

Drees, Gerhard; Pätzold, Günter
**Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs.
Eine Fallstudie im Rahmen des Modellversuchs SELUBA**

Bochum : Projekt Verlag 2002, 120 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 31)



Quellenangabe/ Reference:

Drees, Gerhard; Pätzold, Günter: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Eine Fallstudie im Rahmen des Modellversuchs SELUBA. Bochum : Projekt Verlag 2002, 120 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 31) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18963 - DOI: 10.25656/01:1896

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18963>

<https://doi.org/10.25656/01:1896>

in Kooperation mit / in cooperation with:

projektverlag.
Verlag für Wissenschaft & Kultur

<http://www.projektverlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Dortmunder
Beiträge zur
Pädagogik**

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Gerhard Drees
Günter Pätzold

**Lernfelder und Lernsituationen
Realisierungsstrategien in Berufskollegs**

projekt verlag

Band 31

Gerhard Drees
Günter Pätzold

Lernfelder und Lernsituationen

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Band 31

Gerhard Drees
Günter Pätzold

Lernfelder und Lernsituationen Realisierungsstrategien in Berufskollegs

Eine Fallstudie im Rahmen des Modellversuchs
SELUBA

projekt verlag

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

In Kooperation mit dem BLK-Modellversuch SELUBA/NRW
(Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und
Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung), der mit
Mitteln des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen
gefördert wird.

ISSN 1437-4889

ISBN 3-89733-083-0

© 2002 **projekt verlag**, Bochum

Postfach 10 19 07

44719 Bochum

Tel.: 0234/3 25 15 70

Fax: 0234/3 25 15 71

e-mail: Vertrieb@projektverlag.de

Internet: <http://www.projektverlag.de>

Druck: Zeitdruck, Dortmund

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier

Vorwort

Die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* verfolgt die Konzeption eines hochschulverbindenden Diskussionsforums für pädagogische Forschung und Lehre. Unter dieser Perspektive sollen zukunftserschließende Impulse zur Bereicherung pädagogischen Denkens und Handelns ebenso gefördert werden wie Bemühungen um eine sinnorientierende Profilgebung in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft.

In ihren Intentionen geht die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* von der Breite der Fachdisziplin aus, sie möchte wissenschaftstheoretische Offenheit pflegen und sich dem Praxisbezug verpflichtet wissen. Neben der Förderung von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses widmet sie sich gleichermaßen der Publikation von Ergebnissen genereller Forschung und Lehre, und zwar über die eigene Wissenschaftskultur hinaus: Den *Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik* ist an interuniversitärer Bereicherung nachdrücklich gelegen. Dieser konzeptionellen Breite entspricht die mediale Mehrgestaltigkeit in den Formen von Monographie, Forschungsdokumentation oder Arbeitsmaterial für den akademischen Unterricht.

Die komplexe Ausrichtung der Buchreihe bedarf indessen eines konzipierenden Brennpunktes: Als solcher wird das Bemühen um eine prospektive und wert-suchende Impulsgebung einer pluralistischen Fachwissenschaft und Praxis gesehen. Die *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* hoffen, zu Antworten auf eine seit Aristoteles als konstitutiv geltende Aufgabe der Pädagogik beitragen zu können, nämlich aus den nützlichen Dingen, die sich der Mensch zum daseinsgestaltenden Besitz aneignet, gerade und insbesondere das Notwendige zu bestimmen.

Herausgegeben von
Udo von der Burg
Dieter Höltershinken
Günter Pätzold

Inhalt

Vorwort der Herausgeber

1. Einleitung	9
1.1 Hintergrund - Umsetzung lernfeldorientierter Ausbildung	9
1.2 Zu den Zielen der Fallstudie	13
2. Berufskollegs, Bildungsgänge, Lernsituationen	15
2.1 Die Berufskollegs	15
2.1.1 Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg Lüdinghausen - RWB	15
2.1.2 Joseph-DuMont-Berufskolleg Köln - JDB	19
2.1.3 Berufskolleg Bocholt-West - BBW	22
2.2 Die Bildungsgänge	27
2.2.1 Bildungsgang „Automobilkaufmann/-frau“	27
2.2.2 Bildungsgang „Kauffrau/-mann für audiovisuelle Medien“	29
2.2.3 Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“	31
2.3 Die Lernsituationen	34
2.3.1 Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ (am RWB)	34
2.3.2 Lernsituation „NEMO TV“ (am JDB)	39
2.3.3 Lernsituation „Tischbohrmaschine“ (am BBW)	42
3. Umsetzungspraxis	45
3.1 Planung, Durchführung und Evaluation	45
3.1.1 Die Situation am RWB	45
3.1.2 Die Situation am JDB	48
3.1.3 Die Situation am BBW	51
3.2 Problemfelder und -situationen	54
3.2.1 Strukturelle Unzulänglichkeiten der Berufsschulorganisation	54
3.2.2 Verhältnis zu den Ausbildungsbetrieben, Lernortkooperation	56
3.2.3 Der Problemkomplex „Prüfungen“	60
3.2.4 Weitere Verfahrensprobleme	67

3.3	Reflexion der Praxiserfahrungen durch die Berufsschullehrer	68
3.4	Zusammenfassende Einschätzungen durch die Lehrer	75
4.	Auswertung - Orientierungen und Strategien	80
4.1	Überindividuell relevante Orientierungen und Strategien	80
4.2	Spezifiken in den Orientierungen und Strategien	83
4.2.1	Standortspezifik	84
4.2.2	Bildungsgangsspezifik	87
4.2.3	Persönlichkeitsspezifik	89
4.3	Ausprägungsformen spezifischer Bedingungen	90
4.4	Anmerkungen zur Einschätzung der Ergebnisaussagen	96
5.	Kernergebnisse	108
	Literatur	118

1. Einleitung

1.1 Hintergrund - Umsetzung lernfeldorientierter Ausbildung

Die Kultusministerkonferenz (STÄNDIGE KONFERENZ ... 1996) hat mit den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule vom Mai 1996 für die Berufsschulen das Lernfeldkonzept als curriculares Prinzip eingeführt. Mit der Etablierung der theoretisch erst in Ansätzen begründeten Lernfeldorientierung geht die KMK einen wesentlichen Schritt auf dem Weg von der fach- und wissenschaftssystematischen Strukturierung berufsschulischen Lernens zur Orientierung an den beruflichen Handlungsfeldern bzw. Geschäfts-, und Arbeitsprozessen. Als erste Strukturierungsgröße treten an die Stelle der Fächer, die in der Berufsschule bisher als curricular aufbereitete Repräsentanzen einschlägiger Wissenschaftsdisziplinen das Lernen an deren jeweiliger Systematik orientierten, sog. Lernfelder. Dies sind durch Ziel- und Inhaltsbestimmungen definierte thematische Einheiten, die sich an berufsbildbezogenen konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren und in den Berufsschulen auf der Bildungsebene gemäß den lokalen Gegebenheiten unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher Anteile didaktisch aufbereitet werden sollen.

Die Fächer werden allerdings keineswegs aufgelöst; es geht darum, ihre voneinander abgegrenzten Eigenleben aufzuheben, wozu die Einsicht führt, dass sich die Sachverhalte, die bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben- und Problemstellungen anfallen, in der Regel nicht gemäß der jeweiligen Systematiken beziehungslos operierender Unterrichtsfächer ergeben (MINISTERIUM FÜR SCHULE 1999A, 15). In diesem Sinne sollen die Fächer entsprechend der Bildungsgangkonzeption in der Berufsschule als „curriculare Elemente“ verstanden werden, die je spezifische Beiträge zum Kompetenzerwerb leisten. Um dies zu ermöglichen, muss die gegenseitige Übertragung und Nutzung der jeweiligen Fachinhalte sichergestellt sein (EBD. 1999, 12), weshalb das Lernen zumindest phasenweise fächerverbindend und fächerübergreifend angelegt sein soll. Auch die berufsbezogenen und die berufsübergreifenden Lernanteile sollen verschränkt und gemeinsam auf das Ziel „berufliche Handlungskompetenz“ orientiert werden. Die dazu notwendige zeitliche und inhaltliche Verschneidung der Inhalte erfolgt in den Bildungsgangkonfe-

renzen. Nicht nur die externe, sondern auch die interne Kooperation steht daher vor neuen Aufgaben und muss eine neue Qualität gewinnen. Hinsichtlich der angestrebten Lernergebnisse wird zwischen Kompetenzen und Qualifikationen unterschieden. Kompetenzen sehen auf den Lernerfolg des Einzelnen als dessen entwickelte Fähigkeiten, während an diesen Fähigkeiten in der Sicht als Qualifikationen der Gesichtspunkt der Verwertbarkeit gemäß der Nachfrage in privaten, beruflichen oder gesellschaftlichen Kontexten hervorgehoben wird.

Zentrales Ziel des Lernens in der Berufsschule ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Als solche gilt „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 angeeigneter Handlungsschemata selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das Repertoire seiner Handlungsschemata weiter zu entwickeln“ (EBD. 1999, 13). Solche Handlungskompetenz ist nach drei einander bedingenden Dimensionen aufgeschlüsselt: Als *Fachkompetenz* sind die Bereitschaft und die Fähigkeit angestrebt, Aufgabenstellungen zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu bewerten. Als *Humankompetenz* werden die Bereitschaft und die Fähigkeit bezeichnet, die Anforderungen, Entwicklungschancen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu erkennen und zu bewerten, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. In diesen Zusammenhang sind die als „Schlüsselqualifikationen“ bekannten personalen Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit und Wertorientierung eingeordnet. *Sozialkompetenz* schließlich gilt als die Fähigkeit und die Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehören insbesondere soziale Verantwortung und Solidarität, die Bereitschaft zur Mitwirkung und Mitbestimmung sowie die Befähigung zur Mitgestaltung von Technik, Arbeitswelt und Gesellschaft. Als integriert zu erwerbende Komponenten von Fach-, Human- und Sozialkompetenz gelten Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenz.

Während diese Zielbestimmungen im Prinzip überkommen sind, betreffen die wesentlichen Neuerungen für das Lernen in der Berufsschule

nach den Beschlüssen der KMK die Grundstrukturierung der Lernprozesse. War der Unterricht vormals mit Blick auf ein Lernergebnis, das ausdrücklich über kurzfristig verwertbare einzelberufliche und überhaupt über nur berufliche Zusammenhänge hinausreichende Bildungseffekte gewährleisten, mit einer für alle Lebensbereiche relevanten Infrastruktur des Denkens und Handelns ausstatten und so den Transfer des Gelernten ermöglichen sollte, an der Fachsystematik orientiert, schaut die Lernfeldorientierung nun unter dem Leitmotiv „Handlungskompetenz“ - und bei ähnlichen Zielen - zuerst gerade auf die typischen einzelberuflichen Handlungen als Ausgangspunkte für das Lernen. Als Bezugsfelder für die Lernprozesse werden deshalb authentische und für die Bearbeitung in der Berufsschule didaktisch aufbereitete Aufgabenkomplexe aus der betrieblichen Praxis, eben die Lernfelder, ausgewiesen. Ihre Definition erfolgt über Ziel und Inhaltsbestimmungen, die sich auf die genannten zu entwickelnden Kompetenzen beziehen.

Die Entwicklung der Kompetenz zum Bewältigen der mit den Lernfeldern definierten Aufgaben und Problemstellungen soll über die Bearbeitung inhaltlich relevanter und problemhaltiger sog. Lernsituationen und eine auf sie bezogene Vermittlung theoretischer Erkenntnisse erfolgen. Die Berufsschulen werden veranlasst, didaktische Konzepte auszuarbeiten, in denen solche Lehr-/Lernarrangements, von konkreten beruflichen Handlungssituationen ausgehend, entwickelt werden. Vom Lernen im Umgang mit Lernsituationen werden Praxisbezüge und das Anknüpfen an Betriebserfahrungen erwartet. Sie sollen zu weiterem Nachfragen und zu reflektiertem Lernen motivieren, den Auszubildenden den Zusammenhang zwischen schulischem und betrieblichem Lernen sichtbar machen und den systematischen und theoriegestützten Aufbau von Handlungsstrukturen zur Bewältigung neuer beruflicher und außerberuflicher Problemstellungen ermöglichen.

Zur zentralen Instanz für die Umsetzung dieser Vorgaben in den Berufsschulen werden die Bildungsgangkonferenzen. Ihnen kommt im Rahmen einer didaktischen Jahresplanung und der schulmitwirkungsrechtlichen Möglichkeiten die Umsetzung der in den Lehrplänen definierten Lernfelder zu. Hier werden inhaltlich relevante und problembezogene Lernsituationen definiert und geplant. Auch die Gestaltung der Anteile der einzelnen Unterrichtsfächer als aufeinander bezogene Beiträge zur Lernentwicklung der Schüler und deren inhaltliche wie organisatorische Abstimmung für jeden Bildungsgang und jede Klasse erfolgt in den Bil-

dungsgangkonferenzen, die hierzu zudem mit den Ausbildungsbetrieben und den zuständigen Stellen zusammenarbeiten sollen. Damit würde auch die Lernortkooperation weiter an Bedeutung gewinnen. Vor allem die Kooperation mit den Betrieben ergibt sich als Notwendigkeit aus der Anbindung des berufsschulischen Lernens an die beruflichen Handlungssituationen: Die Intentionen können nur dann realisiert werden, wenn die Lernfelder und Lernsituationen mit dem Wandel der betrieblichen Anforderungen, die zudem in den nach Branchen und Betriebsgrößen sehr heterogenen Strukturen der Ausbildungsbetriebe sehr unterschiedlich ausfallen, fortgeschrieben und weiterentwickelt werden.

Hintergrund dieser Umorientierung ist, wie es die Lernzieldefinitionen ausweisen, nicht die Abkehr vom allgemeinbildenden Grundanspruch und auch nicht von jeglicher Anbindung an die Wissenschaftsdisziplinen, sondern die - allerdings zumindest Jahrzehnte alte - Erfahrung, dass der über fachsystematischen Unterricht angestrebte Lerntransfer oft misslingt. Dies wird, ebenso wie die Beobachtung geringer Lernmotivation, einer zu großen Distanz des berufsbezogenen Lernens zur beruflichen Praxis zugeschrieben. Konsequenz ist allerdings die bloße Umkehrung der Orientierung hin zur Anbindung des Lernens an den in der Berufspraxis unmittelbar erfahrbaren Kompetenzbedarf.

Während so die ja eigentlich als hochdynamisch publizierte berufliche Realität höheren Stellenwert für die Berufsausbildung gewinnt, setzt letztere sich freilich mehr denn je den Gefahren der Ambivalenz von Verwendungs- und Vernutzungspriorität aus, wobei diese die lebensrelevante Brauchbarkeit des Gelernten für den Auszubildenden, jene das auf ein fremdes Nutzungsinteresse an der Arbeitskraft zielende situative Ausstatten mit kurzfristig verwertbaren Qualifikationen meint. Gleichzeitig wird auf wohl oder wehe unterstellt, dass ein an die Auszubildenden herangetragen Lernanspruch schon deshalb entsprechende Anstrengungen zu motivieren vermag, weil er sich auf einen beobachtbaren Kompetenzanspruch in der Berufsrealität bezieht.

