Interesse an einer Zusammenarbeit, das ist groß und
586 wir haben ja sogar Ausbildersprechtage oder so etwas festgelegt von der
587 Schulleitung, erwarten, dass dieser Kontakt hergestellt wird. Bloß es ist eben -
588 und ich muss jetzt wieder mal auf andere Berufe drauf kommen - es ist
589 manchmal so, da sitzt ein Ausbilder, ja? Ja und in Wirklichkeit stehen da
590 eigentlich zehn dahinter sonst, ja? Es hängt also sehr dolle ab vom Engagement
591 der Ausbilder.

592 i: Also, das hat nichts mit dem Lernfeld zu tun, gar nichts. Es hat sich nichts
593 verändert durch die Einführung der Lernfeldproblematik an der
594 Zusammenarbeit mit den Betrieben, gar nichts. Das hat immer nur etwas mit

595	der Zusammenarbeit zwischen Menschen zu tun, also mit den
596	zwischenmenschlichen Beziehungen, <u>nichts</u> mit der Vermittlung des
597	Unterrichts oder des Stoffes - <u>nichts</u> . Also da kommt jetzt kein Ausbilder und
598	sagt: „Ok, dass macht ihr prima, dass ihr die jetzt praxisnäher unterrichtet. Die
599	sind viel besser in der Praxis.“ - oder so. Ich habe auch manchmal den
600	Eindruck, dass die Ausbilder, die meckern zwar viel, es wird ja auch immer
601	gesagt: „Ja, die Jugendlichen sind alle <u>so</u> schlecht!“ - wobei solche pauschalen
602	Aussagen, da kann ich überhaupt nichts mit anfangen. Das ist totaler Quatsch.
603	Und auf der anderen Seite nehmen sie ihre Aufgaben, die sie in der Praxis
604	wahrnehmen müssten, die nicht unsere Aufgaben sind, nicht zur Genüge wahr.
605	Also, dass hat wirklich nichts damit zu tun, ob ich nach Lernfeldern oder
606	Fächern unterrichte.
607	
608	R: Also in der Theorie war das ein Punkt, der verbessert werden sollte, obwohl ich
609	denke, dass ___ [Unterbrechung]
610	D: Das ist alles ___ [Unterbrechung]
611	i: () Gegen früher hat sich da nichts geändert. Da hat sich <u>nichts</u> geändert - gar
612	nichts. Was sich vielleicht geändert hat ist, dass, dass die Auszubildenden bei
613	uns in der Theorie besser wissen, worüber wir reden, wenn sie also das im
614	Betrieb erlebt haben. Aber dazu müsste ja auch der Unternehmer, der ihn
615	eingestellt hat, mit unseren Lernfeldern vertraut sein und wissen - also
616	eigentlich müsste dann der Unternehmer mit der Berufsschule an einem Tisch
617	sitzen und sagen: „Also unsere Schüler machen jeden Tag das und das.“ und ich
618	müsste dann aus dem, was er mir da erzählt eine Situation basteln. Das
619	versuchen wir schon, aber eben ohne den Ausbilder. Der kommt nicht her und
620	setzt sich mit uns hier stundenlang an einen Tisch und bastelt da etwas
621	zusammen - keinesfalls. (2)
622	
623	R: Und bezüglich der Schüler ___ [Unterbrechung].
624	i: Ich hoffe, ich werde hinterher nicht entlassen.
625	D: Nein, nein.
626	((i, D, R lachen))
627	
628	R: Bezüglich der Schüler, finden die diese Praxisnähe beziehungsweise die
629	Lernfelder, die ja die Praxisnähe bezwecken, finden die das besser als im
630	Vergleich zur Fächerstrukturierung oder ___ [Unterbrechung].
631	i: Schlechte Frage. Die kennen ja ___ [Unterbrechung].
632	D: Die kennen, die haben den Vergleich nicht.
633	
634	R: Ich denke nur - ich bin ja nun noch nicht in der Praxis -, dass man theoretisch
635	diese Praxisnähe und die Handlungsorientierung auch in der
636	Fächerstrukturierung umsetzen könnte?
637	i: () Bei den ___ [Auslassung] machen wir das. Da machen wir nämlich
638	folgendes, da haben wir im Grunde die Lernfelder, die sind so strukturiert, dass
639	das also zum Beispiel - da gibt es ein Lernfeld das heißt: „Unternehmensleitung
640	dokumentieren“ und so weiter und in diesem Lernfeld ist nur Rechnungswesen.
641	Das unterrichtet ein Rechnungswesenlehrer. Das macht jemand, der sich also
642	nur direkt mit Rechnungswesen auseinandersetzt. Das heißt nicht, dass wir
643	nicht auch darüber hinaus gehen, aber das haben wir so geregelt, dass also ein
644	anderes Lernfeld „Wirtschaft/Sozialkunde“ in dem Bereich oder diesem
645	Wirtschaftsbereich - das ist auch wieder ein anderes Lernfeld - unterrichtet eben

646 ein Lehrer für Betriebs- und Volkswirtschaftslehre. Da geht das. Wie gesagt, da
647 muss man sich die Lernfelder ausgucken und dann strukturiert man so. Wobei
648 man muss immer dazu sagen, wenn sie ein Lernfeld unterrichten, reicht es
649 nicht, wenn sie nur Rechnungswesen unterrichten. Da muss ich auch Ahnung
650 von BVWL haben und ich muss auch Ahnung von ___ [Auslassung]-lehre
651 haben, sonst funktioniert das nicht. Und dieses, also dieses was darüber
652 hinausgeht, ist eigentlich die andere Seite der Medaille. Sie gestatten, dass ich
653 also noch einmal darauf zurückkomme. Ich will Ihnen mal vorlesen, was das
654 Buch hier beim Beruf ___ [Auslassung] zum Beispiel sagt, was man machen
655 soll. Das sind halt diese handlungsorientierten Methoden, steht da drin - das
656 heißt, ich lese die nicht vor, das dauert zu lang. Die Auszubildenden sollen also
657 von einer Situation, die sie ihnen schildern, allgemeine, komplexe
658 Zusammenhänge erkennen. Das hat das Lernfeld völlig verfehlt. Das
659 funktioniert gar nicht. Die kriegen also unter keinen Umständen aus einer
660 Situation, die sie ihnen schildern, einen komplexen Zusammenhang - nicht mal
661 ein Abiturient. Ich meine vielleicht einer, der ein absoluter Überflieger wär'
662 möglicherweise, aber ansonsten müssen wir sie da hinbringen. Das wird nichts.
663 Also, das die jetzt zum Beispiel, sagen wir mal, also auf den Lehrer verzichten
664 könnten und nur anhand dieser Situation sich dann etwas erarbeiten. Die haben
665 schon ein Problem, wenn sie denen sagen: „Also wir haben hier jetzt ein Thema
666 - sie haben das Internet, sie haben Bücher, sie haben Unterlagen, erarbeiten sie
667 sich die theoretischen Grundlagen dazu!“ Da haben die keine Ahnung, was sie
668 von denen wollen. Also das heißt, sie müssen die immer da hin bringen und das
669 war eigentlich so nicht gedacht. Wir sollen sie anleiten zu selbstständigem
670 Lernen. Und das hat eindeutig etwas mit den Möglichkeiten, mit den geistigen
671 Möglichkeiten des jeweiligen Schülers zu tun. Es gibt welche, die kriegen sie
672 dahin und dann gibt es welche, die kriegen sie da nie hin und das muss man als
673 Lehrer einfach steuern. Das geht nicht anders. Und ich denke auch in der
674 Hinsicht, ist das Lernfeldkonzept nicht erfüllt oder diese - es hat nicht das
675 erfüllt, was es versprochen hat. Das war ja angedacht, dass man aus dem
676 Lebensumfeld - ich erlebe dies und das, ich arbeite in dem und dem Bereich
677 und kann jetzt aus dem Bereich schließen, wie sind die komplexen
678 Zusammenhänge volkswirtschaftlicher Art. Auf keinen Fall, das funktioniert
679 nicht. Das habe ich mehrfach probiert. Ich habe mehrfach - dass ist jetzt schade,
680 das hätte ich Ihnen gerne gezeigt, ich habe eine Gruppenarbeit gemacht zum
681 Beispiel bei ___ [Auslassung] und habe ihnen gesagt, sie mögen bitte - warten
682 Sie, es ging um - ich weiß die Fragestellung nicht mehr hundertprozentig, also
683 wie ich es formuliert hatte, weiß ich nicht mehr, das ist ein bisschen schade.
684 Aber ich weiß, ich habe eine Frage formuliert und habe ihnen dann gesagt,
685 Unterfragen formuliert, hab dann gesagt, sie müssen sich also angucken, wie ist
686 der Bundesrat aufgebaut, wie ist der Bundestag aufgebaut, wie sieht das aus.
687 Also es ging also um staatsrechtliche Sachen. Also diese Gruppenarbeit war ein
688 einziges Desaster. Da habe ich gedacht, so jetzt muss ich doch mal sehen, damit
689 haben sie doch zu tun in der Praxis. Sie müssen doch wissen in der Praxis, wie
690 sie zum Beispiel an Kommunalwahlen beteiligt sind. ___ [Auslassung]. Ja, die
691 machen das was ihnen gesagt wird und machen sich überhaupt keine Sorgen um
692 den Rest. Und das mir das auch eine Lehre war, auf keinen Fall wieder solche
693 komplexen Zusammenhänge von ihnen zu erwarten. Jetzt gehe ich erst einmal
694 die Grundlagen mit ihnen durch und dann gebe ich ihnen eine Gruppenarbeit
695 und dann kriegen sie es hin. Also allein nur aus diesem kleinen Stückchen
696 Leben was sie da haben, aus der Arbeit, die sie da erledigt haben, einen