Die Lernfeldorientierung bietet somit gerade durch die mögliche Bezugnahme auf die tatsächlichen Handlungsnotwendigkeiten und Erfahrungen in der Berufspraxis Chancen für das Lernen, wenn beides tatsächlich aus der Perspektive der Lernenden thematisiert wird und wenn die erfahrene Praxis im weitesten Sinne Ausgangspunkt des Lernens sein kann. Sie verschließt und verengt Lernmöglichkeiten, wenn sie auf ein bloßes Qualifizieren für gerade benötigte Funktionen reduziert wird.

Da sich die neue inhaltliche Orientierung für die Berufsschule in bedeutenden strukturellen Veränderungen kaum niederschlägt, ist die Qualität, die das Lernen nach den neuen Vorgaben in der Berufsschule erreicht, in erheblichem Maße abhängig vom Ergebnis des Umgangs der Berufsschullehrer mit diesen Ansprüchen. In der Realität findet sich dementsprechend eine große Bandbreite an Definitionen, Interpretationen und Umsetzungen des Konzepts „Lernsituation“.

1.2 Zu den Zielen der Fallstudie

Diese Fallstudie soll am Beispiel und im Vergleich dreier Lernsituationen zu zwei Bildungsgängen des kaufmännisch-verwaltenden und einem des gewerblich-technischen Bereichs, die in den sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen dreier Berufskollegs realisiert werden, auf der Basis reflektierter Erfahrungen der beteiligten Berufsschullehrer aufweisen, was es in der Praxis ganz konkret bedeutet, wenn das Lernen in der Berufsschule mit Lernsituationen nach dem Verständnis des Lernfeldkonzepts gestaltet werden soll.

Hierbei werden unterschiedliche Ausgangsbedingungen berücksichtigt: Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Lernsituationen an den Standorten unterscheiden sich in einer ganzen Reihe von Aspekten teils beträchtlich, und der Vergleich der Praxen und der Realisierungsformen an den Berufskollegs zeigt, dass dieser Umstand auf die Herangehensweisen, auf die Arbeit mit Lernsituationen und auf die resultierenden Produkte ganz erheblichen Einfluss hat. Standortspezifische Handlungsbedingungen und ihre Rezeption durch die Berufsschullehrer wirken sich ebenso aus wie Eigenarten, die sich aus typischen Mentalitäten und Denkformen in den Bezugsfeldern der Bildungsgänge und im Umfeld der Berufskollegs ergeben.

Es wird dargestellt, wie die Berufsschullehrer jeweils vorgehen, mit welchen Anforderungen, situativen Gegebenheiten und Problemen sie sich konfrontiert sehen, wie sie über das Lernfeldkonzept und die damit verbundenen Veränderungen denken, welche Handlungsstrategien sie entwickeln und welche Erfolge sie verzeichnen. Dabei geht es im Bewusstsein der Standortabhängigkeit jedes Handelns und bei Bedacht der Tatsache, dass keine Rezepte transferiert werden können, darum, Erfahrungen als Impulse oder Hinweise an andere Berufsschullehrer für den Fall bereitzustellen, dass sie vergleichbare Situationen und Problemkon-

stellationen erleben. Dabei soll danach gefragt werden, wie die Vorgaben handlungsleitend interpretiert werden.

Im Einzelnen enthalten die weiteren Ausführungen

- exemplarische Bestandsaufnahmen der Umsetzungspraxis,
- die Dokumentation von Formen des Umgangs der Berufsschullehrer mit den praktischen Konsequenzen, die in ihren Umfeldern aus dem Anspruch entstehen, das Lernen in der Berufsschule lernfeldorientiert zu gestalten und an Lernsituationen zu orientieren,
- die Identifikation dabei zugreifender Formen der gedanklichen Verarbeitung typischer Handlungsstrategien, Problem- und Erfolgserfahrungen sowie
- die Verdichtung der Ergebnisse zu Trendaussagen über die Praxis lernfeldorientierten Lernens in der Berufsschule.

Der Anspruch auf Repräsentativität oder eine unspezifische Reichweite der Ergebnisse wird nicht erhoben. Die Aussagen im Rahmen dieser Fallstudie betreffen manifeste, kommunikativ validierte Zusammenhänge an den einbezogenen Standorten und haben darüber hinaus den Status von Prognosen über möglicherweise objektive Gegebenheiten, die mit einem breiteren Untersuchungsansatz zu verifizieren wären.

Unter dem ausdrücklichen Hinweis, dass bei der Verwendung der Begriffe „Berufsschullehrer“ und „Schüler“ im ersten Fall Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, im zweiten Schülerinnen und Schüler gemeint sind, wird nachfolgend im Sinne des Leseflusses die männliche Form verwendet.

2. Berufskollegs, Bildungsgänge, Lernsituationen

In diesem Abschnitt werden die drei beteiligten Berufskollegs, das *Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg in Lüdinghausen* (im Weiteren als RWB bezeichnet), das *Joseph-DuMont-Berufskolleg in Köln* (JDB) und das *Berufskolleg Bocholt-West* (BBW), die einbezogenen Bildungsgänge, *Automobilkaufmann/Automobilkauffrau*, *Kauffrau/Kaufmann für audiovisuelle Medien* und *Mechatroniker/-in*, sowie die erprobten Lernsituationen, *Verkauf eines Neuwagens*, *NEMO TV* und *Tischbohrmaschine* vorgestellt. Aufgabe der Darstellung ist es, einen komprimierten Überblick zu verschaffen und dabei solche Aspekte anzusprechen, die sich mit Blick auf die Aufgaben der Fallstudie als bedeutend erwiesen haben.

2.1 Die Berufskollegs

Die drei einbezogenen Berufskollegs sind in sehr verschiedenen regionalen Umfeldern angesiedelt und setzen in schulprogrammatischer und -organisatorischer Hinsicht unterschiedliche Schwerpunkte.

2.1.1 Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg Lüdinghausen - RWB

Das Lüdinghausener Berufskolleg trägt seit August 1998 den Namen Richard von Weizsäckers, von 1984 bis 1994 Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland. Das Schulprogramm stellt ihn als Politiker dar, der als Staatsoberhaupt und aufgrund gesellschaftspolitischer Stellungnahmen, wie etwa seiner Rede zum 40. Jahrestag der deutschen Kapitulation im Jahr 1985, breite Zustimmung erhielt. Der Entschluss für die Namensgebung wurde entscheidend von der Überzeugung getragen, dass Denken und Handeln Weizsäckers für die junge Generation vorbildgebend sein können. Daher auch knüpft das Schulprogramm bei der Fundierung der Bildungs- und Erziehungsarbeit an Grundsätzen Weizsäckers an. Leitmotivisch werden die folgenden Gedanken herausgestellt: „Wenn Freiheit das Geheimnis der Demokratie ist, dann ist es eine Freiheit zur Beteiligung und Mitverantwortung. In der Freiheit zu bestehen ist für uns an der Schwelle zum neuen Jahrhundert keine Frage auf Leben und Tod, aber die entscheidende Herausforderung an unsere zukünftige Zivilisation und an die Courage der jungen Generation.“

Abb. 1:

Homepage des Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg in Lüdinghausen (RWB)
<http://www.rvw-berufskolleg.de>



Die Leitideen werden in Bausteinen für die pädagogische Arbeit konkretisiert: Mit dem Ziel, die Schüler bei der Einsicht in komplexe Zusammenhänge bzw. ganzheitliches Denken zu unterstützen, wird die fächerübergreifende Gestaltung des Unterrichts gefordert. Der Praxisbezug soll vor allem durch eine verbesserte Kooperation betrieblicher und schulischer Ausbildung intensiviert werden. Die Verknüpfung berufsschulischen Lernens mit der beruflichen Praxis erfordert eine enge Zusammenarbeit des Lehrpersonals der Schule mit außerschulischen Bildungsträgern, Betrieben und anderen Einrichtungen des öffentlichen Lebens. Sie kann gleichzeitig das Verständnis für die Situation am jeweils anderen Lernort verbessern. Zahlreiche zusätzliche Aktivitäten in den einzelnen Bildungsgängen sollen ein reiches Schulleben mitgestalten.

Auf einer gemeinsamen Pädagogischen Konferenz haben Schüler und Lehrer ferner Leitgedanken für ihre Kooperation beschlossen, die zum Teil des Schulprogramms geworden sind. Demnach soll erstens gegen-

seitige Wertschätzung die Basis der Zusammenarbeit sein, die sich durch die „beiderseitige Signalisierung von Gesprächsbereitschaft sowie das gemeinsame Erarbeiten von Umgangsformen“ (EBD.) ausdrückt. Schüler und Lehrer gemeinsam fördern zum zweiten soziales, methodisches und fachliches Lernen und kooperieren drittens bei der Einbindung der Praxis in den Unterricht. Das Theorie/Praxis-Verhältnis wird dabei nicht als Anwendungsverhältnis verstanden: Berufliches Handeln soll vielmehr gemeinsam im Unterricht mit Hilfe von Theorien analysiert und kritisch reflektiert werden. Schließlich sprechen sich Lehrer und Schüler für den eigenverantwortlichen Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Blick auf eine Praxis aus, bezüglich derer sich beide Gruppen als gemeinsam Lernende begreifen.

Die Arbeit der Lehrkräfte ist nach dem Teamkonzept gestaltet, durch das eine gleichmäßige Verteilung der Arbeitsbelastungen, eine größere Transparenz der Leitungsstrukturen und eine Organisationsstruktur mit klaren Aufgabenbeschreibungen möglich werden soll. In jedem Fachbereich ist ein Arbeitsteam eingerichtet, das eigenverantwortlich und in Kooperation mit den außerschulischen Partnern an der kontinuierlichen Verbesserung der schulischen Arbeit und deren Anpassung an die außerschulische Entwicklung wirkt. Die Teams sind an der Personaleinsatz- und an der Stundenplanung beteiligt, bereiten fächerübergreifende, aufgabenbezogene und projektorientierte Unterrichtsvorhaben vor und führen diese gemeinsam durch.

Das Richard-von-Weizsäcker-Berufskolleg bietet Bildungsgänge in den Bereichen *Wirtschaft und Verwaltung*, *Ernährung und Hauswirtschaft*, *Technik/Agrarwirtschaft* sowie *Sozial- und Gesundheitswesen* an. Den Bereich Wirtschaft und Verwaltung bilden neben der hier thematisierten Ausbildung von Automobilkaufleuten die Bildungsgänge *Industriekaufmann/-frau*, *Bankkaufmann/-frau*, *Bürokaufmann/-frau*, *Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel*, *Kaufmann/-frau im Einzelhandel*, *Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/r*, *Steuerfachangestellte/r* und *Arztshelfer/-in*. Hinzu kommen eine zweijährige Berufsfachschule für Wirtschaft und Verwaltung (Handelsschule), eine zweijährige Berufsfachschule der Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ (Höhere Handelsschule) und ein dreijähriger Bildungsgang zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife in Verbindung mit beruflichen Kenntnissen mit den fachlichen Schwerpunkten Wirtschaftswissenschaften und Mathematik/Informatik.

Das Berufskolleg ist in einer münsterländischen Kleinstadt mit ländlichem Einzugsbereich angesiedelt. Die Automobilbranche weist eine im Vergleich zu großstädtischen Gegebenheiten noch sehr traditionelle, stark handwerklich geprägte Struktur auf. Typisch ist der kleine Meisterbetrieb mit Automobilhandel und -werkstatt, der einen oder zwei Ausbildungsplätze anbietet. Einzelne größere Unternehmen, Vertragshändler von Herstellern aus dem oberen Preissegment und Zulieferer, bilden die Ausnahme.

Als Hintergrund für die Form der Herangehensweise der Lüdinghauser Lehrerguppe ist die Geschichte des Bildungsgangs „Automobilkaufmann/-frau“ am RWB von Bedeutung. Die schulische Ausbildung für den Bereich der Bezirksregierung Münster erfolgte zunächst zentral an den Standorten Münster und Gelsenkirchen, sollte aber je nach Bedarfslage dezentralisiert werden. Vor diesem Hintergrund wurde die Einrichtung des Bildungsgangs in Lüdinghausen verfolgt. Dabei konnte auf die Zusammenarbeit mit den potentiellen Ausbildungsbetrieben - ca. 50 der 132 Betriebe im Innungsbereich können Automobilkaufleute ausbilden, da sie zumindest *auch* Handelsfunktionen ausüben - und ihren Selbstverwaltungsorganen gebaut werden. Zum einen verfolgen Kfz-Innung und Kreishandwerkerschaft intensiv das Ziel einer ortsnahen Beschulung der Auszubildenden. Zum anderen zeigten sie sich in bedeutendem Maße an dem neuen Ausbildungsberuf interessiert und geneigt, Ausbildungsplätze einzurichten. Sie reagierten damit auch auf die anlässlich von persönlichen Besuchen in den Betrieben vorgetragenen Argumente der Berufsschullehrer, die auf die Mittelpunktlage und günstige Verkehrsanbindung des Berufskollegs, die Möglichkeit zu intensiver Kooperation unter regionalen Gesichtspunkten, die so leistbare bedarfsgerechte Ausbildung und die damit mögliche Sicherung qualifizierten Berufsnachwuchses hinwiesen. Ein weiteres Argument in diese Richtung lieferten die Wirtschafts- und Strukturanalysen für den Kreis Coesfeld, die einen steigenden Ausbildungsbedarf ausweisen. Auch in diesem Zusammenhang wird nach attraktiven neuen Ausbildungsmöglichkeiten gefragt.

Mit der Feststellung der nach dem Schulfinanzgesetz (SchFG) geforderten gesicherten Einzigigkeit, die über Auskünfte zu den Ausbildungsplanungen der ansässigen Betriebe beigebracht werden konnte, und der einstimmigen Befürwortung durch die Schulkonferenz wurde die Errichtung einer Kreisfachklasse möglich.

Der Werdegang des Bildungsgangs am RWB deutet auf die hier auch zur eigenen Bestandssicherung verfolgte Absicht zu einer intensiven Kooperation mit Ausbildungsbetrieben, Kfz-Innung und Kammern hin, wie sie zudem ja auch nach dem Schulprogramm grundsätzliches wichtiges Anliegen des Hauses ist. Sie drückt sich auch in der Bereitschaft zu weitgehenden Zugeständnissen an den Strukturierungsbedarf der Ausbildungsbetriebe aus. So wurde auf Wunsch der Innung ein jahrgangsübergreifendes Modell der Unterrichtsorganisation eingerichtet, das für die Unterstufe 16 Stunden, für die Mittelstufe 12 Stunden und für die Oberstufe nur noch 8 Stunden Unterricht pro Woche vorsieht, und so eine möglichst ausgedehnte Präsenz der Auszubildenden in den Firmen dann sichern soll, wenn sie aufgrund fortgeschrittener Kompetenz den Betriebszielen effektiv zuarbeiten können.

Die Berufsschullehrer schildern das Bezugsfeld des Berufskollegs, speziell des Bildungsgangs als „eher konservativ“. Firmenpolitik und Führungsformen in den Betrieben und die Erwartungen derer Kundschaft sind von traditionellen Auffassungen geleitet. Auch die Vorstellungen von Ausbildung sind eher überkommen, was in Verbindung mit dem kleinbetrieblichen Unternehmensgefüge u. a. bedeutet, dass sich kaum hochstrukturierte Formen von Ausbildung finden. Die Lehrer sehen sich einer eher „klassischen, soliden“ Schülerschaft gegenüber.

2.1.2 Joseph-DuMont-Berufskolleg in Köln - JDB

Das Kollegium des Berufskollegs 2 der Stadt Köln hat seine Arbeit unter das Motto „Chancen durch Vielfalt“ gestellt. Das Haus wird als ein Ort verstanden, an dem „Menschen unabhängig von Nationalität oder Kultur, Religion und Geschlecht in gegenseitiger Wertschätzung mit- und voneinander“ arbeiten und lernen (SCHULPROGRAMM JDB).

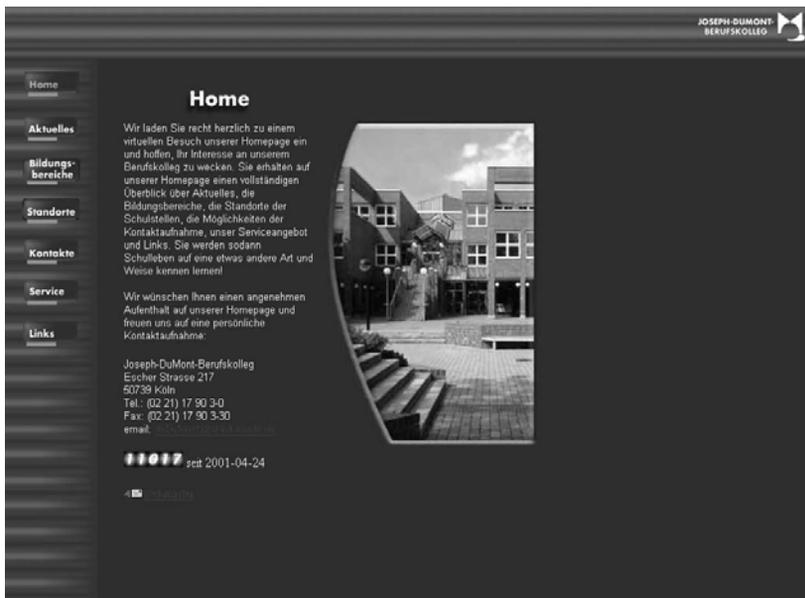
Das Berufskolleg ist nach Joseph DuMont benannt, einem Kölner Kaufmann und Verleger aus dem 19. Jahrhundert, dessen Name bis heute mit dem Verlagswesen, der Medienlandschaft und der Wirtschaft der Stadt Köln eng verbunden ist. DuMont hat sich auch als liberale Persönlichkeit und als Innovator seiner Branche hohes Ansehen erworben. Seine Lebensphilosophie der Offenheit soll der Schule Programm und Verpflichtung sein. So wird das Berufskolleg als eine Bildungseinrichtung verstanden, „die ihrer Umwelt gegenüber stets offen ist. Durch den ständigen Austausch mit Schülern, den dualen Partnern in der Berufsausbil-

derung, den Eltern, dem Schulträger, der Schulaufsicht und dem Stadtviertel befindet sich das Joseph-DuMont-Berufskolleg in einer fortwährenden Bewegung und unterliegt permanenter Veränderung“ (EBD.).

Abb. 2:

Homepage des Josef-DuMont-Berufskollegs (JDB)

<http://www.kbs-koeln.de/josephdu/masterset.htm>



Die 2800 Schüler des Berufskollegs verteilen sich auf die vier Bildungsbereiche *Höhere Berufsfachschule* (Höhere Handelsschule), *Recht, Medien und Handel* sowie elf duale Bildungsgänge. Den Bereich „Medien“ bilden neben dem hier angesprochenen Bildungsgang *Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien* die drei weiteren Bildungsgänge: *Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste*, *Verlagskaufmann/-frau* und *Werbekaufmann/-frau*.

Für die Ausbildungen in den Medienberufen konnte eigens ein zweiter Schulstandort eingerichtet werden, der den besonderen Ansprüchen der Branche gemäß technisch und infrastrukturell ausgestattet ist. Hier werden die Bildungsgänge für *Veranstaltungskaufleute*, *Verlagskaufleute*, *Werbekaufleute*, *Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste* und eben *Kaufleute für audiovisuelle Medien* angeboten.

Im Bezugsfeld der Berufsschule sind typisch großstädtische Gegebenheiten anzutreffen. Zwar ist die Medienbranche auch durch eine Vielzahl von Neugründungen spezialisierter Kleinbetriebe geprägt, doch finden sich an dem ausgewiesenen Medienstandort Köln gleichzeitig Großbetriebe und Institutionen von überregionaler Bedeutung (u. a. Westdeutscher Rundfunk, Deutsche Welle, RTL) und große Dependancen weltweit agierender Medienkonzerne (u. a. EMI, Sony), ferner eingeführte Produktionsfirmen. Diese Situation gemeinsam mit den sprunghaften Entwicklungen auf dem Mediensektor begründet einen überdurchschnittlichen lokalen Bedarf an Arbeitsplätzen im Medienbereich und verschafft den Absolventen der entsprechenden Bildungsgänge sehr gute Berufschancen. Ferner entstehen günstige Kooperationsbedingungen. Die Grundhaltung in den Ausbildungsbetrieben erfahren die Berufsschullehrer, die selbst zu großem Teil einschlägige Berufserfahrungen in diesem Bereich besitzen, als branchentypisch „locker, offen, experimentierfreudig“ zudem „wenig formalistisch, dafür ergebnisorientiert“, als ein Feld für „kreative Macher“. Diese Haltung prägt auch die betrieblichen Ausbildungsbedingungen, die alle Nuancen, von der reinen En-passant-Lehre im Kleinbetrieb bis zur hochstrukturierten Ausbildung in Großunternehmen und öffentlich-rechtlichen Anstalten umfasst. Die Schülerschaft, zu großem Teil bereits in der Branche seit längerer Zeit tätigkeitserfahren, spiegelt diese Gegebenheiten wieder. Die jungen Erwachsenen werden als selbst- und trendbewusst, künstlerisch, kreativ bis hin zum Avantgardismus, gleichzeitig einsatzbereit und begeisterungsfähig vorgestellt. Sie bewegen sich in einem Umfeld, in dem die Spezifika der Medienbranche, eingeschlossen der Habitus ihrer Protagonisten, hohe Akzeptanz finden.

In der einschlägigen Ausbildung von Kaufleuten kann das JDB auf eine besondere Geschichte und besondere Kompetenz verweisen. Der Vorgängerberuf des hier thematisierten - Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien - war der für Bürokaufleute mit Zusatzqualifikation für audiovisuelle Medien. Dieser Bildungsgang wurde unter der Bezeichnung „Köl-

ner Modell“ am JDB entwickelt und bundesweit an anderen Berufsschulen eingeführt. Bei der Erarbeitung des Rahmenlehrplanes „Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien“ war das Land Nordrhein-Westfalen federführend. Vorsitzender der Rahmenlehrplankommission war der Leiter des Joseph-Dumont-Berufskollegs, das auch ein weiteres Mitglied der Kommission stellte.

2.1.3 Berufskolleg Bocholt-West - BBW

Das Berufskolleg Bocholt-West ist eine von drei berufsbildenden Schulen in Bocholt, der zweitgrößten Stadt des Münsterlandes, nahe der Grenze zu den Niederlanden gelegen. Es bietet Bildungsgänge in gewerblich-technischen und hauswirtschaftlichen Berufen an.

Abb. 3:
Die Homepage des Berufskolleg Bocholt-West (BBW)
<http://www.bkbocholt-west.de>

The screenshot shows the homepage of Berufskolleg Bocholt-West. At the top, there is a navigation bar with the following links: [Schule](#), [Projekte](#), [Bildungsgänge](#), [Förderverein](#), [SV](#), [Links](#), and [Downloads](#). The main header area features the school's name 'Aktuelles vom Berufskolleg Bocholt-West' and the logo of the Kreis Borken. Below this, there are several news items, each with a small image and a text block. The first item is titled 'Abschlüsse am BK Bocholt-West' and describes the graduation of students in various technical fields. The second item is titled 'Bundestagskandidaten am Berufskolleg Bocholt West' and mentions a discussion with local politicians. The third item is titled 'Mechatroniker des Berufskolleg Bocholt-West bei den Hochschultagen in Köln' and describes a project presentation. On the left side, there is a vertical menu with a 'Sitemap' icon and links to 'Schule', 'Projekte', 'Bildungsgänge', 'Förderverein', 'SV', 'Links', 'Downloads', and 'Lob und Tadel'. The entire page has a light background with a repeating pattern of a stylized star logo.

Die Ursprünge des Berufskollegs gehen auf das Jahr 1862 zurück, in dem der Magistrat der Stadt die Errichtung einer Sonntagsschule für Handwerker beschloss. Im Jahr 1996 ist die Trägerschaft an den Kreis Borken übergegangen. Am BBW unterrichten zurzeit 75 Lehrer. Vier Fünftel der ca. 2100 Schüler belegen die mehr als zwanzig Fachrichtungen des Kernbereichs „Berufsschule“, davon ca. 90 den Bildungsgang *Mechatroniker/-in*. Die anderen verteilen sich auf das *Berufsgrundschuljahr für Technik* (Elektro-, Holz- und Metalltechnik), eine zweijährige *Berufsfachschule für Technik* (Elektro-, Holz- und Metalltechnik), *Sozial- und Gesundheitswesen* (Kinderpflege, Sozialhelferinnen) und *Ernährung/Hauswirtschaft*, eine *Fachoberschule für Elektrotechnik und Maschinenbau*, eine *Höhere Berufsfachschule für Informationstechnische Assistenten/-innen* sowie *Ernährung und Hauswirtschaft*, eine *Fachschule für Technik* (Elektrotechnik, Mechatronik, Textiltechnik, Maschinenteknik, Aufbaubildungsgang Betriebswirtschaft) und *Duale Ausbildungsgänge* in den Feldern *Elektrotechnik, Gesundheit und Körperpflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Textiltechnik und Bekleidung, Farbtechnik und Raumgestaltung, Bautechnik, Metalltechnik* sowie *Holztechnik*.

Die Leitorientierung des Berufskollegs sieht es vor, die Ausbildung des beruflichen Nachwuchses im Verbund mit den Ausbildungsbetrieben auf die Anforderungen der Wirtschaft und der Gesellschaft der Region auszurichten. Die Aufgaben der Schule werden laut Schulprogramm im Transfer moderner Technologien und in der Vermittlung personaler und gesellschaftlicher Handlungskompetenz gesehen. Im Schulprogramm haben die Lehrer darüber hinaus folgende Leitziele für Ihre Tätigkeit festgeschrieben:

- Bildung und Erziehung

Wir Lehrer bereiten unsere Schüler auf eine berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz vor.

Dazu soll der Unterricht auf ein lebensbegleitendes Lernen vorbereiten. Die Lehrer wollen den Schülern helfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und dabei individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse sowie soziokulturelle Unterschiede berücksichtigen.

In das Schulprogramm ausdrücklich aufgenommen ist an dieser Stelle der Vorsatz, den Unterricht durch Lernfelder und Lernsituationen zu organisieren.

- Kooperation

Alle am Ausbildungsprozess Beteiligten arbeiten partnerschaftlich zusammen.

In den Bildungsgangkonferenzen werden die Unterrichtsinhalte mit den Schülern und den Vertretern der Ausbildungsbetriebe abgestimmt. Lernsituationen orientieren sich an den im regionalen Umfeld der Schule produzierten Gütern und Dienstleistungen. Die Eltern sollen sich an der Bildungs- und Erziehungsarbeit beteiligen.

Auch die Kooperation mit anderen Schulen wird angestrebt: Die all-gemeinbildenden Schulen erhalten Hilfestellungen bei der Information über berufliche Ausbildung, durch einen Informationsaustausch mit anderen Berufskollegs soll die Effizienz des unterrichtlichen Handelns gesteigert werden. Die Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerschulen soll international bedeutsame Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft aktiv erfahrbar machen.

- Identifikation

Wir Lehrer stehen ein für unsere berufliche Bildungsarbeit und für unsere Schule als wichtigen Bestandteil unseres Lebens.

Offener kollegialer Umgang miteinander soll eine Atmosphäre schaffen, in der kreatives und effektives Arbeiten möglich ist, gemeinsam mit den Schülern ein lernförderndes Klima angestrebt werden. Die Lehrer nehmen sich vor, die Bildungsarbeit durch verantwortungsvolles Ausfüllen der administrativ gegebenen Freiräume zu optimieren.

- Innovation

Technischer Fortschritt und gesellschaftlicher Wandel verlangen von uns eine ständige Weiterbildung bezüglich neuer Technologien und Methoden.

Über den ständigen Kontakt mit Betrieben und Institutionen lernen die Lehrer technologische Innovationen kennen und gleichen durch Optimierung vorhandener bzw. durch Erstellung neuer Lernsituationen den Unterricht an die sich weiterentwickelnden Bedingungen der Arbeitswelt an. Dabei greifen sie die Erkenntnisse neuerer Lerntheorien im Unterricht auf und reflektieren sie. Die angebotenen Fortbildungsmaßnahmen sollen genutzt werden.

- Beratung und Förderung

Die Schülerschaft unseres Berufskollegs ist bezüglich ihres Leistungsvermögens, ihrer Sozialisation und ihrer beruflichen Situation sehr he-

terogen. Somit ist ein differenziertes und individuelles Eingehen auf Fähigkeiten, Bedürfnisse und Probleme der Schüler unabdingbar.

Die Lehrer verpflichten sich auf Sensibilität gegenüber den sozialen Bedürfnissen auch von Minderheiten. Sie informieren über Möglichkeiten der Beratung durch die Schule und andere Institutionen und bemühen sich bei Konflikten um einen professionellen und partnerschaftlichen Umgang.

- Evaluation

Unterricht organisieren, gestalten und durchführen ist ein sehr komplexer und variationsreicher Prozess, an dem viele Personen in ihren Befindlichkeiten beteiligt sind. Daher müssen die Ziele und Methoden ständig überprüft und angeglichen werden.

Die Lehrer sollen, gemeinsam mit Schülern, Eltern und Ausbildern die Leitziele des Handelns regelmäßig diskutieren und aktualisieren. Sie erfragen regelmäßig das Meinungsbild der Schüler und leiten Konsequenzen daraus ab, erkunden die Forderungen und Wünsche von Eltern und Ausbildungsbetrieben, setzen sich im Kollegium mit unterrichtlichen Schwierigkeiten auseinander und erarbeiten professionelle Strategien. In pädagogischen Konferenzen werden die Ergebnisse und mögliche Schwierigkeiten der Bildungsarbeit diskutiert.