697	komplexen Zusammenhang herzustellen, dass funktioniert nicht.
698	
699	R: Also das stelle ich mir auch kompliziert vor, gerade weil man ja Schüler mit
700	verschiedenen Abschlüssen in der Klasse hat. Das manche vielleicht gar nicht
701	wissen, was man jetzt von ihnen will, wenn man eine Situation schildert und die
702	Schüler sollen sich daraus die Theorie generieren, nach Möglichkeit alleine.
703	i: Das kriegen sie nicht hin.
704	
705	R: Wo schon teilweise - nun nicht bei allen Schülern, aber doch bei einigen -
706	grundlegende Dinge nicht gegeben sind - Mathekenntnisse, Deutschkenntnisse -
707	eben grundlegende Kenntnisse fehlen. Das stelle ich mir sehr schwierig vor.
708	i: Ja. Ja wobei, dass es da an Kenntnissen fehlt, das ist ja ein generelles Problem
709	unserer Gesellschaft beziehungsweise unseres Landes oder der Bundesrepublik
710	Deutschland oder beziehungsweise der Standards, die wir anlegen an unsere
711	Bildung. Das hat ja einfach damit zu tun, was erwarten wir, was ein Schüler
712	können muss, der ein Abitur hat. Und wenn ich diese Maßstäbe zugrunde legen
713	würde, dann würde ich hier sang- und klanglos baden gehen. Das kann ich gar
714	nicht tun. Man müsste einfach auf jeden Schüler eingehen, auf jeden einzelnen.
715	Das geht nicht anders aber dafür ist aber unsere Zeit zu begrenzt, das muss man
716	auch wissen. Ich habe also ein Stundenvolumen für ein Lernfeld, beispielsweise
717	von 80 Stunden, da können sie <u>unmöglich</u> jedes Detail, was sie benötigen,
718	unterbringen. Das schaffen sie nicht. Das heißt sie sind darauf angewiesen, dass
719	die Schüler im Selbststudium sich <u>weiterbilden</u> , was sie <u>nicht tun</u> . Das kann ich
720	Ihnen auch versichern - nur die Arbeitnehmer, wenn sie gezwungen sind dazu.
721	Das halte ich auch für schwierig, aber das kann ich ihnen ja nicht aufzwingen.
722	Ich kann sie nur immer versuchen zu motivieren und anzuleiten dazu aus ihrer
723	täglichen Arbeit - ich sage zum Beispiel den ___ [Auslassung]: „Bitte gehen sie
724	in die Büros, in denen sie tätig sind ___ [Auslassung], bitte gehen sie an den
725	Schrank, nehmen sie sich eine Akte.“ Ich habe mit den Arbeitgebern
726	abgesprochen, das habe ich also klipp und klar gesagt: „Ihre Auszubildenden
727	müssen in der Lage sein ___ [Auslassung] zu bearbeiten.“ Das heißt sie müssen
728	sich die rausziehen können diese Vorgänge ___ [Auslassung], müssen die
729	durcharbeiten können und daraus entsprechende Ableitungen treffen können.
730	Jedes Jahr, das sie da sind bei uns, sind sie ja ein Stückchen weiter bei uns und
731	können dann mehr damit anfangen. Das heißt sie müssen auch in der Praxis das
732	trainieren, was ich ihnen hier beibringe. Ja, nicht mal das funktioniert. Das
733	machen die nicht. Da kann ich aber auch nichts für sie tun dann. Da weiß ich
734	auch nicht, was ich ___ [Auslassung]. Da denke ich auch dann, irgendwo ist
735	dann meine Arbeit auch getan. Also irgendwo ist dann - ich habe also Schüler,
736	die das durchaus tun, die dann auch fragen, die dann kommen, aber das ist eben
737	ein geringer Teil.
738	
739	R: Also ist es sozusagen aber schon notwendig, dass man den Schülern eine
740	gewisse Grundlage erst einmal mit gibt? Alleine schon aufgrund der begrenzten
741	Zeit, denke ich mal, weil man kann ja nicht jedes Mal die Schüler zunächst
742	allein probieren lassen und dann kommt doch nichts raus - oder besser es
743	kommt nicht das angestrebte Ergebnis heraus, was sie letztlich für die
744	Prüfungen brauchen. Weil einfach die Zeit nicht da ist, um zu sagen: „Probiert
745	euch mal drei Wochen aus.“
746	i: Ja.
747	D: Ja.

748	i: Das wollte ich gerade sagen. Ich kann die ja nicht fünf Mal an derselben Sache
749	rumprobieren lassen, da geht die Motivation verloren. Da haben sie keine Lust
750	drauf - ich auch nicht, dass gebe ich auch zu. Also das wäre mir auch zu viel,
751	wenn ich dann feststelle - das ist genau so, wenn sie eine Arbeit schreiben und
752	sie stellen fest, dass die gesamte Klasse eine Aufgabe nicht so gelöst hat, wie
753	sie das wollen. Ja, das liegt ja nicht an den Schülern, das liegt an <u>mir</u> . Da habe
754	ich irgendwas formuliert, was sie nicht verstanden haben. Also muss ich an mir
755	etwas ändern. So, und wenn ich dann also solche Gruppenarbeit mache und
756	stelle fest, die haben das nicht drauf, dann frage ich mich als erstes, was ich
757	hätte tun können dafür, dass sie das hingekriegt hätten. Also lag doch das an
758	mir, wenn es die ganze Klasse nicht hingekriegt. Ja, aber es lag vielleicht auch
759	daran, dass sie mit der Situation <u>nichts</u> anzufangen wussten. Und da bin ich
760	einfach der Meinung, dass ich sie ihnen erläutern muss, ich muss sie ihnen
761	erklären. Und dann sind wir aber ein Stückchen weit da, wo wir vorher schon
762	waren, also bei Fächerunterricht, also Frontalunterricht im Fach. Es wird mir
763	nichts anderes übrig bleiben, als nur immer wieder nach einer gesunden
764	Mischung zu suchen.
765	D: Und da werden wir auch immer wieder irgendwie landen. Also, dass merke ich
766	eben auch nicht im Bereich Wirtschaft überall, bestimmte Sachen sind alle gut
767	gedacht und auch Methodik und, und von allem möglichen her, aber wenn
768	bestimmte - na ja, ich mache beispielsweise ___ [Auslassung] und ich, ich ()
769	ja und wenn ich in der Fachoberschule und da sind natürlich dann auch
770	vorgesehen Experimente und so weiter - ich mache nicht <u>ein</u> Experiment, weil
771	der Aufwand <u>so groß</u> ist und die Stundenzahl so gering, dass ich gar nicht klar
772	komme. Und ich muss auch immer gucken, was bringt es zum Schluss, wie
773	groß ist der Erkenntniswert. Und manchmal ist es eben besser zu sagen, dass ist
774	so und so, ja, als selbst ___ [Auslassung]
775	i: Als sie selbst dahin kommen. Sie schaffen es eben nicht.
776	D: Man schafft es nicht.
777	i: Es ist einfach, dafür sind die Lehrpläne zu voll, dafür sind die - ich muss Ihnen
778	allerdings auch sagen, weil wir sprachen jetzt über den Bereich ___
779	[Auslassung] - also der Lehrplan ist auch sehr voll, da hätte ich gerne auch
780	<u>mehr</u> Zeit. Also kann ich mich immer nur auf das beschränken, von dem ich
781	beispielsweise weiß, das brauchen die für ihre theoretische Prüfung. Mein
782	<u>Anspruch</u> ist also die durch diese Prüfung zu bringen. Aber sie erwarten - auf
783	der anderen Seite erwartet ja die Gesellschaft von uns nicht nur, dass ich die
784	durch die theoretische Prüfung bringe, sondern sie erwarten von uns, dass wir
785	sie ganzheitlich erziehen, dass wir also <u>jeden</u> Aspekt ihrer Persönlichkeit
786	berücksichtigen. Das schaffe ich gar nicht, kann ich gar nicht, völlig unmöglich.
787	Ich gebe mir Mühe, so gut ich es kann, so es in meinem Rahmen liegt. Aber
788	meine Schule hat auch nichts davon, wenn ich dann irgendwann umfalle, weil
789	ich mich hier also völlig aus dem Fenster lege und versuche auch noch die
790	Praxistätigkeit mit unterzubringen. Also man muss einfach ein gesundes
791	Mittelmaß finden. Und das denke ich, ist eben bei dieser ganzen
792	Lernfeldproblematik, dass - sie müssen einfach ein Maß finden, mit dem man
793	arbeiten kann. Auf der einen Seite also das Wissen vermitteln, was sie
794	brauchen, und auf der anderen Seite, dann doch so viel - ich will mal sagen -
795	Input geben, dass sie nicht zu lange suchen. Sonst wird das nichts. Also so, dass
796	wir dann letztenendes doch wieder so eine Mischung haben aus Fach und
797	Lernfeld. Also ich bemühe mich sehr um Praxisorientierung, bin auch
798	praxisorientiert. Ich schleppe die auch zum - was weiß ich - ___ [Auslassung]-