Im Umfeld der Berufsschule finden sich überwiegend mittelständische Unternehmen. Derzeit sieben Betriebe, darunter die Niederlassung eines weltweit agierenden Konzerns, bilden (auch) Mechatroniker/-innen aus. Die Ausbildung in allen Firmen wird als hochstrukturiert beschrieben, überall werden hauptberufliche Ausbilder eingesetzt, und es bestehen Ausbildungszentren bzw. -werkstätten. Zu fast allen Ausbildungsbetrieben bestanden bereits vor der Einführung des Bildungsgangs ausgeprägte Kontakte, was von den Berufsschullehrern als erhebliche Erleichterung bei Planung und Durchführung der Lernsituation erfahren wurde. Die geringe Zahl einbezogener Firmen kommt der Intensität der Kooperation zugute und vereinfacht das Finden einvernehmlicher Lösungen. Dass in diesem Gefüge die Ausbildungsverantwortlichen der Konzernniederlassung, die den Großteil der Auszubildenden stellt, einen gewichtigen Beitrag zur Gestaltung der Ausbildung leisten, hat sich, wie betont wird, bisher nicht zum Nachteil der anderen Betriebe und ihrer je spezifischen Interessen ausgewirkt. Für die Lehrer stellt sich das Verhältnis zu den Betriebsvertretern als eines gegenseitiger Wertschätzung und „echter Kooperation“ dar.

Als günstig wird auch die Situation im Umgang mit den Schülern insgesamt und speziell im Bildungsgang „Mechatroniker/-in“ beschrieben: Die Jugendlichen weisen sich für die Berufsschullehrer als „typisch ländlich“, bodenständig und diszipliniert aus. Von anderenorts berichtete erhebliche Disziplin-, Gewalt- oder Drogenprobleme in der Berufsschule stellen hier keine Belastung dar. Der Kontrast zur Situation in anderen Regionen wird in der zusammenfassenden Bemerkung deutlich: „Ein Graffiti an einer Wand im Schulgebäude fällt hier sofort auf“.

Als konstitutiv für diese Situation gelten vier Gründe: Die Schüler sind in dieser Region erstens auch während ihrer Berufsausbildung in vielen Fällen noch stark von den Eltern beeinflusst, die sich für die berufliche Entwicklung der Lernenden intensiv engagieren und dabei auch auf gute Berufsschulzeugnisse großen Wert legen. Zweitens wirkt der hohe Stellenwert förderlich, der dem Berufsschulunterricht auch in den Betrieben zugemessen wird. Die Schüler bemerken dies u. a. daran, dass sich die Ausbilder nach den Leistungen und dem Verhalten in der Berufsschule regelmäßig erkundigen. Drittens wird ihnen im Ausbildungsverlauf allerdings auch an den Anforderungen in den Betrieben deutlich, dass dem Berufsschulunterricht auf dem Weg zum Ausbildungsziel großes Gewicht zukommt. Bedeutend ist viertens, dass in sechs der sieben Ausbildungsbetriebe qualitativ wie quantitativ eng bedarfsbezogen ausgebildet wird. Hier bestehen Arbeitsplätze, an denen das anspruchsvolle Kompetenzprofil des Mechatronikers tatsächlich weitgehend abgerufen wird, weshalb hohe Anforderungen an die Absolventen und ihre Ausbildung gestellt werden, denen nur bei ernsthaftem Bemühen auch in der Berufsschule entsprochen werden kann. Diese Absolventen erhalten mit großer Sicherheit in ihren Ausbildungsbetrieben Arbeitsplätze auf hohem Niveau, die ihrem Ausbildungsstand entsprechen. Dies schafft eine günstige Motivationslage. Anders ist die Situation in der Niederlassung des Konzerns: In der betrieblichen Realität insgesamt wie speziell an den Arbeitsplätzen für Mechatroniker/-innen bleiben die beruflichen Anforderungen hinter dem in der Ausbildung erarbeiteten Kompetenzstand zurück. Absolventen fühlen sich hier in ihren beruflichen Positionen nicht selten unterfordert. Die Lehrergruppe führt dies vor allem auf die gegenwärtige Marktsituation und die daraus resultierende schlechte Auftragslage zurück.

2.2 Die Bildungsgänge

Die Lernsituationen an allen Standorten beziehen sich auf neue Bildungsgänge, deren Richtlinien und Lehrpläne in den Jahren 1998 und 1999 in Kraft getreten sind.

2.2.1 Der Bildungsgang „Automobilkaufmann/-frau“

Mit der Einrichtung von Bildungsgängen zum/zur Automobilkaufmann/-frau wird die Ausbildung von Fachkräften des Automobilhandels, die zuvor in den Berufen Einzelhandelskaufleute, Bürokaufleute oder Groß- und Außenhandelskaufleute erfolgte, zu einem eigenständigen Berufsbild spezifiziert. In eine breite kaufmännische Grundbildung werden Kenntnisse der Kfz-Technik einbezogen.

„Automobilkaufleute sind kundenorientiert in den Geschäftsfeldern Service, Markt und Vertrieb sowie Finanzdienstleistungen tätig. Besondere Bedeutung erlangt dabei die Fähigkeit, mit Kunden und Lieferanten - auch in einer Fremdsprache - zu kommunizieren sowie Kunden zu beraten. Bei diesen Tätigkeiten müssen einschlägige Rechtsgrundlagen sowie branchen- und betriebsspezifische Geschäftsbedingungen beachtet und angewandt werden. Im Neuwagengeschäft sind Automobilkaufleute vorwiegend mit der Vorbereitung und der internen Auftragsabwicklung beschäftigt. Sie wirken außerdem in Prozessen der betrieblichen Steuerung und Kontrolle des Finanz- und Rechnungswesens sowie der Personalverwaltung mit“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE 1999A, 19).

Zu der mit der Ausbildung angestrebten breiten beruflichen Handlungskompetenz zählen als übergreifende Befähigungen die zu(r):

- selbstständigem analytischem Denken,
- Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein,
- qualitätsbewusstem und kundenbezogenem Handeln,
- Organisation von Arbeitsabläufen unter Berücksichtigung von wirtschaftlichen und technischen Zusammenhängen,
- Kommunikation und Kooperation im Team,
- Nutzung technischer, informationstechnologischer und organisatorischer Mittel und Medien.

Abb. 5:

Lernfelder und Zeitrichtwerte für den Bildungsgang „Automobilkaufmann/-frau“
(nach: MINISTERIUM FÜR SCHULE, 1999A)

Lernfelder		Zeitrichtwerte			
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	gesamt
1	Das Unternehmen und seine Leistungen erkunden sowie die betriebliche Zusammenarbeit aktiv mitgestalten	80			80
2	Bestände und Wertströme erfassen und dokumentieren	40			40
3	Verkaufsgespräche im Teile- und Zubehörbereich führen und Kundinnen und Kunden beraten	80			80
4	Teile- und Zubehöraufträge bearbeiten	120			120
5	Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen		40		40
6	An Jahresabschluss und Kosten- und Leistungsrechnung mitwirken		80		80
7	Wartungs- und Reparaturaufträge bearbeiten		80		80
8	Kundenbezogene Maßnahmen im Rahmen einer Marketingstrategie entwickeln		80		80
9	Rahmenbedingungen und Einflussgrößen bei wirtschaftlichen Entscheidungen in der Kfz-Branche berücksichtigen			80	80
10	Erfolgskontrollen durchführen und Kennzahlen für betriebliche Entscheidungen aufbereiten			40	40
11	An Neu- und Gebrauchtfahrzeuggeschäften mitwirken			40	40
12	Finanzdienstleistungen und betriebspezifische Leistungen vermitteln			120	120
Summe		320	280	280	880

Hinzu kommt mit Blick auf die besondere Umweltrelevanz des Berufs, die den Absolventen ein hohes Maß an Verantwortungsbereitschaft für Mensch und Umwelt abverlangt, die Entwicklung von Problembewusstsein für Fragen des Umweltschutzes.

Vor allem sind

- berufsbezogene Umweltbelastungen zu erkunden und Maßnahmen zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderungen einzuleiten,
- die Wiederverwertung bzw. sachgerechte Entsorgung von Abfallstoffen zu fördern und zu veranlassen,
- Grundsätze zu rationellem Einsatz der bei der Arbeit verwendeten Energien und Materialien zu berücksichtigen und entsprechende Maßnahmen daraus abzuleiten.

Am Ende der Ausbildung sollen Automobilkaufleute in der Lage sein, ihre Aufgaben im Rahmen unternehmerischer Zielsetzungen selbstständig und kundenorientiert auszuführen und sich dabei der branchenspezifischen Informations- und Kommunikationssysteme zu bedienen. Sie erwerben dazu umfangreiche Kenntnisse über die Produkte und Dienstleistungen ihres Unternehmens sowie über die Bedeutung der Kfz-Branche in der Gesamtwirtschaft und erfassen aktuelle Entwicklungen sowohl auf den nationalen als auch auf den internationalen Kraftfahrzeugmärkten.

2.2.2 Der Bildungsgang „Kauffrau/-mann für audiovisuelle Medien“

Kaufmännische Fachkräfte für den Medienbereich wurden in der Vergangenheit hauptsächlich zu Industriekaufleuten ausgebildet. Die Ausbildung zur/-m Kauffrau/-mann für audiovisuelle Medien verknüpft nun kaufmännische, organisatorische und medienspezifische Ausbildungsinhalte. „Kaufleute für audiovisuelle Medien sind in Medienunternehmen, insbesondere aus den Bereichen Fernsehen, Hörfunk, Film- und Videoproduktion, Musik, Multimedia und Filmtheater tätig. Sie übernehmen kaufmännische Tätigkeiten in Arbeitsgebieten wie Produktionsorganisation, Marketing und Vertrieb oder betriebliche Steuerung und Kontrolle. Sie kennen die Produkte und die Dienstleistungen sowie die Produktionsformen und Abläufe sowohl im eigenen Unternehmen als auch in der Branche. Im Rahmen der Planung, Herstellung und Vermarktung audio-

Abb. 5:

Lernfelder und Zeitrictwerte für den Bildungsgang „Kauffrau/-mann für audiovisuelle Medien“ (nach: MINISTERIUM FÜR SCHULE ...: KAUF/-MANN FÜR AUDIOVISUELLE MEDIEN“ 1999)

	Lernfelder	Zeitrictwerte			
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	gesamt
1	Den Eintritt in das Berufsleben aktiv mitgestalten sowie den Ausbildungsbetrieb und seine Produkte/Dienstleistungen erschließen	80			80
2	An Planungsmaßnahmen mitarbeiten	100			100
3	Betriebliche Werte und ihre Veränderungen dokumentieren, Erfolge ermitteln	40			40
4	Bei der Beschaffung von Equipment, Rechten, Dienstleistungen mitwirken	100			100
5	Bei Personalmaßnahmen mitwirken und die eigene berufliche Entwicklung gestalten		80		80
6	Prozess der Leistungserstellung gestalten und den Ablauf kontrollieren		100		100
7	Endfertigung planen und kontrollieren		100		100
8	Bei Konzeption und Durchführung von Marketingmaßnahmen mitwirken			60	60
9	Verwertungsmöglichkeiten beurteilen			60	60
10	Bei der Vorbereitung von Finanzierungsentscheidungen mitwirken			80	80
11	Den betrieblichen Erfolg kontrollieren sowie Daten zur betrieblichen Steuerung aufbereiten und auswerten			80	80
	Summe	320	280	280	880

visueller Medien führen sie unter Beachtung der Wirtschaftlichkeit ihres Handelns kaufmännische, organisatorische und logistische Aufgaben durch“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE, 1999B, 19).

Im Einzelnen können für die Tätigkeit der Kaufleute für audiovisuelle Medien die folgenden beruflichen Tätigkeiten benannt werden:

Sie

- analysieren und beurteilen Konzepte, Produkte und Dienstleistungen unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, rechtlicher und technischer Gesichtspunkte und beachten künstlerische und gestalterische Aspekte,
- planen den Einsatz von Personal- und Materialressourcen für die Medienproduktion,
- prüfen Finanzierungsmöglichkeiten und führen Kalkulationen durch,
- beraten Kunden über Produkte und Dienstleistungen,
- führen Verhandlungen mit Anbietern und Kunden,
- erwerben und verwerten Rechte und Lizenzen,
- beschaffen Equipment und organisieren dessen Einsatz,
- beobachten den Markt für Medienprodukte und Dienstleistungen,
- entwickeln Marketingkonzepte,
- vermarkten die Produkte und Dienstleistungen ihres Unternehmens,
- organisieren den Vertrieb der Produkte,
- werten Kennzahlen und Statistiken zur Erfolgskontrolle aus,
- nutzen Informations- und Kommunikationssysteme,
- arbeiten team- und projektorientiert.

Die Absolventen übernehmen kaufmännische Tätigkeiten in den Arbeitsgebieten Produktionsorganisation, Marketing und Vertrieb, Personalwirtschaft sowie Rechnungswesen und Controlling.

2.2.3 Der Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“

Die Berufsbezeichnung „Mechatroniker/Mechatronikerin“ wurde per Verordnung vom 4. März 1998 (BGBL. I, S. 408) anerkannt, Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung wurden zum August 1999 eingeführt. Mechatroniker/Mechatronikerinnen arbeiten in der Montage und Instand-

Abb. 6:

Lernfelder und Zeitrictwerte für den Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“ (nach: MINISTERIUM FÜR SCHULE 1999C)

Lernfelder		Zeitrictwerte			
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
1	Analysieren von Funktionszusammenhängen in mechatronischen Systemen	40			
2	Herstellen mechanischer Teilsysteme				
3	Installieren elektrischer Betriebsmittel unter Beachtung sicherheitstechnischer Aspekte	100			
4	Untersuchen der Energie- und Informationsflüsse in elektrischen, pneumatischen und hydraulischen Baugruppen	60			
5	Kommunizieren mit Hilfe von Datenverarbeitungssystemen	40			
6	Planen und Organisieren von Arbeitsabläufen		40		
7	Realisieren mechatronischer Teilsystemen		100		
8	Design und Erstellen mechatronischer Systeme		140		
9	Untersuchen des Informationsflusses in komplexen mechatronischen Systemen			80	
10	Planen der Montage/Demontage			40	
11	Inbetriebnahme, Fehlersuche und Instandsetzung			160	
12	Vorbeugende Instandhaltung				80
13	Übergabe von mechatronischen Systemen an Kunden				60
Summe		320+40	280+40	280+40	140+20

haltung von komplexen Maschinen, Anlagen und Systemen im Anlagen- und Maschinenbau bzw. bei den Abnehmern und Betreibern mechatronischer Systeme. Sie üben ihre Tätigkeiten, häufig im Team, an unterschiedlichen Orten, so auf Montagebaustellen, in Werkstätten oder im Servicebereich, unter Beachtung der einschlägigen Vorschriften und Sicherheitsbestimmungen selbstständig nach Unterlagen und Anweisungen aus, wobei sie ihre Arbeit mit vor- und nachgelagerten Bereichen abstimmen.

Mechatroniker und Mechatronikerinnen

- planen und steuern Arbeitsabläufe, kontrollieren und beurteilen Arbeitsergebnisse und wenden Qualitätsmanagementsysteme an,
- bearbeiten mechanische Teile und bauen Baugruppen und Komponenten zu mechatronischen Systemen zusammen,
- installieren elektrische Baugruppen und Komponenten,
- messen und prüfen elektrische Größen,
- installieren und testen Hard- und Softwarekomponenten,
- bauen elektrische, pneumatische und hydraulische Steuerungen auf und prüfen sie,
- programmieren mechatronische Systeme,
- montieren und demontieren Maschinen, Systeme und Anlagen, transportieren und sichern sie,
- prüfen die Funktionen an mechatronischen Systemen und stellen sie ein,
- nehmen mechatronische Systeme in Betrieb und bedienen sie,
- übergeben mechatronische Systeme und weisen Kunden ein,
- führen die Instandhaltung mechatronischer Systeme durch,
- arbeiten mit englischsprachigen Unterlagen und kommunizieren auch in englischer Sprache.

2.3. Die Lernsituationen

In den folgenden Abschnitten werden die an den Berufskollegs entwickelten und erprobten und in diese Fallstudie einbezogenen Lernsituationen vorgestellt.

2.3.1 Die Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ (am RWB)

Die Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ wurde für das zweite Ausbildungsjahr im Bildungsgang „Automobilkaufleute“ und das Lernfeld 11, „An Neu- und Gebrauchtfahrzeuggeschäften mitwirken“, entwickelt. Sie ist ein Element in einem Ensemble von, so die schulinterne Sprachregelung, „betriebsorientierten Lernsituationen“, mit denen die in ihrer ganzen Komplexität als nur nach und nach umsetzbar geltenden Ansprüche des Lernfeldkonzepts für den ersten Zugriff zum einen rationalisiert und dabei zum anderen gemäß den intern gesetzten Prioritäten spezifiziert werden sollten.

Mit der Attribuierung als „betriebsorientierte“ Lernsituationen soll die als berufspädagogisch notwendig geltende und schon im Vorfeld der Einführung des Bildungsgangs betonte und gepflegte intensive Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben schwerpunktsetzend und werbend herausgestellt werden. Im Bildungsgang für Automobilkaufleute und in der thematisierten Lernsituation wird daher das Element der Lernortkooperation besonders betont. Lernortkooperation gilt einerseits als didaktisch notwendig, insofern der Rückbezug des berufsschulischen Lernens auf die betriebliche Praxis die Integration der Lernerfahrungen fördert und Lerneranstrengungen in der Berufsschule eher motiviert. Andererseits steht der Begriff „Lernortkooperation“ gleichzeitig immer auch für das aus den genannten schulpolitischen Erwägungen begründete Bestreben um das Einvernehmen mit den einflussreichen Ausbildungsbetrieben, von deren Ausbildungs politik der Bestand des Bildungsgangs am Berufskolleg entscheidend abhängt.

Die Umsetzung des Konzepts der „Betriebsorientierten Lernsituationen“ erfolgt im Prinzip, indem die Schüler von einem Ausbildungsbetrieb mit einer für das jeweilige Lernfeld typischen betrieblichen Aufgabe (der Lernsituation) konfrontiert und dabei mit allen notwendigen Belegen und Daten versorgt werden, die zu ihrer Lösung notwendig sind. Während der Bearbeitung der jeweiligen Lernsituation begleitet der betreu-

ende Betrieb die Schülerarbeit mit Hilfestellungen und zusätzlichen Lernangeboten.

Neben der betonten Intensivierung der Kooperation der Lernorte werden als weitere allgemeine Intentionen des Konzepts die Stärkung des Regionalbezugs der Ausbildung und die Förderung der konkreten Handlungskompetenz der Berufsanfänger besonders verfolgt. Als spezielle Zielsetzungen werden darüber hinaus eine Verbesserung der Qualität der Ausbildung durch die Integration von Theorie und Praxis und die Verbesserung der Qualität des Unterrichts durch ein kooperatives Lernklima hervorgehoben.

Die Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ ist für eine Richtzeit von 36 Unterrichtsstunden konzeptualisiert. Die Bearbeitung geht von folgender Situationsbeschreibung aus:

„Sie sind Automobilkauffrau/-mann in einem Autohaus der Marke BMW. Zu ihren Aufgaben gehört u. a. die Beratung von Kunden beim An- und Verkauf von Neu- und Gebrauchtwagen sowie der Abschluss von Kaufverträgen bis zu einem Gesamtvolumen von 100.000,00 DM. Soeben hat ein gut gekleideter junger Mann den Showroom des Autohauses betreten und schaut sich im Neuwagenbereich um, wobei sein Hauptinteresse den Modellen der 3er Reihe gilt“.

Zu dieser Situation sollen die folgenden Aufgaben bearbeitet werden:

- Informieren Sie sich über die Modelle der 3er Reihe der Marke BMW mit Hilfe geeigneter Medien!
- Formulieren Sie Verkaufsargumente für die Modelle der 3er Reihe und fassen Sie diese schriftlich zusammen! Berücksichtigen Sie bereits an dieser Stelle Verkaufsmotive und Erwartungen der potentiellen Kundschaft!

An der Durchführung der Lernsituation in der Berufsschule sind die Fächer Automobilbetriebslehre, Rechnungswesen und Deutsch/Kommunikation beteiligt. Beiträge des Faches Deutsch/Kommunikation sind die Thematisierung der Spezifik eines Verkaufsgesprächs als Kommunikationssituation. Die Umsetzung erfolgt praxisorientiert, geht von Rollenspielen aus und sieht realitätsnahe Übungen am Fahrzeug vor. Im Fach „Automobilbetriebslehre“ wird der Vorgang des Neu- und Gebrauchtwagenverkaufs definiert und unter wirtschaftlichem und rechtlichem Aspekt analysiert. Weitere Schwerpunkte sind die Auseinander-

setzung mit kaufmännischen und juristischen Aspekten des Kaufvertrags, aktuelle Trends im Automobilhandel und die Funktionsweise von Vertriebsnetzen. Das Fach „Rechnungswesen“ konfrontiert mit dem Gesamtkomplex der Finanzierung von Automobilkäufen in ihren unterschiedlichen Varianten. Erweiterungen der Lernsituation lassen sich über die Zusammenarbeit mit einem Betrieb realisieren, der die Möglichkeit zu Expertenbefragungen, Verkäuferschulungen und Finanzierungsberatungen anbietet.

Solche Erweiterungen der Lernsituation sind nachfolgend am Beispiel „Verkäuferschulung“ und „Rollenspiel“ dargestellt.

Situationserweiterung „Verkäuferschulung“

Szenario:

„Ein weiteres Aufgabengebiet Ihrer Position stellt die Schulung Ihrer Verkäufer dar. In Kürze soll wieder eine hausinterne Verkäuferschulung stattfinden.“

Aufgabe:

Bereiten Sie mit Hilfe der Mappe „Verkaufsgespräche im Automobilbereich“ eine Verkaufsschulung vor. Für eine fundierte Schulung ist es notwendig, den Themenkomplex arbeitsteilig zu bewältigen. Teilen Sie hierzu die Klasse in vier gleichgroße Gruppen ein. Für alle Gruppen gelten folgende Regelungen:

- (a) Informieren Sie sich zunächst über „Ihren“ Themenbereich und werten Sie diesen aus!
- (b) Strukturieren Sie den Themenbereich so, dass die Inhalte den Schulungsteilnehmern verständlich vermittelt werden können. Unterstützen Sie Ihren Schulungsteil visuell!
- (c) Formulieren Sie Aufgaben, um sicherzustellen, dass alle Kursteilnehmer die Inhalte der Verkaufsschulung verstanden haben!

Situationserweiterung: Rollenspiel

Im Rahmen der Verkäuferschulung sollen die theoretischen Kenntnisse in einem Rollenspiel praktisch umgesetzt werden.

Aufgaben:

- (a) Erstellung eines Beobachtungsbogens
Erstellen Sie einen Beobachtungsbogen, mit dem Sie das Verkäufer- und Kundenverhalten analysieren können! Auf dem Be-

obachtungsbogen sollten sowohl die Äußerungen des Kunden - verbal und nonverbal - als auch die Reaktionen des Verkäufers festgehalten werden können.

(b) Durchführung der Rollenspiele

Benennen Sie für die Durchführung der Rollenspiele jeweils einen Verkäufer und ein bis zwei Kunden! Alle nicht direkt am Rollenspiel beteiligten Schüler beobachten das Verhalten von Verkäufer und Kunde(n) mit Hilfe des erstellten Beobachtungsbogens!

Rollenspielkarte Verkäufer:

Ein gut gekleideter junger Mann (Alter ca. Anfang 30) betritt das Autohaus. Er geht zielstrebig in den Showroom und betrachtet interessiert ein Modell der 3er Reihe. Um eine kundengerechte Beratung zu gewährleisten, ist es Ihnen besonders wichtig, den Bedarf und die Wünsche des Kunden zu ermitteln. Überzeugen Sie den Kunden von den Vorteilen der Modellreihe und streben Sie einen Verkaufsabschluss an.

Rollenspielkarte Kunde:

Sie betreten ein Autohaus der Marke BMW. Im Showroom fällt Ihnen ein Modell der 3er Reihe ins Auge, das Ihren Wunschvorstellungen weitestgehend entspricht. Sie sind Anfang 30, ledig und verfügen über ein monatliches Nettoeinkommen von 4.300,00 DM. Sie lieben das sportliche Fahren in einem entsprechenden Auto. Am liebsten hören Sie dabei Musik mit hoher Klangqualität. Da Sie im Außendienst tätig sind, legen Sie großen Wert darauf, die Strecken in einem klimatisierten Fahrzeug zu bewältigen.

(c) Reflexion der Rollenspiele und Auswertung des Beobachtungsbogens

Reflektieren Sie das Rollenspiel im Plenum! Werten Sie dazu die erstellten Beobachtungsbögen aus und formulieren Sie ggf. Verbesserungsvorschläge.

Wiederholen Sie ggf. das Rollenspiel, indem Sie neue Rollenspieler auswählen!

Mit Blick auf den Auftrag der beruflichen Bildung, Handlungskompetenz in definierten Dimensionen zu vermitteln, wurden für die in dieser Weise strukturierte Lernsituation die folgenden Lernziele definiert.

- Für die Dimension „Fachkompetenz“:
Die Schüler
 - verfügen über detaillierte Fachkenntnisse der 3er-Modellreihe von BMW,
 - formulieren Verkaufsargumente für die BMW-3er-Modellreihe,
 - können ökonomische und technische Details kundengerecht erläutern,
 - berücksichtigen beim Verkauf eines Autos Kaufmotive und Erwartungen von potentiellen Kunden,
 - lernen, Verkaufsgespräche kundenorientiert zu führen und zielgerichtet zu lenken,
 - integrieren die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

- Für die Dimensionen „Humankompetenz“ und „Sozialkompetenz“:
Die Schüler
 - fördern ihre Kooperationsbereitschaft,
 - geben sich in sachlichen und technischen Fragen Hilfestellung,
 - binden sich in Teamarbeit ein,
 - lernen, konstruktive Kritik zu üben und anzunehmen.

- Für die integriert zu erarbeitenden Dimensionen Methodenkompetenz/Lernkompetenz:
Die Schüler
 - erkennen die Problematik der Lernsituation und suchen nach Lösungsansätzen,
 - erschließen geeignete Medien zur Informationsgewinnung,
 - erarbeiten Suchsystematiken (Nutzung von Suchmaschinen im Internet),
 - werten Informationen ökonomisch aus und strukturieren diese aufgabenbezogen,
 - präsentieren ihren Mitschülern die gewonnenen Informationen sach- und mediengerecht,
 - lernen, arbeitsteilig vorzugehen,
 - wenden theoretisches Wissen in Verkaufsgesprächen praktisch an.

2.3.2 Die Lernsituation „NEMO TV“ (am JDB)

Bei der Erarbeitung der Lernsituation „NEMO TV“ wurde das Zusammentreffen von Überlegungen zu einer sinnvollen Gestaltung des abschließenden Berufsschulblocks für die angehenden „Kaufleute für audiovisuelle Medien“, die unter dem Leitmotiv der Anwendung des Gelernten stehen sollte, und eine konkrete Bedarfsäußerung von Kooperationspartnern der Schule aufgegriffen: Die Rechtsanwaltskammer Köln befasste sich mit der Frage, ob und wie Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren die Berufsausbildung zu Rechtsanwaltsfachangestellten durch einen Werbefilm näher zu bringen sein könnte.

Das Projekt, diesen Werbefilm in der Simulation tatsächlicher betrieblicher Abläufe herzustellen und ein verwendbares Produkt abzuliefern, schafft für die Umsetzung der didaktischen Notwendigkeiten in den besonderen Gegebenheiten des abschließenden Berufsschulblocks günstige Bedingungen. Der sechswöchige Block soll den Transferaspekt betonen, und das Filmprojekt ermöglicht es den Schülern, die während der bisherigen Ausbildung erworbenen Kompetenzen - von der Drehbucherstellung, der Filmkalkulation und der Vertragsgestaltung über die Erstellung der Tagesdisposition, des Castings der Schauspieler bis hin zu Filmdreh und Filmschnitt - konkret praktisch anzuwenden und umzusetzen.

Eine Sammlung der Themenschwerpunkte für die Bearbeitung des Projekts zeigt die Vielzahl der Aspekte, die im Rahmen der Lernsituation bedacht und die umfangreichen Wissensbestände, die bei der Bearbeitung angewendet werden können und müssen.

1. Verwaltung/Büroorganisation
Rechtsform, Kaufmannseigenschaften, Firmenname (Handelsregister), IHK, Berufsgenossenschaft, Krankenkasse, Finanzamt, Belegformulare, Steuerkenntnisse (Steuerberater), Rechts Bankkenntnisse (Urheber-, Lizenz- und Arbeitsrecht, GEMA), Buchhaltung (Dokumentation betrieblicher Abläufe/Rechnungsprüfung und -stellung), Büro einrichten, Produzent, Produktionsleiter, Filmgeschäftsführer, Aufnahmeleiter, Sekretärin
2. Drehbuch
Spezialkenntnisse (Rechtsanwaltskanzleien/Ausbildung), Recherchen (Telefon, mündlich/schriftlich, E-mail, Internet, Archive, Interviewtechnik), Expose, Treatment, Storyboard

3. Finanzierung
Finanzierung (Darlehen, Sponsoring, Product-placement, Merchandising)
4. Kalkulation
Drehbuchauszüge (manuell/DV), Drehplan
5. Disposition
Aufnahmeleitung: Locationsuche, Drehgenehmigung
6. Verträge
Produktionsleitung: Personalaufwand, Berufe erfassen incl. Casting, Vertragsgestaltung, Versicherungen
7. Equipment
Aufnahmeleitung: Bedarfsplanung
8. Produktion
Regie, Kamera, Ton, Licht
9. Postproduktion
Schnitt, Mischung, Abnahme, Abwicklung, Sprechtext, Musik, Cutter, Regie, Sprecher, Mischer
10. Projekt-Mappe/CD-Rom/
11. Making off
12. Präsentation/Vermarktung
Werbe-/PR-Kenntnisse

Die Finanzierung des Vorhabens, die das Berufskolleg allein nicht hätte gewährleisten können, wurde in Zusammenarbeit mit der Rechtsanwaltskammer und dem Juristischen Bildungswerk Köln gesichert.