799	gericht und schlepe sie in eine ____ [Auslassung]-sitzung und was weiß ich,
800	aber ich meine Spaßeshalber, wenn sie in solchen Klassen zu tun haben, fragen
801	sie doch die Schüler mal, wie oft sie von sich aus schon mal in einer ____
802	[Auslassung]-sitzung waren. Bei den ____ [Auslassung] da melden sich auch
803	schon mal ein paar, weil die dann verpflichtet sind als Auszubildende daran
804	teilzunehmen, je nachdem in welchem Bereich die sind. Fragen sie mal einen
805	____ [Auslassung]-kaufmann, wie oft der in einer ____ [Auslassung]-sitzung war.
806	Ach, da waren die noch nie. So viel dazu, wie viel Interesse die an ____
807	Kommunalpolitik haben. Also, ja, das sind eben auch so Themen, die würden
808	auch sicher zu weit führen. (2)
809	
810	R: Noch eine Frage zur Weiterbildung oder Fortbildung der Lehrkräfte: Einmal
811	hatten wir jetzt schon gesagt, bezüglich des Praxisbezuges ist jeder selbst
812	verantwortlich, ob er in den Ferien oder der unterrichtsfreien Zeit etwas macht.
813	Gibt es sonst irgendwelche Weiterbildungsmöglichkeiten oder gab es die mit
814	der Einführung des Lernfeldkonzeptes? Also Sie hatten es in der Uni ____
815	[Unterbrechung].
816	i: LISA, die haben das schon angeboten. Da gab es also ____ [Unterbrechung]
817	D: Angebote gab es.
818	i: Angebote gab es jede Menge und wir hatten uns auch eingetragen, wo wir halt
819	der Meinung waren, dass wir da hin wollen. Aber nicht nur wir - waren also
820	mehrere Kollegen, also nicht nur ich. Hier in meinem Bereich waren also
821	mehrere Kollegen. Da waren welche tagelang - ich weiß also im Bereich
822	Einzelhandel die Kollegen, die waren mehrfach zu Schulungen beispielsweise.
823	Also das war auch haarig, als wir das hier eingeführt haben, das war heftig. Ja,
824	also über das LISA lief das (). Was könnte man noch für Weiterbildungen
825	gehabt haben außer LISA? Also das ist das Landes - die heißen jetzt Aus- und
826	Fortbildungsinstitut des Landes Sachsen-Anhalt, so ist das richtig? ((lacht))
827	Und dann haben wir uns viel mit anderen Schulen ausgetauscht. Wir haben also
828	untereinander viel telefoniert. Jeder, der irgendwen kannte in einer anderen
829	Schule, hat da angerufen und gefragt: „Hier wie habt ihr das gemacht?“ Und
830	wenn man sich zur Weiterbildung trifft, dann trifft man sich nicht nur zur
831	Weiterbildung des Faches, sondern zur Weiterbildung zwischenmenschlicher
832	Beziehungen und dann knüpft man Kontakte und auf diese Art und Weise sind
833	dann auch etliche Sachen entstanden, die wir dann - wo ich dann also ein
834	ganzen Pamphlet mitgebracht hatte, weil die Kollegen hatten das schon
835	ausgearbeitet und haben dann gesagt: „Hier guckt rein, was euch gefällt, könnt
836	ihr nehmen.“ Das ging schon.
837	
838	R: Aber andere Anbieter außer der LISA, irgendwelche Verbände oder ____
839	[Unterbrechung].
840	D: In anderen Bereichen vielleicht, also jetzt hier, aber ____ [Unterbrechung].
841	i: Verbände zum Beispiel?
842	
843	R: Oder irgendwelche regionalen Anbieter? Die IHK oder die KMK?
844	i: Ach wo, gibt es nichts. Und die Unternehmen?
845	
846	R: Also das Problem ist, dass ich dazu kaum Material habe oder finde, darum
847	wollte ich mal nachfragen, wie es in der Praxis aussieht.
848	i: Also das interessiert die Unternehmen doch nicht, wie wir unsere Schüler auf das
849	Berufsleben vorbereiten, Hauptsache wir tun es. Und wir tun es so, dass sie mit

850	ihnen arbeiten können. Ja, ich bin mir nicht sicher, wenn ich unsere Arbeitgeber
851	frage, ob die die Lehrpläne kennen des Landes Sachsen-Anhalt. Der ein oder
852	andere vielleicht ja. Also die von der ___ [Auslassung] kennen sie, die halten
853	sie einem auch manchmal schon unter die Nase, wenn ihnen etwas nicht gefällt.
854	Aber ansonsten ___ [Unterbrechung durch Telefonat].
855	i: Es würde helfen, wenn die Unternehmen selber tätig werden würden, in dem sie
856	den Schülern anbieten würden, also innerbetrieblichen Unterricht: „Wir machen
857	jeden Mittwoch Nachmittag 2 Stunden lang Rechnungswesen. Wir haben einen
858	Abteilungsleiter Rechnungswesen, der sich gut auskennt. Der erklärt ihnen die
859	Zusammenhänge hier.“ Was denken sie, wie sich das auswirken würde auf die
860	schulische Leistung. Machen sie aber nicht, das kostet Geld. Den Mann dort zu
861	beschäftigen, vielleicht 2 Stunden über seine Arbeitszeit hinaus. Das ist ja
862	Unternehmensarbeitszeit, wo er nichts anderes machen kann und darum tun die
863	das nicht. Und an solchen Sachen krankt das eben auch. Also es würde den
864	Schülern mit unter leichter fallen Zusammenhänge zu erkennen, wenn sie diese
865	auch mal von jemanden anders vermittelt bekämen. <u>Eben</u> von jemandem aus
866	der Praxis. Der muss ja nicht didaktisch gut drauf sein, der brauch ihnen ja nur
867	zeigen, wie sie es machen. Und das ist eigentlich Sinn und Zweck, dass sie
868	diese Abteilungen durchlaufen. Ja, aber hören sie sich um in der Praxis. Wie
869	gesagt, wenn wir eben einmal am ehrlichen reden sind - die gehen da nicht in
870	jede Abteilung, die werden da eingesetzt, wo das Unternehmen sie braucht. Und
871	dann bleiben die eben nicht vier Wochen im Controlling, weil in irgendeiner
872	anderen Filiale fehlt eben rasch mal einer, dann muss ich den da hinschicken.
873	So ist das Leben.
874	
875	R: Ja, ich habe selbst auch Einzelhandelskauffrau gelernt und das war bei uns
876	dasselbe und es wird immer schlimmer.
877	D: Es wird immer ___ [Unterbrechung].
878	i: Dann ist hier wer krank und da wer krank, dann werden sie da hingeschickt und
879	da hingeschickt. Was machen sie, sie stehen an der Kasse zum Schluss. Da
880	kommen sie weder in die Abteilungen oder sie müssen auspacken.
881	
882	R: Also ich hatte Glück, es ist schon eine Weile her ___ [Auslassung]
883	D: Na ja, die Unternehmen ___ [Unterbrechung].
884	i: Wie gesagt, dass ist nicht nur unsere Sache. Also nur meckern, das ist nicht das
885	Richtige.
886	D: Wenn etwas an der Ausbildung nicht mehr, dann sind wir gerne die
887	Sündenböcke, die etwas unterlassen haben. Aber die praktische Ausbildung -
888	aber das ist allgemein. Das ist in allen Bereichen so. Das ist in den seltensten
889	Fällen so das - es wird viel gemeckert und geschimpft in der Praxis. Ich habe
890	gerade gestern wieder in der Zeitung gelesen, dass die Auszubildenden
891	schlechter werden oder nicht das Niveau haben, sonst was, aber die praktische
892	Ausbildung selber oder () nach unserer Einschätzung ist es halt so.
893	i: Ja. Nicht so, wie wir uns das wünschen würden und dann wäre der ganzheitliche
894	Ansatz vielleicht auch leichter umzusetzen. Aber so, da stehen sie dann immer
895	wie Don Quichotte.
896	
897	R: Also, dass war bei meiner Ausbildung auch wirklich sehr deutlich, die ersten
898	zwei Ausbildungsjahre wurden wir beziehungsweise hatten wir betriebsinterne
899	Schulungen, so dass wir wussten, was los ist, und dass wir als
900	Einzelhandelskauffrau auch mal im Bürobereich eingesetzt waren - Controlling,

901	Logistik und überall und nach der Übernahme des Betriebs gab es gar nichts
902	mehr. Also das letzte Jahr war ___ [Unterbrechung].
903	D: Und da waren sie noch in einem Unternehmen, das gut organisieren konnte, weil
904	es wahrscheinlich mehrere waren, ja und je kleiner die Einrichtungen sind,
905	umso problematischer wird das, ja.
906	i: Ja, die nehmen die Lehrlinge dann als Arbeitskräfte und das ist ja ihr gutes Recht.
907	Sie bezahlen sie ja auch. Aber auf der anderen Seite, das kann ja nicht der Sinn
908	und Zweck der Übung sein. Und wenn Lernfeldmethodik <u>so</u> aussieht, dass also
909	letztendlich die Schule <u>das</u> noch mit übernehmen soll - das können wir nicht
910	leisten, auf keinen Fall. Das ist <u>einfach nicht</u> unsere Aufgabe.
911	
912	R: Das verstehe ich eben auch nicht. Wenn ich jemanden ausbilde, habe ich doch
913	auch die Verantwortung ihn auszubilden und nicht nur als Arbeitskraft
914	einzusetzen.
915	i: Auch der Arbeitgeber hat die Verantwortung den gesund durch die Prüfung zu
916	bringen, nicht nur wir. Aber na ja gut, jetzt schweifen wir vielleicht zu sehr ab.
917	
918	R: Ja, jetzt hatten wir besprochen Vorteile und Nachteile für Lehrer und
919	Schulleitung. Bei der Schulleitung eher organisatorisch bedingt, bei den
920	Lehrern ist mehr Flexibilität und fächerübergreifender Einsatz notwendig. Für
921	die Schüler einerseits positiv die Handlungsorientierung ___ [Unterbrechung].
922	i: Ja.
923	
924	R: Andererseits negativ oder kritisch zu betrachten - sagen wir es mal so - dass also
925	selbst Lösungen zu generieren teilweise gar nicht möglich ist.
926	i: Ja, einfach nicht aus dem, weil sie damit nichts anfangen können zum Teil,
927	richtig genau.
928	
929	R: Sehen sie noch andere Vorteile oder Nachteile, die wir jetzt vielleicht noch nicht
930	angesprochen hatten, oder Punkte, wo ich gar nicht drauf eingegangen bin?
931	i: Da muss ich mal schnell nachdenken. Also mir persönlich gefällt die
932	Lernfeldproblematik deshalb, weil man eben nicht nur so stur ein Fach
933	unterrichtet. Also für mich ist es okay, dass man auch über das hinausgehen
934	kann auch mitunter und das es nicht heißt: „Na hier schweife mal nicht so weit
935	ab. Das ist nicht dein Fach.“ Das ist für mich also völlig in Ordnung. Ich
936	beziehe gerne mich auf andere Sachen. Ich stelle also gerne auch
937	Zusammenhänge her zu Dingen, bin <u>ausgesprochen</u> praxisorientiert. Wenn ich
938	also was nicht weiß zum Beispiel, wenn ich feststelle im Unterricht - das
939	passiert ihnen auch nach 10 Jahren, das werden Sie erleben, dass Sie also vor
940	einer Situation stehen, die Schüler fragen und Sie sagen: „Ich habe keine
941	Ahnung, da habe ich noch nie drüber nachgedacht. Das sage ich Ihnen morgen.“
942	Das ist dann auch mein Anspruch, dass ich es ihnen morgen sage. Das gehört
943	sich also so und es wäre mir ausgesprochen unangenehm, das nicht zu können.
944	Und dann telefoniere ich mich durch die Gegend. Und zwar rufe ich dann das
945	Unternehmen an, wo ich meine, dass ich da am ehesten Auskunft kriege.
946	Bleiben wir bei der ___ [Auslassung] - ich habe also einen Fall bearbeitet und
947	meine Schüler sagen - ich habe ihnen also sachliche Zusammenhänge erklärt,
948	wir haben also darüber gesprochen und ein Schüler sagt: „Aber der ist dafür
949	nicht zuständig!“ - „So in meinen Rechtsgrundlagen steht, der ist dafür
950	zuständig, weiß ich nicht, kann ich nichts zu sagen, sage ich ihnen morgen.“
951	Dann gehe ich ans Telefon und telefoniere mich einmal quer durch die Stadt

952	und frage also, wer dafür zuständig ist in dem Bereich, und dann hole ich mir
953	den an die Strippe, den ich brauche, und der sagt mir dann auch, also gibt mir
954	die richtige Antwort. Also das ist für mich auch etwas, was mich fordert, was
955	ich gut finde, was ich gut finde, wo ich denke - na gut, das hätte ich vielleicht
956	beim Fach auch, aber nicht so extrem, wie beim Lernfeld. Mir gefällt auch, dass
957	wir also Praxiszusammenhänge eher herstellen. Andererseits muss ich Ihnen
958	sagen, wenn sie zum Beispiel Rechnungswesen unterrichten, dann müssen sie
959	<u>immer</u> mit Praxisbeispielen arbeiten, sonst funktioniert es ja nicht. Also ich will
960	mal nicht sagen, dass ich grundsätzlich dagegen bin. Was mir nicht gefällt ist
961	halt, dass man so ein Allround-Talent immer sein müsste, um die Lernfelder zu
962	unterrichten. Zum Beispiel, dass ich Englisch sprechen müsste und ___
963	[Auslassung] studiert haben müsste und Wirtschaft und alles Mögliche, damit
964	ich in der Lage wäre, ein Lernfeld zu unterrichten. Die Komplexe sind einfach
965	zu groß. Da müssten sich diejenigen, die also hier solche Anforderungen
966	erarbeiten an Lernfelder auch selber mal auseinander setzen. Das ist einfach
967	nicht ___ [Unterbrechung]. Also da sollte man einfach ein bisschen mehr die
968	Leute fragen, die ein bisschen mehr an der Basis sitzen, wenn man solche
969	Sachen erarbeitet. Ja, was noch. ___ [Auslassung] was fällt uns noch ein? Wie
970	gesagt, wir haben alle Vor- und Nachteile, glaube ich, aufgezählt, und dass man
971	eben zu viel von unseren Schülern erwartet, also man setzt zu viel voraus. Sie
972	setzen einfach zu viele geistige Fähigkeiten voraus - kann ich das so
973	formulieren? ___ [Auslassung]. Also ich will die nicht abwerten.
974	D: Wie könnte man das formulieren? () ___ [Unterbrechung].
975	
976	R: Das vielleicht die notwendigen Kompetenzen noch nicht vorhanden sind? ___
977	[Unterbrechung].
978	i: Ja.
979	D: Ja, genau.
980	
981	R: Also auch die Methodenkompetenz noch nicht genügend ausgebildet ist.
982	i: Ja, richtig, die sind ja auch noch jung. Die sind ja - wissen Sie - auch noch in der
983	Reifephase. Die sind ja noch nicht fertig. Und wenn wir manche Dinge von
984	ihnen erwarten, manche Situationen ihnen schildern, da können die nichts mit
985	anfangen, weil es einfach <u>nicht</u> zu einem 16-jährigen oder 17-jährigen Leben
986	gehört. Das muss man sich auch überlegen, bevor man also solche Sachen
987	generiert. Ja.
988	D: Das ist generell auch eine Frage.
989	i: Die Reife.
990	D: Die Reife und man sieht es ja, mit welchen Erwartungen die herkommen und
991	welche Vorstellungen die haben. Es ist fast Null. Es ist ganz schlimm und es
992	wird immer schlimmer. Nun will ich nicht auf dem Schulsystem rumhacken
993	oder sagen, das wird alles bei uns besser, aber eins ist Fakt, die kommen total
994	weltfremd zu uns, ja?
995	i: Richtig!
996	D: Und ja, wir fangen an - und das ist nun das Problem, sie nun so zu formen oder
997	zu beeinflussen. Da fehlt eben immer ein bisschen. Aber das hat mit den
998	Lernfeldern oder der ganzen Sache eigentlich nichts zu tun, ja. Das ist ein
999	generelles Problem.
1000	i: Da habe ich ein schönes Beispiel. ___ [Auslassung]. Das sind dann also so
1001	Situationen als Lehrer, wo sie sich dann fragen - also ich habe natürlich gegrinst
1002	in dem Moment, können sie sich vorstellen, aber <u>eigentlich</u> ist es ja nicht zum