Die Aufgabenstellung des Projekts, die termingerechte Fertigstellung des Werbefilms zum Ende des Berufsschulblocks, setzt einerseits eine straffe Zeitplanung, andererseits die nahezu vollständige Auflösung des klassischen Berufsschulbetriebs voraus. Die grobe Ablaufplanung wurde von der Bildungsgangkonferenz erstellt und von den Schülern übernommen. Sie enthält auch eine Zuordnung der einzelnen Themenschwerpunkte zu den Berufsschulfächern. Diese ist für die Schüler insofern relevant, als mit den jeweils zuständigen Lehrpersonen Ansprechpartner für Rückfragen und Lernbedarf zu den jeweiligen Themen benannt sind. Die Berufsschullehrer greifen nach Möglichkeit nur auf solchen „Zuruf“ in die laufenden Prozesse ein. Ihre Präsenz wird frei von jeglichen stun-

denplantechnischen Erwägungen und Fachzuordnungen nach Maßgabe des jeweiligen Stundendeputats im Bildungsgang vereinbart. Bei den Vorüberlegungen zur Erprobung der Lernsituation war auch der Umstand zu berücksichtigen, dass der Durchführungszeitraum in unmittelbarer Nähe zu den Kammerprüfungen liegen und dies möglicherweise Konsequenzen für die Akzeptanz der Lernsituation bei den Schülern und für deren Motivation haben würde, sich gerade in dieser Phase den aufwändigen Aufgaben zu stellen.

Die genauen zeitlichen und organisatorischen Abläufe werden auf dieser Grundlage gemeinsam geplant. Anschließend sind sämtliche raumzeitlichen Gegebenheiten nach den Notwendigkeiten der Filmproduktion gestaltet. In den Schulräumen richten sich die einzelnen Arbeitsgruppen, mit den üblichen Kommunikationseinrichtungen bewehrt, büromäßig ein:

- Produktionsleitung,
- Aufnahmeleitung,
- Location-Scouting,
- Filmgeschäftsführung,
- Filmfinanzierung,
- Verträge und Versicherung,
- Drehbuch,
- Regie,
- Regieassistentz und Skript,
- Making-Of-Team,
- Presse und PR.

Innerhalb der Arbeitsgruppen ist präzise zu klären, wer welche Arbeitsanteile übernimmt und erledigt. So soll gewährleistet werden, dass jeder Schüler eine klare Aufgabe hat und alle in das Projekt relativ gleichmäßig eingebunden sind. Wie diese Aufgabenorganisation konkret geschieht, wird den Schülern überlassen. Eine täglich zu erstellende Disposition, die intern und extern eingesehen werden kann, konkretisiert die Aufgabenverteilung und macht die Anteile jedes einzelnen Beteiligten für alle anderen ablesbar. Diese Protokollierung dient der Dokumentation des Arbeitsfortgangs und der internen Orientierung, kann aber auch als Beleg über die Tätigkeiten der Lernenden bei eventuellen Rückfra-

gen der Ausbildungsbetriebe vorgelegt werden. Darüber hinaus legen die einzelnen Gruppen Wochenberichte zu ihrer Arbeit vor. Sie fließen in einen Projektbericht ein, der den Gesamtprozess dokumentiert.

Die Integration der einzelnen Beiträge erfolgt über ein obligatorisches allmorgendliches Meeting zur Absprache, zum Austausch von Informationen und zur Diskussion der Ergebnisse. Diese zentrale Anlaufstelle für alle Regelungsnotwendigkeiten gilt der Lehrergruppe als unverzichtbar.

2.3.3 Die Lernsituation „Tischbohrmaschine“ (am BBW)

Im Schulprogramm des BBW wird die Bedeutung der Arbeit mit Lernsituationen betont herausgestellt. Der Unterricht in der Berufsschule unterliegt, so die Vorannahme, der Notwendigkeit zu einer ständigen Anpassung an die betriebliche Praxis, auch, weil Lehrpläne schnell überholt sind. Lernsituationen, die in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben erarbeitet werden, sollen helfen, den Unterricht möglichst praxisnah zu gestalten. Um Erfahrungen mit dieser Form berufsschulischen Lehrens und Lernens zu machen und um die noch zweifelnden Kollegen von deren Vorteilen zu überzeugen, haben im zweiten Schulhalbjahr 1999/2000 interessierte Kollegen Unterricht nach dem Lernfeldkonzept erprobt. Aufgrund der positiven Ergebnisse der Arbeit mit den Lernsituationen wurde bei einem pädagogischen Tag der Vorsatz gefasst, den Unterricht künftig wenn möglich nach dem Lernfeldprinzip zu gestalten und dabei folgendes zu beachten:

- Pro Halbjahr soll mindestens eine komplexe Lernsituation gestaltet werden, wobei mehrere Unterrichtsfächer zu integrieren und bei der Auswahl der Lernsituation nach Möglichkeit die betrieblichen Umfelder der Schüler zu berücksichtigen sind. Den Lernsituationen wird eine standardisierte Phasierung zugrunde gelegt. Auf diese Weise und durch eine Dokumentation, aus der die zeitliche Anordnung deutlich wird, soll gesichert werden, dass sich andere Kollegen schnell in die Lernsituation einfinden können.
- Für die Fächer „Deutsch/Kommunikation“, „Politik“, „Sport/Gesundheitserziehung“ und „Wirtschaftslehre“ werden Module erstellt, die die Fachlehrer zur Unterstützung ihrer Arbeit bei Bedarf abrufen können.

- Für die Fächer, die nach Ansicht der Lehrer nicht sinnvoll in eine Lernsituation eingebunden werden können, werden umfangreichere Lernaufgaben erstellt, die die gleiche Phasierung wie die Lernsituationen aufweisen. Die restlichen Inhalte der verschiedenen Fächer des Lehrplanes sollen zeitlich so angeordnet werden, dass diese aus der Sicht des Schülers möglichst als ein themenübergreifendes Bild erscheinen.

Die Lernsituation „Änderungskonstruktionen an einer Tischbohrmaschine durchführen und Fertigungsstätte planen“ (Tischbohrmaschine) ist in dieser Erprobungsphase entstanden. Es handelt sich um eine Lernsituation für die Unterstufe und das Lernfeld 2: „Herstellen mechanischer Teilsysteme“. Als Ausgangssituation wird angenommen:

„Ein Hersteller von Standard-Werkzeugmaschinen möchte seine Angebotspalette auf dem globalisierten Markt um kundenspezifische Baugruppen und Planungs-Dienstleistungen erweitern.“

Die Zielsituation lautet:

„Für einen Auftrag aus China sollen bestehende Tischbohrmaschinen mit kundenspezifischen Spannvorrichtungen ausgestattet werden. Diese Spannvorrichtung soll pneumatisch bzw. elektropneumatisch betätigt werden.“

Bei der Planung der Lernsituation wurde Wert auf die Integration der Lerninhalte des allgemeinbildenden Bereichs gelegt, die durch eine spezielle Zuschneidung der Ausgangssituation und der Aufgaben für die Fächer „Englisch“ und „Deutsch/Kommunikation“ auch erreicht werden konnte. Alles in allem zielte die Lernsituation „Tischbohrmaschine“ so letztlich auf die Förderung folgender Kompetenzen:

- die Wirkung elektrischer Energie in überschaubaren technischen Prozessen erkennen und beschreiben,
- Schaltungen der Elektrotechnik analysieren, beschreiben und einsetzen,
- Prüf- und Messgeräte sach- und fachgerecht einsetzen,
- Elektrische Betriebsmittel aufgabenorientiert auswählen,
- Berechnungen unter Benutzung technischer Hilfsmittel durchführen,
- Sicherheitsvorschriften kennen und anwenden,
- Kosten von Bauteilen ermitteln und Kostenberechnungen durchführen,

- Arbeitsaufträge analysieren, betriebliche Informationen beschaffen und mittel branchenüblicher Software aufbereiten und dokumentieren,
- technische Unterlagen, auch in englischer Sprache, als Kommunikationsmittel einsetzen,
- schriftliche Kommunikation mit dem Kunden, auch in englischer Sprache, durchführen,
- Datenverarbeitung zur Aufbereitung von Arbeitsergebnissen nutzen,
- Lösungen im Team erarbeiten, bewerten und präsentieren,
- eine umfangreiche Präsentation der Arbeitsergebnisse vor Firmenvertretern und Vorgesetzten organisieren und durchführen.

3. Umsetzungspraxis

Als Umsetzungspraxis wird hier die Summe derjenigen individuellen und gruppenbezogenen Handlungsprozesse thematisiert, über die die abstrakten Ansprüche in den Richtlinien und Lehrplänen für den Berufsschulunterricht im Kontext einer Analyse der hierzu vorgefundenen Rahmenbedingungen an den Standorten aufgegriffen und für die Gestaltung einer konkreten Lernsituation operationalisiert werden - und zwar jeweils soweit sie von den beteiligten Berufsschullehrern selbst als in der Sache bedeutend herausgestellt werden. Sie stehen im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen, zuerst unter deskriptivem Aspekt als geraffte Darstellung der wichtigsten dieser Prozesse und ihrer Ergebnisse, dann unter der Fragestellung nach solchen Problemaspekten und Erfahrungen von möglicherweise generellem Interesse, die als bedeutende Umsetzungshindernisse bzw. förderliches Vorwissen hervorgehoben werden können.

3.1 Planung, Durchführung und Evaluation

Als besonders relevante Komplexe ergaben sich die Interpretation der Vorgaben vor dem Hintergrund der persönlichen berufspädagogischen Vorstellungen, die Ergebnisse der Analyse der allgemeinen und der je standortspezifischen Ausgangsbedingungen in den Berufsschulen und in ihrem Umfeld, das Verhältnis zu den Ausbildungsbetrieben und die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler.

3.1.1 Die Situation am RWB

Bei der Planung und der Durchführung der Lernsituation wurde am RWB hauptsächlich die Ausgangssituation im Umfeld der Berufsschule und besonders im Bezugsfeld des Bildungsgangs als bedeutungsvoll aufgegriffen. Die angesprochenen Spezifika einer ländlichen Region mit im Schnitt eher konservativ orientierter Bevölkerung ließen die Berufsschullehrer grundsätzlich mit gewissen Vorbehalten gegenüber einem berufsschulischen Lernen planen, das sich von überkommenen Vorstellungen deutlich entfernt. Dabei wurde vor allem die Situation einer noch sehr traditionell-handwerklich geprägten Struktur im Bereich der Kfz-

Unternehmen erwogen und in Ansatz gebracht, dass angesichts der fast durchgehend vorfindlichen überkommenen Orientierungen vorsichtiges Vorgehen mit Überzeugungsarbeit kombiniert werden müsse. Es sollte vor allem vermieden werden, dass sich die ohnehin vorhandenen Vorbehalte gegen die Berufsschule weiter verstärken. Die schon mit Blick auf die Einrichtung des Bildungsgangs eingeleitete Kommunikation mit Ausbildungsbetrieben sollte nun auch im Prozess gepflegt und sich der Zustimmung zu den Vorhaben und der Kooperation versichert werden.

Als bedeutender Faktor für die Arbeit im Bildungsgang und für die Umsetzung der konkreten Lernsituation wurden die heterogenen und im Schnitt unter dem andernorts gegebenen Niveau anzusetzenden Lernvoraussetzungen bei den Schülern thematisiert, die sich auch durch einen vergleichsweise sehr geringen Anteil von Auszubildenden mit höheren Schulabschlüssen (nur eine Abiturientin unter 15 Schülern) ausweisen. Auch diesbezüglich wurde Zurückhaltung bei den Veränderungen an den vertrauten Lernbedingungen als ratsam angesehen, weil sich die Konfrontation mit ungewohnten Lernformen auch angesichts der anspruchsvollen Fachinhalte nicht negativ auf die Lernleistungen und die Prüfungsergebnisse auswirken sollte.

Verstärkt wird die Zurückhaltung durch den Umstand, dass die Lernsituation nicht geblockt durchgeführt wird und zudem in der Oberstufe angesetzt ist, dann also, wenn die Schüler zum einen nur noch wöchentlich acht Stunden in der Berufsschule präsent sind und zum anderen die Vorbereitung auf die Prüfungen in den Mittelpunkt rückt.

Die konkreten Planungen sind stark geprägt von dem Vorsatz, die Betriebe einzubeziehen, der, wie dargelegt, mehrfach motiviert ist: durch die entsprechend prononcierende Schulprogrammatische, die Forderung in den Richtlinien und Lehrplänen, die Sorge um die Akzeptanz der Lernsituation und der vorgesehenen Lernformen und vor allem die Notwendigkeit, den gerade eingeführten Bildungsgang am Berufskolleg zu sichern. So ging die Lehrergruppe schon bei der Suche nach geeigneten Lernsituationen auf die Betriebe zu, um gemeinsam mit deren Vertretern tatsächlich typische Handlungssituationen zu identifizieren. Die Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ ist das Ergebnis gleich des ersten Firmenbesuchs, der einem großen, gut eingeführten „Musterbetrieb“ mit vergleichsweise weitgehender Strukturierung der Ausbildung galt. Dieser Exkursion sind aufgrund der Schwierigkeit der zeitlich-organisatorischen Realisierung „kaum“ weitere gefolgt, zumal sich die gefundene

Lernsituation für die geplanten Zwecke bereits als besonders geeignet erwies: Sie entspricht den gesetzten Kriterien der „Universalität“, d. h., sie ist in allen betrieblichen Zusammenhängen vor Ort präsent und auch darüber hinaus branchenweit typisches berufliches Handlungselement, weshalb auch die „Standardisierbarkeit“, die Übertragbarkeit an andere Schulen mit demselben Bildungsgang, gegeben ist.