1003	Lachen. Die haben sich mit dem Berufsbild gar nicht auseinander gesetzt. Die
1004	wissen also gar nicht, was die erwartet. Aber vielleicht erwarte ich da einfach zu
1005	viel von ihnen, weil, weil ja ____ [Unterbrechung].
1006	D: Ne, ne, das ist in fast allen Berufen.
1007	i: So eben, sage ich ja. Also muss man sich als Lehrer vielleicht darauf einstellen
1008	seine Erwartungen ein Stück runter zu nehmen, aber das ist etwas, was ich nicht
1009	möchte. Also ein bestimmtes Niveau möchten wir bitte haben, auch im
1010	Interesse unserer Schüler. Das würde mir in dem Zusammenhang einfallen, dass
1011	sie sich also nicht genug damit auseinandersetzen und dass sie einfach ein Stück
1012	weltfremd sind. ()
1013	
1014	R: Eine Frage ist mir noch eingefallen: Die Prüfungen werden oder sind ja schon
1015	teilweise handlungsorientiert umgesetzt, also, dass die mehr in Richtung
1016	Handlungsorientierung ____ [Unterbrechung].
1017	i: Die Praktischen.
1018	
1019	R: Die Schriftlichen gar nicht?
1020	i: Also für den Bereich ____ [Auslassung], die müssen Fälle bearbeiten. Doch, ja,
1021	die sind wohl handlungsorientiert. Da bringen wir sie aber auch hin. Also was
1022	sollen sie sonst machen, außer Fälle bearbeiten? Also es sind keine
1023	Theorieprüfungen im Sinne von Abfragen von Definitionen. Das bringt ja
1024	nichts.
1025	
1026	R: Und ist es möglich, diese Anforderungen bereits in der Berufsschule in Tests
1027	oder Klassenarbeiten einzuarbeiten?
1028	i: Mache ich. Natürlich. Alles andere hat ja keinen Sinn. Na klar werden die darauf
1029	vorbereitet. Wissen Sie was das für ein Arbeitsaufwand ist für den Lehrer?
1030	Wenn Sie in dem Bereich mal tätig sind, werden Sie sehen, für eine
1031	Klassenarbeit kriegen Sie sieben Seiten. Und das für 30 Mann. Wissen sie wie
1032	viel Stunden Sie da sitzen? Aber das hat nichts mit dem Lernfeld zu tun. Das ist
1033	einfach ____ [Auslassung]. Das machen wir schon.
1034	
1035	R: Aber es wird sozusagen im Vorfeld schon ____ [Unterbrechung].
1036	i: Ja natürlich. Ich stelle mich darauf ein. Also, das ist für mich das Wichtigste, die
1037	vorzubereiten die theoretische Prüfung zu bestehen. In der Praxis ist der
1038	Ausbilder zuständig. Da mache ich auch keinen Hehl draus. Das sehe ich so.
1039	Das ich das zusammenführen möchte in diesen Fällen, gar keine Frage. Aber in
1040	erster Linie bearbeite ich mit ihnen die Fälle so, dass ich weiß, so würden sie es
1041	in der Prüfung auch lösen. Meine Klassenarbeiten sehen immer aus wie
1042	Abschlussprüfungen. Aber wie gesagt, dass ist auch der Anspruch, den sie an
1043	sich selber dann stellen. Man kann natürlich auch einen Test schreiben mit
1044	Definitionen, da bin ich mit dem Nachgucken in einer halben Stunde fertig und
1045	dann gebe ich Einsen und Zweien. Tue ich nicht. Das hat aber eben mehr mit
1046	ihrem persönlichen Engagement zu tun und ____ [Unterbrechung].
1047	
1048	R: Es ist also auch vom Lehrer abhängig.
1049	i: Ja, zum Teil.
1050	
1051	R: Dann kann man nicht durch die Bank sagen, dass es immer so gut funktioniert?
1052	i: Für andere Schulen kann ich das nicht sagen, ne.
1053	D: Das ist so das Maß, was wir erwarten als Schulleitung. ((lacht)) Ne, das ist so,

1054	das ist ___ [Auslassung] Aber das ist auch in anderen Sachen so.
1055	i: Ja ___ [Unterbrechung].
1056	D: Das ist Sache des Lehrers.
1057	i: Ja ___ [Unterbrechung].
1058	D: Das ist ___ [Auslassung] (3)
1059	
1060	R: Ja, in Ordnung. Prinzipiell sind wir soweit durch, wenn Ihnen jetzt nicht noch
1061	irgendwas Gutes oder Schlechtes einfällt.
1062	i: (schüttelt den Kopf) Das () ist eh klar, aber wir machen nun eben das Beste
1063	daraus. Wir sind - es bleibt uns ja nichts anderes übrig. Am Anfang haben wir
1064	die Augen verdreht, dass gebe ich ja auch zu. Der Anfang war schon heftig. (2)
1065	Gut, mal sehen, wann dann wieder etwas Neues kommt.
1066	
1067	R: Gut, dann möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich für Ihre Mitarbeit und
1068	Zeit bedanken und für die Offenheit, zum Thema Stellung zu beziehen.
1069	i:/D: Das ist doch gern geschehen. Bitte informieren Sie uns doch über die
1070	Ergebnisse Ihrer Arbeit.

B 12: Auszug aus einem Interview mit Frau Dr. M. Müller, Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Magdeburg

zum Thema *Lernfeldkonzept* im September 2009

Interview und Transkription: C. Reimer

01	___ [Auslassung]
02	R: Das Lernfeldkonzept wurde 1996 eingeführt für alle neuen bzw. neu zu
03	ordnenden Berufe und galt somit seit dem auch für Sachsen-Anhalt?
04	M: Ja, wobei das ein bisschen differenziert ist, da es im Hause hier unterschiedliche
05	Positionen gab. Das heißt der gewerblich-technische Bereich – also da gab es
06	noch eine Abteilung Berufsbildung – der gewerblich-technische Bereich, der
07	Referatsleiter hat gesagt: „Jawohl jetzt gibt es neue Ausbildungsordnungen und
08	Rahmenlehrpläne nach Lernfeldkonzept und nach diesem Lernfeldkonzept
09	richten wir uns auch!“, während das Referat für die kaufmännischen Berufe
10	gesagt hat: „Das interessiert uns alles nicht. Es gibt jetzt wohl Lehrpläne ___
11	[Auslassung].“, weil die Umsetzung ist in den Ländern zu regeln. Also das ist
12	auch nicht fixiert, sondern das ist ja Kulturhoheit der Länder. Die Länder
13	können also regeln. Insofern gab es bis zum Jahre 2002 unterschiedliche
14	Verfahren: die kaufmännischen Berufe mussten die Lernfelder dann wieder in
15	ihre Fächerstruktur überführen und haben weiterhin ihre Fächer unterrichtet, die
16	anderen haben sich eben nach ihren Lernfeldern gerichtet. Und 2002 haben wir
17	dann gesagt, es kann eben in einem Land nicht zwei verschiedene Systeme
18	geben, so. Und seit dem sind praktisch alle Rahmenlehrpläne mit
19	Lernfeldstruktur eins zu eins auch umzusetzen.
20	___ [Auslassung]
21	Der Einzelhandelskaufmann und die Verkäufer zum Beispiel wurden meines
22	Wissens noch erst 2002 oder 2003 neu geordnet und insofern galt es dann erst
23	anschließend. Also vorher waren ja alle Ausbildungsberufe nach Fächern
24	strukturiert. Und dann hat man sukzessive angefangen 1996 mit den IT-Berufen
25	als erste Berufsgruppe und das Lernfeldkonzept ausprobiert und hat dann
26	gesagt: „Gut, da muss noch etwas dran verändert werden, aber wir nehmen das
27	System und führen es fort.“
28	
29	R: Also wurden für jeden einzelnen Beruf neue Rahmenlehrpläne erstellt, in denen
30	dann das Lernfeldkonzept in Kraft trat?
31	M: Also wir haben von den 356 Berufen – oder was wir haben, haben wir jetzt 150
32	neue beziehungsweise neu geordnete Berufe mit diesem Schuljahr und die sind
33	alle nach dem Lernfeldkonzept geordnet. Es gibt aber eben noch welche, die
34	sind eben noch nicht – und gerade im kaufmännischen Bereich gibt es noch
35	ganz viele Berufe, die noch nicht neu geordnet sind, die also noch diese
36	herkömmliche Fächerstruktur aufweisen. ___ [Auslassung]
37	Die Kaufleute tun sich sehr schwer das Lernfeldkonzept anzunehmen, weil sie
38	sagen, sie haben ihre eigene Struktur über die Betriebswirtschaftslehre und
39	Volkswirtschaftslehre und das kann man eben im Lernfeld so nicht vernetzen,
40	wobei man beim Kaufmann sieht, dass es zu vernetzen geht. ___ [Auslassung]
41	Man kann die Neuordnung der kaufmännischen Berufe nur vornehmen, wenn
42	die Wirtschaft das will, man kann das nicht erzwingen. Es müsste also wirklich
43	– was weiß ich – der Verband der Versicherungskaufleute oder andere kommen
44	und sagen: „Wir wollen den Beruf neu ordnen oder diesen neuen Beruf.“ Die,

45	die da gekommen sind – zum Beispiel Fitnesskaufmann oder
46	Gesundheitskaufmann, - die sind alle schon neu geordnet nach dem
47	Lernfeldkonzept, weil die Kultusministerkonferenz gesagt hat: „Wenn es einen
48	neuen oder einen neu geordneten Beruf gibt, dann muss er sich in diese Struktur
49	einpassen.“ So dass es in dem Bereich eine ganze Reihe von Berufen gibt, die
50	nach Lernfeldern arbeiten und auch Berufe, die nach Fächern arbeiten – das
51	finden die Lehrer dann immer schwierig, hin und her zu schalten und rum zu
52	hüpfen.
53	
54	R: Das bedeutet also, solange die Wirtschaft keinen Antrag auf Neuordnung des
55	Berufes stellt, werden zum Beispiel die Bürokaufleute weiter nach Fächern
56	unterrichtet?!
57	M: Ja, also es muss immer dieses Antragsverfahren von den entsprechenden
58	Wirtschaftsverbänden kommen. ____ [Auslassung] Die neuen Berufe wie zum
59	Beispiel Immobilienkaufmann oder Fitnesskaufmann, sind wie gesagt neu nach
60	dem Lernfeldkonzept, aber die klassischen kaufmännischen Berufe, die halten
61	sich bedeckt und sagen, wir arbeiten nach der alten Variante. ____ [Auslassung]
62	
63	R: Welche Gründe gab es für die Einführung des Lernfeldkonzeptes? Warum
64	wollte man von dieser Fächerstrukturierung weg?
65	M: Da gibt es mehrere Diskussionsstände. Zum einen hat man wissenschaftlich
66	nachgewiesen, dass wenn man in Fächer lernt, man so genanntes „totes Wissen“
67	produziert. Dass also gesagt wird: „Ich lerne für dieses Fach, ich lerne für diese
68	Lerneinheit, ich lerne für diese Klassenarbeit und dann habe ich das wieder
69	vergessen und abgehakt.“ So dass man wirklich wissenschaftlich nachgewiesen
70	hat, selbst die Bankkaufleute, die mit sehr guten und guten Ergebnissen
71	abgeschlossen haben, konnten anschließend das theoretische Wissen, was sie
72	erworben hatten, in der Praxis nicht anwenden, weil ihnen einfach der Bezug
73	zur Praxis fehlte. Parallel dazu hat man natürlich in der berufspädagogischen
74	Forschung sich mit der Handlungsorientierung beschäftigt und hat dann auch
75	nachgewiesen – fundiert, wenn man etwas an Handlungen lernt der
76	Behaltenseffekt wesentlich größer und intensiver ist. ____ [Auslassung]
77	Außerdem gründet es sich auch auf die Tatsache, es lässt sich auch
78	wissenschaftlich begründen, dass die Lernmotivation der Schüler, wenn man sie
79	an das selbstständige Lernen heranführt und das man ihnen vermittelt –
80	„Warum mach ich das?“, „Wofür brauche ich das?“ – auf diesem Weg hat man
81	die Chance Lernprozesse anders zu steuern, den Lernfortschritt durch den
82	Schüler selbst regeln zu lassen – „Wie intensiv oder nicht muss ich etwas
83	machen?“ Diese Komponenten kommen zusammen im didaktischen Konstrukt
84	– das nennen wir Lernfeldkonzept, das heißt von der Fächerstruktur abweichend
85	in Richtung einer handlungsorientierten Größenordnung. ____ [Auslassung]
86	Gleichzeitig wurde von den Gremien der Kultusministerkonferenz und der
87	Wirtschaft diskutiert, dass man andere Unterrichtskonzepte benötigt und daraus
88	hat sich das Lernfeldkonzept entwickelt.
89	
90	R: Welche Ziele verfolgt das Lernfeldkonzept – könnten sie dies noch einmal
91	zusammenfassen?
92	M: Die Schüler sollen zum eigenständigen Lernen angehalten werden, die Schüler
93	sollen Kompetenzen erwerben im Sinne der Handlungskompetenz, also eben
94	nicht nur Fachkompetenz, sondern soziale Kompetenz wie zum Beispiel
95	Teamfähigkeit, Humankompetenz – sie müssen Verantwortung für eigenes

96	Handeln übernehmen. Neben dem Ziel der Entwicklung von
97	Handlungskompetenz hat die Schule ja auch noch einen spezifischen
98	Bildungsauftrag, der sich durch das Lernfeldkonzept umsetzen lässt im Sinne
99	von Lebensvorbereitung. Lernen lernen, mit welchen Methoden, mit welchen
100	Varianten gehe ich um und unsere Auszubildenden brauchen einfach auch
101	kommunikative Kompetenz und in Berufen, in denen man sie früher nicht
102	brauchte. ____ [Auslassung] Ziel ist also die Vermittlung von Kenntnissen, die
103	länger anhaltend in den Köpfen vorhanden sind und dass man die Vernetzung
104	der Wirtschaftsanforderungen mit der Schule besser umsetzen konnte. ____
105	[Auslassung]
106	Die Vernetzung von berufsbezogenen Lernfeldunterricht und der
107	allgemeinbildenden, beziehungsweise berufsübergreifenden Fächern, ist
108	möglich und auch erwünscht. Wenn man die allgemeinbildenden Fächer weiter
109	separat laufen lässt, ist in besonderer Weise erwünscht, dass sich die Kollegen
110	untereinander abstimmen. ____ [Auslassung]
111	
112	R: Kritiker des Lernfeldkonzeptes weisen immer wieder darauf hin, dass das
113	Lernfeldkonzept sich eigentlich gegen die Idee der Verschulung richtet und die
114	Berufsschule nun anstelle der theoretischen Hintergründe die Praxis der
115	Ausbildungsbetriebe vermittelt. Was sagen Sie dazu? Ist es sinnvoll in der
116	Berufsschule praxisnah zu unterrichten?
117	M: Kritiker sagen: „Wir holen die Praxis in die Schule.“ – das tut das
118	Lernfeldkonzept <u>nicht</u> . Richtig ist, dass man sicher erst theoretische Grundlagen
119	benötigt. Aber vor dem Lernfeldkonzept hat man ja nicht nur theoretisch
120	unterrichtet, sondern der Unterricht war so gestaltet, dass die Lehrkräfte
121	bestimmte Inhalte vermittelt haben und dann hat man ein Praxisbeispiel dazu
122	genommen. ____ [Auslassung] Das Lernfeldkonzept sagt aber, es geht von
123	einem anderen theoretischen Ansatz aus: Ich muss in der Praxis – was weiß ich
124	– die und die Konten buchen, so. Und wenn ich das jetzt als Arbeitsaufgabe
125	darüber schreibe, kann ich genauso die theoretischen Kenntnisse vermitteln, ja?
126	Ich nehme also den praktischen Ansatz, weil sich dieser nachher im
127	Berufsleben wieder zeigt. Das Lernfeldkonzept sagt – was etwas zu
128	Verwirrungen führt – alle Lernfelder müssen als Tätigkeiten oder Handlungen
129	formuliert sein. Zum Beispiel Bankkaufleute haben ein Lernfeld „Konten
130	führen“ – natürlich werden in der Berufsschule keine Konten geführt, aber alle
131	Inhalte und Prozesse, die zum Konten führen gebraucht werden, werden in
132	diesem Lernfeld vermittelt. Der Lehrervortrag und der Unterricht gehört im
133	Lernfeld auch dazu. Ich kann nicht sagen: „Guckt Euch das mal an, jetzt habt
134	Ihr 3 Stunden Zeit und danach müsst Ihr wissen wie es geht.“ – ich muss
135	sondieren. Aber ich habe von der Blickrichtung des Lehrers einen anderen
136	Ansatz. Ich gehe davon aus – das brauchen die Schüler nachher für die Praxis.
137	Im Gastgewerbe zum Beispiel – die rennen nicht mit Tellern durch den
138	Klassenraum. Aber es gibt bestimmte Prozesse und Arbeitsabläufe, die ich in
139	der Schule theoretisch fundiert vermitteln kann und die sich dann anders
140	einprägen, weil ich sage, dass brauche ich für diese Arbeitsabläufe.
141	Berufspädagogik geht ja von dem Punkt aus, dass Handlungsorientierung auch
142	der gedankliche Nachvollzug von Handlungen ist. Also auch das, was ich
143	denke, wenn ich zum Beispiel einen guten Vortrag höre, und ich kann dem
144	Vortrag richtig folgen und verstehe jeden Punkt, den der Vortragende da erklärt,
145	dann ist das ein handlungsorientierter Vortrag ohne das ich da in „Action“
146	verfallen muss. Oder – ich bleibe jetzt beim Konten führen – ich habe eben den