Für die konkreten Planungen der Lernsituation „Verkauf eines Neuwagens“ wurde vor dem Hintergrund einerseits der didaktischen Implikationen lernfeldorientierter Ausbildung - nach den Richtlinien und Lehrplänen - und andererseits der Einschätzung der konkreten Umsetzungsbedingungen vor Ort die Notwendigkeit zu richtungsweisenden Entscheidungen gesehen. War schon bei der Suche nach einer geeigneten Lernsituation die Abbildbarkeit der Lehrplanvorgaben hochrangiges Kriterium, so steht auch jetzt der Wunsch nach bestmöglicher Passung der Lernsituation zu den stoffbezogenen Vermittlungsnotwendigkeiten, die sich aus den Lehrplänen ergeben, den Überlegungen voran. Während es durchaus als wesentliches Charakteristikum der implementierten lernfeldorientierten Ausbildung gesehen wird, dass sich die Auseinandersetzung mit definierten Lernstoffen anknüpfend an die Erfahrungen im Verlauf der praktischen Bearbeitung der Aufgaben ergibt, die im Kontext der Lernsituation anfallen, wird der Absicherung einer vollständigen lehrplanorientierten Stoffvermittlung Priorität zugewiesen. Entsprechend wurden aus dem obligatorischen Stoffkatalog die Anteile isoliert, die im Rahmen der Lernsituation vermittelt werden können, während die Bearbeitung der verbleibenden Teile unterrichtlich erfolgt.

Dies bedeutet zum einen, dass innerhalb einer vorausgehenden, am Lehrplan ausgerichteten Gesamtplanung des Berufsschulunterrichts die Lernsituation den Transport ebenfalls vorab bestimmter Lernstoffanteile übernimmt, während sie ihre intendierte Qualität, Lernbedarf erfahrbar und Lernanstrengungen motivierbar zu machen, weitgehend einbüßt. Da die Stoffvermittlung unter den offenen und schwer kalkulierbaren Bedingungen der Bearbeitung der Lernsituation in dieser Grundkonstellation zum anderen möglichst weitgehend abgesichert werden soll und muss, folgt zum zweiten die Stoffarbeit nicht dem situationsbezogenen Lernbedarf der Schüler, sondern wird vielmehr das lösungsrelevante Fachwissen vorhergehend vermittelt, die Arbeit in der Lernsituation zudem durch Unterricht zur Vertiefung und Vervollständigung des Lernstoffs ergänzt. Die Lernsituation ist somit, trotz eines erheblichen

Zeitanteils und einer dennoch bedeutenden didaktischen Funktion letztlich nicht Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens, sondern ergänzt ein weitgehend klassisches Vorgehen mit anderen Mitteln.

Der Grund dafür, dass die Lernsituation von den Berufsschullehrern in dieser Weise „stringent geführt“ wird, ist zunächst ein als unabdingbar empfundener Tribut an deren oben skizzierte Situationseinschätzung, folglich eine auf sachliche Erwägung begründete, bewusste Entscheidung. Der Vorsatz zur vorsichtigen Bewegung in einem traditionell denkenden, konservativen Umfeld, die Sorge um den Erhalt der erarbeiteten Kooperationsbasis mit den Ausbildungsbetrieben, das Sicherungsbemühen, den Bildungsgang betreffend, ungünstige zeitlich-organisatorische Vorbedingungen und die antizipierten Bedürfnisse einer hinsichtlich der Leistungsfähigkeit als relativ problematisch eingeschätzten Klientel ließen zu einer Mischlösung finden, die unter eher als ungünstig eingeschätzten Umständen „möglichst viel Lernfeldorientierung ermöglichen“ soll. Bewusst wird ein insgesamt zurückhaltendes Vorgehen gewählt, mit dem sich die Gruppe bei dieser ersten Erfahrung mit der Praxis lernfeldorientierter Ausbildung und nicht wissend, „was da kommt“, an die neuen Verhältnisse herantasten wollte.

Bei der Konzipierung der Lernsituation gemäß dieser Vorüberlegungen griff die Lehrergruppe auf die Lehrpläne, ferner auf Lehrbücher und auf Materialien zurück, die das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung bereitstellt. Für die Interpretation der didaktischen und der lerntheoretischen Aspekte erwiesen sich die noch recht aktuellen Wissensbestände als hilfreich, die die jüngeren Kollegen in der kurz zurückliegenden zweiten Phase ihrer Lehrerausbildung erarbeitet hatten.

3.1.2 Die Situation am JDB

Die Lernsituation „NEMO TV“ stellt nach den Erfahrungen der Kölner Lehrergruppe das ideale Arrangement dar, um den Schülern gegen Ende der Ausbildung die Möglichkeit zu bieten, die erarbeiteten Kompetenzen unter realistischen Bedingungen anzuwenden und zu erproben, dabei in einer berufsnah gestalteten Situation weitergehenden Lernbedarf festzustellen und ihm weitgehend selbstständig nachzugehen. Die Lernsituation kann insofern zum einen als ein „Summit“ gelten, ein herausgehobenes, das Bisherige kumulierendes Ereignis, mit dem erfahrbar wird, was im Ausbildungsverlauf gelernt werden konnte. Zum anderen

soll die Arbeit am Projekt „NEMO“ genutzt werden, um in kompensatorischer Absicht solche Teilbereiche der beruflichen Realität aufzugreifen, die aufgrund der einzelbetrieblichen Tätigkeitsstrukturen ansonsten unberücksichtigt bleiben würden. In ihrem Bemühen um eine möglichst weitgehende Entsprechung zu den Intentionen der Lernfeldorientierung betont die Lehrergruppe Konsequenzen aus deren lernpsychologischen Ausgangsgedanken: Es werde an einer authentischen Situation, vor einem konkreten Hintergrund und ausgehend von einer echten Lernbedarfslage gelernt.

Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung, die die Lehrer bei der Konzeptualisierung der Lernsituation erhoben, weisen zudem günstige Voraussetzungen aus.

Bei der Ausbildung von „Kaufleuten für audiovisuelle Medien“ handelt es sich um einen neu eingeführten Bildungsgang, der allerdings an einem großstädtischen Medienstandort von internationaler Bedeutung sowohl bei den Berufsanfängern als auch bei den Betrieben auf hohe Akzeptanz trifft, zudem ein relativ großes Arbeitsplatzreservoir vorfindet und somit auch gute Bewerbungschancen vermittelt. Dies wird unter dem Motivationsaspekt als bedeutend eingeschätzt, da Engagement in der Ausbildung leichter falle, wenn, wie in diesem Fall, der Übergang in eine der Ausbildung entsprechende Position relativ sicher sei. Während der Durchführung der Lernsituation bestätigte sich diese Vorannahme: Die Schüler identifizierten sich in hohem Maße mit dem Projekt und ihren Aufgaben, erledigten letztere auch zuhause oder - selbst während eines Berufsschulblocks - in ihren Ausbildungsbetrieben und waren dabei oftmals bis in die Nacht und auch an den Wochenenden freiwillig aktiv. Fördernd wirkt in dieser Hinsicht allerdings eine überdurchschnittliche emotionale Anbindung der Lernenden an die Tätigkeiten in gerade diesem Berufsfeld und das Flair, das die Branche umgibt.

Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen sind relativ homogen und werden als eher günstig eingeschätzt. Die Schülerschaft wird als künstlerisch orientiert, mitunter avantgardistisch geprägt, eher älter, oft bereits branchenerfahren beschrieben.

Der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben misst die Lehrergruppe grundsätzlich große Bedeutung bei. Sie begründet neue Kooperationsbeziehungen und Kommunikationswege und baut sie aus, behält sich aber vor, didaktische Entscheidungen letztlich nach den eigenen

Kriterien zu treffen. Auf der Seite der Unternehmen bilden sich das breite Spektrum vorfindlicher Kooperationsauffassungen und -aktivitäten von intensiver gestaltender Zusammenarbeit bis zu weitgehender Zurückhaltung ab. Teils sind vor allem große Unternehmen mit hochstrukturierten Ausbildungsbereichen an intensiven Beziehungen zur Schule interessiert, teils kommen - oft zu kleinen Ausbildungsbetrieben - trotz Ansprache keinerlei Kontakte zustande. Das Geschehen in der Berufsschule wird dann unter der Bedingung akzeptiert, dass der Prüfungserfolg gewährleistet wird und die Auszubildenden im vorgesehenen Zeitrahmen beschäftigt werden. Die Lehrer legen Wert darauf, auch zu diesen eher kooperationspassiven Betrieben Kontakt zu halten, sie zumindest zu informieren und zu besonderen Aktivitäten der Schüler das Einverständnis einzuholen. Im Vorfeld der Lernsituation „NEMO“ wurden alle Firmen über die Planungen in Kenntnis gesetzt und zur Mitarbeit und Unterstützung eingeladen. Die Lehrer berichten von einem einhellig positiven Echo: Alle Betriebe akzeptierten die Planungen und unterstützten die Aktivitäten zum Teil durch die Bereitstellung von Materialien und Geräten.

Der Berufsschulunterricht ist in sechs Blöcke zusammengefasst, woraus die für die Arbeit mit Lernsituationen als besonders günstig eingeschätzte Situation entsteht, dass die Schüler im hier relevanten abschließenden Block für fünf Wochen kontinuierlich an ihren Aufgaben arbeiten können. Allerdings ist zu diesem Zeitpunkt die aus zwei parallel geführten Klassen zusammengefasste Lerngruppe bereits erheblich um die Absolventen reduziert, die sich für die verkürzte Ausbildung entschieden haben. Bei einer verbindlichen Präsenz von 30 Stunden pro Woche stehen die notwendigen Zeitressourcen zur Verfügung, und es lässt sich eine berufsnahe Arbeitssituation schaffen, auch deshalb, weil kontinuierlich in einer frei gestaltbaren Umgebung gearbeitet werden kann. Die Lehrergruppe betont deutlich, dass diese Lernsituation im Teilzeitunterricht nicht realisierbar wäre.

Die Aussicht, in dem Filmprojekt die bisher erworbenen Kompetenzen selbstverantwortlich, eigenständig und in künstlerischer Freiheit umsetzen zu können, sowie am Ende des Projekts ein konkretes, für die tatsächliche Verwendung vorgesehenes Produkt erstellt zu haben, überzeugte die Schülerschaft nach Auffassung der Lehrer letztlich auch, gegen anfängliches Zögern in das Projekt einzuwilligen. Vor allem war be-

zweifelt worden, dass eine anspruchsvolle Filmproduktion mit den Möglichkeiten einer Berufsschule überhaupt zu realisieren wäre.

Unabdingbar für die Durchführung der Lernsituation ist die Beschaffung des notwendigen Budgets, das in diesem Fall der Auftraggeber bereitstellte.

Zu der Frage, wie die Schüler an neue Lernstoffe, speziell prüfungsrelevante, herangeführt werden sollten, wird deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Durchführung der Lernsituation nur bei vorheriger Vermittlung des lösungsrelevanten Wissens sinnvoll ist. Auch für die Kölner Gruppe sind die Lernsituationen eher Felder für die Anwendung vorhandenen als für die Erarbeitung neuen Wissens.

Die Lehrergruppe kann das Projekt „NEMO TV“ innerhalb des Schulbetriebs weitgehend frei und selbstständig planen und durchführen. Dabei bleiben schulpolitische Zusammenhänge allerdings im Blick. Das Arrangement mit den Ausbildungsbetrieben, ob nun in der Form intensiver Zusammenarbeit oder eines weitgehend beziehungsfreien, neutralen Verhältnisses, wird als Voraussetzung für die Möglichkeit zu der gewünschten Gestaltung der Berufsschulrealität gesehen und sorgsam bewahrt. Friktionen, zumal solche, die der in der Schule allgemein bekannt werden oder gar eine für den Bildungsgang hinreichende Schülerzahl gefährden könnten, werden über angemessene Maßnahmen im Vorfeld, so die rechtzeitige Information der Betriebsvertreter vor Veränderungen oder besonderen Aktivitäten, aktiv vermieden.

Mit Blick auf mögliche Anmeldungen wird auch ein Werbeeffekt des recht spektakulären Projekts „NEMO TV“ für den Bildungsgang erwartet. Diese Werbung soll sich durchaus auch nach innen richten. Wie sich gezeigt hat, kann der Wunsch zur Teilnahme an einer solchen Lernsituation am Ende der Ausbildung zumindest einzelne Schüler von der ansonsten häufig wahrgenommenen Möglichkeit zur Verkürzung der Ausbildung abbringen.

3.1.3 Die Situation am BBW

Die Bocholter Gruppe beschreibt die Ausgangssituation bei Aufnahme der Arbeiten an der Lernsituation als besonders schwierig. Vor allem fiel der Umstand ins Gewicht, dass gleichzeitig ein neues didaktisches Konzept, die lernfeldorientierte Ausbildung, und das neue Berufsbild

„Mechatroniker/-in“ erarbeitet und unter Zeitdruck praktisch umzusetzen waren. Ohne auf irgendwelche Vorerfahrungen zurückgreifen zu können, mussten Lernsituationen von Grund auf neu entwickelt werden. Als ein erheblicher Vorteil wurde es in dieser Situation empfunden, dass die notwendigen Kontakte zu den Ausbildungsbetrieben bereits bestanden, so dass die den Lehrern als aufwändig bekannte Schaffung von Kooperationszusammenhängen in diesem Fall erspart werden konnte.

Der problemlose Zugang zur betrieblichen Realität erleichterte auch die im Vorfeld der Erarbeitung einer Lernsituation durchzuführende Analyse der dort wirklich gegebenen Anforderungsstrukturen, die in allen beteiligten Firmen stattfinden konnte. Zwar erbrachten diese Erkundungen wichtige Aufschlüsse für das weitere Vorgehen, es zeigte sich jedoch, dass die anfangs angestrebte direkte Übernahme von typischen Anforderungen aus den betrieblichen Abläufen in berufsschulische Lernsituationen wegen deren zu großer Komplexität nicht machbar war. Die Lernsituation sollte ein einfacher Ausschnitt aus den beruflichen Handlungszusammenhängen sein, der sowohl von der didaktischen Planung als auch für das Verarbeitungsvermögen der Schüler „beherrschbar“ bleibt, d. h. ein kompaktes, in sich geschlossenes Ganzes darstellt, ohne allzu viele ablenkende und verwirrende Seitenthemen und zusätzliche Klärungsnotwendigkeiten zu eröffnen.

Die Lehrer beschreiben es nach ihren Erfahrungen aus vielfältigen Versuchen und Irrtümern als eine große Gefahr, sich zu viel vorzunehmen und schon bei der Vorbereitung der Arbeit an der vorgenommenen Lernsituation mit der Notwendigkeit zur Verarbeitung ungeheurer Mengen an Informationen (wie technischen Daten) konfrontiert zu sein, die erst recht die Aufnahmefähigkeit der Schüler übersteigen müssen. Ferner ist zu bedenken, dass vor allem weniger erfolgreiche Schüler einen großen Übungsbedarf haben, für den Raum bleiben muss, und die Schüler allgemein für die Arbeit mit Lernsituationen, zumal in der Unterstufe, zuerst Lernstrategien entwickeln müssen.