147	Prozess des Kontenführens gedanklich nachvollzogen. ____ [Auslassung]. Ich
148	weiß dann eben, was zu den Arbeitsprozessen gehört, dadurch dass ich es
149	gedanklich nachvollzogen habe. Das Schwierige dabei ist, dass es früher
150	übergreifend erfolgt und nicht in den Fächerstrukturen, in denen ich als Lehrer
151	qualifiziert und ausgebildet bin. Aber auch Lernprozesse vollziehen sich eben
152	so, dass sie in bestimmten Teilen, beziehungsweise Abschnitten erfolgen. ____
153	[Auslassung] Dadurch das ein Themenkomplex auch immer wieder in
154	verschiedenen Lernfeldern beziehungsweise Ausbildungsjahren erfolgen, kann
155	unter anderen Gesichtspunkten, habe ich immer wieder als Schüler den
156	Rückbezug zum bereits behandelten Lehrstoff. Zum Beispiel in der
157	Ernährungsphysiologie – wenn ich die Kartoffel behandelt habe, habe ich das
158	früher von Anfang bis Ende getan – die chemische Zusammensetzung, und so
159	weiter. Jetzt steht in dem ersten Ausbildungsjahr – vereinfacht dargestellt –
160	Kartoffelbrei und Bratkartoffel, im Zweiten geht es um die
161	Herzoginnenkartoffel und im dritten Ausbildungsjahr ist vielleicht der
162	Kartoffelschnaps dran und ich muss immer wieder wiederholen und reflektieren
163	– „Wieso kann ich jetzt aus der Kartoffel das machen und jenes machen?“ und
164	habe so aber immer wieder für den Schüler die Verbindung zum bereits
165	Gelernten. Dann ist der Behaltenseffekt ein anderer. ____ [Auslassung]
166	
167	R: Welche Unterlagen bekommen die Berufsschulen in Sachsen-Anhalt für die
168	Umsetzung des Lernfeldkonzeptes? Was wird, beziehungsweise wurde Ihnen an
169	die Hand gegeben, damit sie wissen, wie sie vorzugehen haben?
170	M: Die Schulen kriegen Rahmenlehrpläne, sonst weiter nichts. Dann sagt die BbS-
171	VO, dass sie in den Schulen über die Bildungsgangplanung, beziehungsweise
172	Bildungsgangkonferenz, einen schulinternen Lehrplan zu erarbeiten haben. Das
173	heißt, dass was der Rahmenlehrplan hergibt, muss ja noch mal auf die Schule
174	herunter gebrochen werden. Also – Lernfeld, Lernsituation – und diese
175	Lernsituationen, die nicht im Lehrplan stehen, die müssen die Schulen
176	erarbeiten. Und damit die nicht völlig allein gelassen werden, hat das
177	Kultusministerium vor 10 Jahren einen Startschuss gegeben und gesagt wir
178	machen einen Modellversuch SELUBA. Das war aber so ein Problem, wo das
179	Kultusministerium mit begleitet hat und gesagt hat, wir können die Lehrkräfte
180	nicht alleine lassen, sondern wir müssen ihnen schon Hilfestellungen geben,
181	wie denn nun so ein Schulcurriculum aussehen kann. Und dann hat das
182	Kultusministerium gesagt, - das ist ja nun nur für 2 Berufe aufbereitet, wir
183	haben ja noch viel mehr – wir machen es exemplarisch für einzelne Berufe und
184	da entstand eine Reihe, die nennt sich Richtlinien, Grundsätze und Anregungen
185	und die werden über das Landesinstitut für Schulqualität – und
186	Unterrichtsentwicklung erarbeitet. Das sind Arbeitsgruppen, die sich aus
187	Lehrkräften des Landes zusammensetzten, die den Lehrplan analysieren und
188	gucken, wie könnte die Umsetzung aussehen. Sie gucken sich die Lernfelder an
189	und überlegen dann, durch welche Lernsituationen man das Lernfeld
190	aufbereiten könnte. ____ [Auslassung] Sie überlegen, welche Kompetenzen
191	fachlicher Art und welche Methoden- und Lernkompetenzen und Human- und
192	Sozialkompetenzen muss ich vermitteln in den Lernsituationen. Sie erstellen
193	Vorschläge für die Umsetzung der Lernfelder und prüfen, dass die notwendigen
194	Inhalte und die zu vermittelnden Kompetenzen auf diese Lernsituationen
195	aufgegliedert werden. Alle Lehrer können dann darauf aufbauen und sich auf
196	bereits unterrichtete Lernsituationen beziehen und müssen nicht immer alles
197	neu vorstellen. In den Arbeitsgruppen werden dann Lernsituationen aufbereitet

198	und es werden didaktisch-methodische Anregungen gegeben, von den
199	Lehrkräften für die Lehrkräfte. Und diese Materialien sind im
200	Landesbildungsserver eingestellt und stehen so jedem Kollegen zur Verfügung.
201	Und davon gibt es ungefähr 10, 12 Broschüren – eine für Metall, eine für
202	Elektro, Einzelhandel ____ [Auslassung] Es sind Anregungen, keine
203	verbindlichen Vorgaben. Wie wir bewusst gesagt haben, die Schulen sollen ihr
204	eigenes schulisches Curriculum erstellen. Sie können das als Idee und
205	Anregung nehmen. Sie können auch das ganze Heft nehmen oder nur
206	bestimmte Lernsituationen auswählen und dann noch eigene Lernsituationen
207	entwickeln. Sie haben den Freiraum zu sagen: „Ich mach das ganz anders.“ -
208	Wir haben bewusst in diesen Anregungen verschiedene Varianten vorgestellt,
209	innerhalb der einzelnen Berufe. ____ [Auslassung] Es sind also da schon ganz
210	verschiedene Ideen und Varianten entstanden, um den Schulen zu signalisieren:
211	„Macht Euer eigenes Ding!“ Sie müssen, das ist in der BbS-VO verpflichtend
212	geregelt, aber wie sie es darstellen, das ist den Schulen überlassen. Aber sie
213	müssen für Prüfungen angeben können: „Wir haben ein Schulcurriculum und
214	das sieht so und so aus!“
215	
216	R: Und werden die Rahmenlehrpläne, die ja bundesweit gelten, für die
217	Landeslehrpläne in Sachsen-Anhalt direkt übernommen oder noch mal
218	überarbeitet?
219	M: Also in Sachsen-Anhalt werden sie eins zu eins übernommen. ____ [Auslassung]
220	
221	R: Und dann noch eine weitere Anfrage zur Umsetzung: In der Fachliteratur wurde
222	beschrieben, dass es verschiedene Umsetzungsmodelle gab. Das zum Beispiel
223	Lernfelder in die Fächer integriert wurden oder dass die Lernfelder einzeln
224	dargestellt wurden – auch auf dem Zeugnis dann – oder dass Lernfelder
225	zusammengefasst wurden, als ein Lernbereich. Wie erfolgt die Umsetzung denn
226	nun aber in Sachsen-Anhalt? Ist das unterschiedlich in den Schulen geregelt
227	oder wie muss ich mir das vorstellen?
228	M: Also in Sachsen-Anhalt ist es so, dass es ein Zeugnis gibt, verbindlich für
229	Schulen und auf diesem Zeugnis steht der berufsübergreifende Lernbereich mit
230	den allgemeinbildenden Fächern und dann eine Note Berufstheorie. Und diese
231	Note Berufstheorie setzt sich zusammen aus den Lernfeldnoten. Das heißt, es
232	gibt einen Zeugnisanhang mit den Lernfeldnoten, die einzeln aufgeschrieben
233	sind und dann stehen auch die Stundenvolumina dabei. Und aus diesen
234	Stundenvolumina wird dann praktisch die Gesamtnote entwickelt, Berufstheorie
235	durch eine entsprechende Gewichtung der Note. ____ [Auslassung] Es ist ein
236	Umdenkensprozess für die Arbeitgeber natürlich auch, weil die sich in dieses
237	System auch erst reindenken müssen. Vorher war Mathematik ausgewiesen und
238	dann konnte man sehen, gut der kann rechnen oder der kann nicht rechnen.
239	Mathematik wird jetzt nicht mehr ausgewiesen – Mathematik ist integriert.
240	Aber der kann natürlich schon sehen, in dem Bereich ist der Schüler, zum
241	Beispiel „Frühstücksbuffet“ ist er schlecht, aber bei „Bankett“ ist er gut. So
242	sieht er, der Schüler hat also zum Beispiel mehr organisatorische Fähigkeiten,
243	als dass er es praktisch umsetzen kann. Inzwischen haben sich die Arbeitgeber
244	aber daran gewöhnt. ____ [Auslassung]
245	
246	R: Jetzt hatten Sie gesagt, dass die Schulen die Anregungen nutzen können, aber
247	nicht müssen. Wie kann man dann unter Hinblick auf die einheitlichen
248	Prüfungen einen einheitlichen Standard bei der Umsetzung des

249	Lernfeldkonzeptes in den Schulen gewährleisten?
250	M: Also die Standards sind eigentlich durch den Rahmenlehrplan vorgegeben. Der
251	Rahmenlehrplan weiß ja aus, in diesem Lernfeld gibt es die und die Ziele zu
252	erreichen. Also das muss der Schüler am Ende dieses Lernfeldes können,
253	wissen und umsetzen können. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht er
254	und die sind für die Lehrer Richtschnur und die rechnet der Lehrer auch ab.
255	Wie er dazu kommt, über welche Lernsituationen, ist ihm überlassen. Ob er da
256	Frontalunterricht macht oder ein Projekt oder eine Exkursion, das ist Sache des
257	Lehrers. Er muss in der Lernsituation, die er erarbeitet hat, für den Unterricht
258	die Zielsetzungen des Lernfeldes abhaken können. Diese Kompetenzen, die im
259	Rahmenlehrplan gefordert sind, besitzt der Schüler. Und insofern ist es
260	bundesweit vergleichbar.
261	R: Und gibt es da Formen der Überprüfung durch das Kultusministerium, dass
262	eventuell die Unterrichtsqualität und die Umsetzung der Lernfeldvorgaben in
263	den Schulen geprüft wird?
264	M: Also spätestens, wenn die Prüfungsergebnisse auffallend schlecht sind und aus
265	einer Schule oder einem Ausbildungsberuf 80 Prozent der Schüler durch die
266	Prüfung fallen, dann kann etwas nicht stimmen. Dann prüft das
267	Kultusministerium, wie ist denn hier die Umsetzung des Rahmenlehrplans.
268	Normalerweise ist es so, dass die Schulleitung dafür zuständig ist, die das
269	natürlich an ihre Bildungsgangkonferenzen überträgt und sagt: „Also Ihr müsst
270	– Kollegen auch untereinander, Ihr müsst gucken wie setzt Ihr das um.“ Und im
271	guten Kollegium funktioniert das ja auch, dass man sich austauscht. Es soll ja
272	kein Einzelprodukt sein, das Schulcurriculum. Und dann kann man natürlich
273	auch durch Lehrerfortbildungen, die wir anbieten, diesen ganzen Prozess
274	begleiten. Das heißt, das LISA bietet Lehrerfortbildungen für die einzelnen
275	Ausbildungsberufe an und sagt zum Beispiel: „Da gibt es jetzt eine neue
276	Steuergesetzgebung“ und nicht „Das müsst Ihr“ – weil das Lernfeldkonzept nur
277	sagt: „Nach den Steuergesetzen“ – und <u>nicht nach welchen</u> – das ist ja die
278	Freiheit in diesem Lernfeldkonzept – und wenn es da was Neues gibt oder sich
279	etwas verändert hat, dann macht die Lehrerfortbildung für die Lehrkräfte was.
280	Und dann müssen die das natürlich inhaltlich auch umsetzen. Dann ist die
281	Prüfungsvorbereitung eigentlich abgesichert und dann kann man auch – es ist ja
282	so, dass die Lehrer sich die Prüfungsaufgaben vom Vorjahr nehmen und
283	gucken, ob sie etwas nicht behandelt haben oder warum die Schüler in einem
284	Bereich abgesackt sind. Das was in den Rahmenlehrplänen steht und dann auch
285	in den Prüfungen abgefragt wird, ist auch miteinander in Beziehung zu setzen.
286	Das hat der Detlef Buschfeld mal belegt. ____ [Auslassung]
287	
288	R: Sind diese Fortbildungen für die Lehrer vorgeschrieben, gerade im Bezug zu den
289	teilweise auch geringen Praxiserfahrungen der Lehrkräfte, die nun
290	handlungsorientiert und praxisnah unterrichten sollen?
291	M: Also in Sachsen-Anhalt gibt es verpflichtende Fortbildungen in einem Umfang
292	von 6 Stunden pro Schuljahr. Ob die Lehrer nun aber an landesweiten,
293	regionalen oder schulinternen Fortbildungen teilnehmen, um diese 6 Stunden
294	abzuleisten, das ist ihnen freigestellt. Und dann ist es meistens auch so, wenn
295	jetzt ein Beruf neu geordnet wird und es gibt dort im Kollegium 5 oder 6
296	Lehrkräfte, dann machen die oft im Rahmen einer schulinternen Fortbildung
297	etwas zum Lernfeldkonzept. Sie diskutieren über das Schulcurriculum, über
298	andere Unterrichtsmethoden, Gestaltungsvarianten und wie sie es gemeinsam
299	umsetzen. Weil ja nicht mehr ein Lehrer den ganzen Beruf unterrichtet, sondern

300	es wird ja in den einzelnen Lernfeldern aufgedrösel. Und Berufen, wo nur ein
301	oder zwei Ausbildungsklassen existieren bundesweit werden eben
302	länderübergreifende Fortbildungen angeboten.
303	___ [Auslassung]
304	Natürlich gibt es dann die Möglichkeit in der unterrichtsfreien Zeit
305	Betriebspraktika durchzuführen als Lehrer. Das ist aber natürlich vom
306	Engagement des Lehrers abhängig. Es ist nicht verpflichtend, aber die
307	Möglichkeit besteht.
308	
309	R: Und durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes, welche Probleme traten dabei
310	eventuell auf, für die Schulleitung und die Lehrer? Ist Ihnen dazu etwas
311	bekannt?
312	M: Es gibt einen Abschlussbericht vom Modellversuch SELUBA, der auf
313	verschiedene Problemfelder aufmerksam macht. Spontan fällt mir ein, dass
314	eben die Schulorganisation sehr schwierig ist – von der Lehrereinsatzplanung
315	her umzusetzen. Wenn ich zum Beispiel ein Lernfeld habe mit 20 Stunden, eins
316	mit 80 Stunden und eins mit 120 Stunden ist die Schulorganisation schon
317	schwieriger, denn ich muss den Lehrern ja 25 Stunden pro Woche zuteilen als
318	Schulleitung. Oder teile ich ein Lernfeld, wenn es sehr groß ist, noch einmal
319	unter mehreren Kollegen auf? Dass man sagt, die Lehrer unterrichten in den
320	verschiedenen Lernsituationen, die Möglichkeit besteht ja auch. ___
321	[Auslassung] Und wenn man dieses Schulcurriculum so macht, wie es laufen
322	sollte, dann müsste der Prozess so laufen, dass sie von unten steuern als Lehrer
323	und sagen: „Ich habe mir folgende Lernsituation in meinem Lernfeld vorgestellt
324	und an dieser Stelle muss ich ins Computerkabinett.“ Das heißt, die
325	Schulorganisation müsste sich an dieses System anpassen und das ist natürlich
326	schwierig. Das erfordert natürlich eine genaue Planung, aber ich kann das eben
327	nicht spontan umsetzen. Das sind so Reibungspunkte, die existieren, aber das
328	hat natürlich etwas mit langfristiger Planung und Absprache innerhalb der
329	Schule zu tun. Ein zweites Problem ist, dass die Lehrer jahrelang als
330	Einzelkämpfer sozialisiert wurden. Dass das miteinander Reden schwierig ist
331	und Offenheit für Absprachen fehlt. Das sind Prozesse, die sich nun vermehrt
332	durch junge Kollegen entwickeln. Nicht das die Alten alle die Tür zu machen,
333	aber wir wissen natürlich schon, dass oft in der Praxis eine so genannte
334	„Umetikettierung“ erfolgt – da steht Lernfeld dran und drin ist das Fach nach
335	altem Schema F.
336	___ [Auslassung]
337	Es kommt viel auf das Engagement der Lehrer an und die Zusammenarbeit in
338	der Schule.
339	
340	R: Bezugnehmend auf die Prüfungen der IHK, können sie dazu etwas sagen? Sind
341	diese schon entsprechend dem Lernfeldkonzept umgestellt?
342	M: Also die Prüfungen sind umgestellt. Die Prüfungen werden ja zum großen Teil
343	zentral vorgegeben, über Pal oder AKA in den kaufmännischen Berufen, die
344	also so eine Zentralstelle haben, die die Prüfungsaufgaben erarbeiten. Aus
345	diesen zentralen Prüfungsaufgaben im kaufmännischen Bereich AKA Nürnberg
346	können sich die Kammern Prüfungsaufgaben für das Land raussuchen und dann
347	gibt es in den jeweiligen Ausbildungsberufen Prüfungsausschüsse und da sitzen
348	Vertreter des Betriebes, aber auch die Berufsschullehrer. Und dann wird
349	natürlich nach den Prüfungsaufgaben geguckt und der Berufsschullehrer hat die
350	Möglichkeit Einfluss zu nehmen und Aufgaben mit auszuwählen, entsprechend

351	der in der Schule vermittelten Inhalte. Wir nehmen eben Aufgaben – insofern
352	hat sich das Prüfungswesen auch verändert, die handlungsorientiert sind. Das
353	heißt, die führen zum Teil eben auch praktische Tätigkeiten aus, müssen ihre
354	Ergebnisse präsentieren, ein Kundengespräch führen und so weiter. ____
355	[Auslassung]
356	Das sind handlungsorientierte Aspekte, die sich in den Prüfungsmodalitäten
357	niederschlagen.
358	____ [Auslassung]