An der Planung und der Durchführung der Lernsituation „Tischbohrmaschine“ waren die Unterrichtsfächer System- und Betriebstechnik, Betriebliche Kommunikation, Deutsch/Kommunikation und Englisch sowie Wirtschafts- und Betriebslehre und Politik/Gesellschaftslehre beteiligt. Die Arbeit ging von der Suche und der Bestimmung eines geeigneten „Lernträgers“ für die Lernsituation aus, für den - neben dem Gebot der Überschaubarkeit - drei Kriterien gesetzt wurden: Er sollte erstens

Bezüge zu Handlungsfeldern aufweisen, die in allen Betrieben vorfindlich sind und zweitens sowohl planerische Arbeit als auch die praktische Realisierung eines konkreten Gegenstands erlauben. Bei der Auswahl des Lernträgers musste zudem dafür Sorge getragen werden, dass die vom Lehrplan vorgesehenen Inhalte vollständig abgedeckt wurden.

Die Lösung, die in den Nachbetrachtungen der Lehrer als ein Glücksfall bezeichnet wird, war nach längerer Suche letztlich ein Produkt des Zufalls: Ein ehemaliges Mitglied der Lehrergruppe stieß beim Sichten von Prospektmaterial auf die Tischbohrmaschine, die zum Mittelpunkt der Lernsituationen in der Unterstufe des Bildungsgangs wurde.

Der Umgang mit der Stofffülle im Allgemeinen und der Komplexität der Lernsituation im Besonderen blieb auch nach der Definition des Lernträgers und bei der konkreten Planung ein wichtiges Moment. Bei der Bestimmung von Prioritäten für die Stoff- und Themenauswahl folgte die Gruppe dem Leitmotiv, das sie der Unterrichtsarbeit insgesamt wie der konkreten Lernsituation vorgibt, nämlich die möglichst baldige Einsetzbarkeit der Auszubildenden in den betrieblichen Bereichen anzustreben („Unsere Serviceleistung für die Betriebe“). Bestimmte Inhalte, wie z. B. der gesamte Bereich „Hydraulik“, wurden gezielt vernachlässigt, weil sie aufgrund der Produktionsprofile und der Anforderungsstrukturen in den beteiligten Firmen für diese bedeutungslos sind, besondere Schwerpunkte hingegen gemäß den betrieblichen Gegebenheiten gesetzt.

Bei der angestrebten Integration allgemeinbildender Fächer konnte ein ausgeprägtes Interesse in den Betrieben aufgegriffen werden, wo ein dringender Bedarf an auch englischer Sprachkompetenz zur Kommunikation mit internationalen Geschäftspartnern, zur Präsentation betrieblicher Erzeugnisse und zur Einweisung in ihre Verwendung besteht. Die Fächer Englisch und Deutsch/Kommunikation konnten daher als gewichtige Element der Lernsituation etabliert werden. Die Integration anderer allgemeinbildender Fächer erwies sich hingegen schon aufgrund derer geringer Stundenanteile als schwierig. So ist etwa für den Religionsunterricht eine Unterrichtsstunde pro Woche vorgesehen, weshalb eine Integration in die Lernsituation als kaum möglich gilt, wiewohl festgestellt wird, dass relevante Fragestellungen immer wieder auftauchen.

Bei den Entscheidungen über die Methoden und Sozialformen des Unterrichts wurde darauf Wert gelegt, durch variierende Arbeitsformen

Abwechslung und Anreize zu schaffen. Das Unterrichtsgespräch, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie fragend-entwickelnder Unterricht stehen im Vordergrund.

3.2 Problemfelder und -situationen

Die Lehrergruppen haben den Anspruch, im Rahmen einer lernfeldorientierten Gestaltung Lernsituationen nach den Maßgaben in den Richtlinien und Lehrplänen für den Berufsschulunterricht zu gestalten, aufgegriffen, interpretiert, zu den jeweiligen standortspezifischen Ausgangsbedingungen und ihren je persönlichen berufspädagogischen Vorstellungen in Beziehung gesetzt und in empirisches Lehr-/Lerngeschehen umgesetzt. Das Ergebnis wird an allen Standorten als positiv eingeschätzt, jeweils aber vor dem Hintergrund einschränkender Gegebenheiten und Problemerkahrungen.

Im folgenden sollen diese erfahrenen Einschränkungen angesprochen werden. Es geht dabei um solche Hindernisse bei der praktischen Umsetzung der Lernsituationen und der mit ihnen verbundenen berufspädagogischen Intentionen, die die beteiligten Berufsschullehrer in der Aufarbeitung ihrer Erfahrungen selbst benennen und die zu Differenzen zwischen den Absichten und dem Realisierungsergebnis führten. Angesprochen werden nicht die alltäglichen marginalen Widrigkeiten, Unzulänglichkeiten und Geschicke, die den reibungslosen Ablauf stören, sondern Hinweise auf möglicherweise standortunspezifisch wirksame strukturelle und personale Einflussgrößen von einer Qualität, die geeignet ist, die Realisierung wesentlicher Aspekte lernfeldorientierter Ausbildung zu be- oder verhindern.

Die an den drei Berufskollegs jeweils bedeutsamen Komplexe werden zusammenführend besprochen, wobei wichtige spezifische Aspekte und Nuancen aufgeführt werden.

3.2.1 Strukturelle Unzulänglichkeiten der Berufsschulorganisation

Es gehört seit jeher zur Kritik an schulischen Reformprojekten, dass neue oder für neu erklärte pädagogische und didaktische Leitmotive missioniert und verbindlich festgeschrieben werden, die dann von den Lehrern unter weitestgehend unveränderten organisatorischen Rahmen-

bedingungen umgesetzt werden sollen. Dass daraus, unabhängig von persönlichen Wertungen der Neuerungen selbst, in der Praxis regelmäßig ein Sog zurück zum überkommenen unterrichtlichen Handeln, auch zum routinierten Aussitzen so genannter „modischer Erscheinungen“, entsteht, ist beobachtbar, dass dieser letztlich erwünscht sei, während von den Veränderungen nur der äußere Ausweis von Fortschrittlichkeit und Modernitätsbemühen erwartet werde, wird gelegentlich unterstellt. Ähnliche Kritik wird auch im Zusammenhang mit dem Anspruch, Lernsituationen im Rahmen lernfeldorientierter Ausbildung zu gestalten, an den beteiligten Standorten unterschiedlich massiv, in der Sache aber einvernehmlich vorgetragen. Angesprochen werden im Einzelfall mitunter banal erscheinende, in der Summe und im Zusammenwirken aber offenbar beträchtliche Effekte, die sich im Zusammenhang mit starren Größen traditioneller innerschulischer Organisation und Koordination einstellen. Vor allem werden der Zeittakt, die starren Stundenpläne und Raumzuordnungen und die aufgrund dessen eingeschränkte Zugänglichkeit von Einrichtungen angesprochen. Hervorgehoben werden ferner vielfache Erschwernisse für die interne Kooperation, beginnend bei der Schwierigkeit, angesichts der Tätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in mehreren Bildungsgängen und an verschiedenen Schulstandorten terminliche Übereinkünfte zu treffen oder gar ein wirkliches Teamteaching zu realisieren. In wachsendem Maße bleibe allein das Ausweichen in die nachunterrichtliche Zeit, wodurch sich die Präsenz- und Arbeitszeiten immer weiter verlängern müssten. So entstehe darüber hinaus wachsender Unmut über immer neue Zusatzbelastungen, der zur engagierten Auseinandersetzung selbst mit unterstützten Veränderungen nicht eben einlade.

Interessanterweise werden solche Kritikpunkte von der Lehrergruppe am JDB besonders deutlich artikuliert, wiewohl die in der Fallstudie thematisierte Lernsituation aufgrund ihrer Platzierung ganz am Ende der Ausbildung vielen der kritisierten Umstände entgeht. Gerade deshalb aber konnte einerseits erfahren werden, welche Möglichkeiten sich in einer solchen günstigen Ausgangslage bieten. Gleichzeitig führte aber unter diesen Bedingungen das Erlebnis des notwendigen Aufwands andererseits erst recht den Eventcharakter eines solchen Projekts vor Augen: Selbst in einem einzelschulischen Umfeld, in dem es erklärte Absicht ist, das Arbeiten mit Lernsituationen als Standard zu etablieren, kann eine Lernsituation mit einem Anspruch wie „NEMO TV“, wenn es allen Intentionen gerecht werden soll, lediglich als ein spektakuläres Einzeler-

eignis bei Bündelung aller Kräfte und erheblichem Mehraufwand verwirklicht werden. Insofern nehmen die Lehrer zwar in Anspruch, im konkreten Fall den eigenen Vorstellungen von einem sinnvollen Lernen in der Berufsschule nahe zu kommen. Gleichzeitig merken aber auch sie an, dass ein solches Projekt am Ende eine Ausbildung „schön färbe“, die unter den gegebenen schulorganisatorischen Bedingungen die Etablierung solchen Arbeitens als Regelfall nicht zulasse.

Auch an RWB und BBW wird in den schulorganisatorischen Bedingungen ein Hindernis gesehen, dass einer Etablierung des Arbeitens mit Lernsituationen überaus hinderlich entgegensteht. An diesen Berufskollegs steht die Kritik ungünstiger Einzelaspekte im Vordergrund, wobei jeweils die strukturell begrenzten internen Kooperationsmöglichkeiten hervorgehoben werden. Die für das Lernfeldkonzept konstitutive Koordination der Fächer ist schon aufgrund der Inkongruenz von Stundenplänen kaum zu gewährleisten. Die Lehrer am BBW weisen darauf hin, dass es ihnen mit großem Aufwand gelungen ist, sich einige der grundlegenden Arbeitsbedingungen „zu erkämpfen“. Dabei habe die Tatsache, dass im Rahmen eines Modellversuchs gearbeitet wurde, was das allgemeine Interesse an einer guten Außendarstellung weckte und zudem einen begrenzten Zeitraum für die Gültigkeit von Sonderregelungen assoziieren ließ, erleichternd gewirkt.

3.2.2 Das Verhältnis zu den Ausbildungsbetrieben, Lernortkooperation

Für die Lehrergruppe am BBW wirkten sich drei Umstände für die Zusammenarbeit mit den Betrieben günstig aus: Die Zahl der einbezogenen Ausbildungsbetriebe ist klein und die Kontakte waren bei Aufnahme der Arbeiten an der Lernsituation bereits langfristig gewachsen. Die Grundlage für einen intensiven Austausch wird auch durch den Umstand geschaffen, dass der Ausbildungsanteil der Berufsschule im Rahmen der Ausbildungsstrategien der Betriebe von großer Bedeutung ist. Der Berufsschule fallen in dreifacher Hinsicht unverzichtbare Aufgaben zu: sie übernimmt die Vermittlung von (meist komplexen und abstrakten) Aspekten des Lehrplans, für die in den Betrieben die Kompetenz fehlt (wie z. B. auch den erwünschten Englischunterricht), sie leistet auf diese Weise einen eigenständigen, vor Ort selbst nicht zu erbringenden Beitrag zur tatsächlich nachgefragten Fachkompetenz der künftigen Mitar-

beiter und übernimmt darüber hinaus den Hauptteil der Vorbereitung auf die Prüfungen, an deren erfolgreicher Bewältigung durch die Auszubildenden den Firmen sehr gelegen ist. Die Lehrer erleben unter diesen Umständen die Zusammenarbeit mit den Betrieben als eine unter kollektional agierenden, gleichgewichtigen Partnern. Sie erfahren sich selbst und ihre Leistungen in der Kommunikation mit den Vertretern der betrieblichen Ausbildung als „absolut gleichrangig“ eingeschätzt. Wie oben dargestellt, sehen sie diese Einschätzungen auch praktisch bestätigt, insofern in den Betrieben für gute Leistungen der Auszubildenden in der Berufsschule und entsprechende Noten viel getan wird: In mehreren Betrieben werden Anwesenheits- und Hausaufgabenkontrollen durchgeführt, in einigen Betrieben führen schlechte Schulnoten zu Zusatzunterricht.

Als Grundlage für diese Gegebenheiten gilt die Tatsache, dass der Ausbildungsbeitrag der Berufsschule für die beteiligten Firmen unverzichtbar ist. Die Lehrer weisen allerdings darauf hin, dass ein Potenzial von Konflikten in der gegebenen Konstellation angelegt ist, dass in seiner Bedeutung erst im Konfliktfall eingeschätzt werden könne. Es sei schwer einzuschätzen, wie es sich auswirke, wenn etwa Entwicklungen oder Entscheidungen in der Berufsschule betrieblichen Vorstellungen entgegenlaufen sollten oder die „Hausmacht“ des Konzerns, aus dem der Großteil der Schüler des Bildungsgangs kommt, die Interessen der anderen Unternehmen berühre. Die Tatsache, dass aufgrund einzelbetrieblicher Entscheidungen in der Berufsschule möglicherweise ein ganzer Bildungsgang wegfallen könnte, wird angesprochen, sie war bisher allerdings nicht relevant.

Die Lehrergruppe am RWB strebt aus den genannten Gründen ausdrücklich und aktiv eine Gestaltung der Lernsituation an, die den Bedarf in den Ausbildungsbetrieben nicht nur berücksichtigt, sondern erkundet, aufgreift und in die Planungen einbezieht. Die sachlich-zeitliche Gliederung des gesamten Berufsschulunterrichts ist darüber hinaus im Blick auf Möglichkeiten zur Lernortkooperation gestaltet oder formbar. Auf das offene und sehr weitgehende Kooperationsangebot wird allerdings von den Ausbildungsbetrieben kaum zugegriffen. Wenn eine „gute Kooperation“ beschrieben wird, so betrifft sie relativ intensive Beziehungen zu einzelnen Firmen. Der Normalfall wird so geschildert, dass man „von den meisten Betrieben nie etwas hört“, während sie gleichzeitig „schwer ansprechbar“ seien. Insofern erweist sich die Gewährleistung der schulphilosophisch und -politisch so hoch angesetzten und in den Richtlinien und Lehrplänen ausdrücklich gefor-

Richtlinien und Lehrplänen ausdrücklich geforderten Zusammenarbeit mit den Unternehmen in der Praxis als im gegebenen Fall aufwändig, in der Regel aber aussichtslos. Sie ist offenbar in der Mehrzahl der Firmen kein Thema, wobei der Hintergrund grundsätzliche Vorbehalte sein können. Es ist oftmals aber auch kein Bewusstsein davon gegeben, wozu Kooperation mit der Berufsschule sinnvoll sein könnte. In jedem Fall muss die Initiative zu jeder Form der Zusammenarbeit oder zur Schaffung von Kontakten von den Lehrern ausgehen. So lässt sich, den üblichen Gegebenheiten entsprechend (PÄTZOLD/DREES/THIELE 1997), bei allen Bemühungen lediglich auf wenige Vorzeigkontakte verweisen. Sie entstehen zu solchen Betrieben, in denen das Grundmaß von Verständnis der Zusammenhänge beruflicher Ausbildung präsent ist, vor dessen Hintergrund sich überhaupt erst konkrete Interessen gegenüber der Berufsschule denken lassen, in denen das Bemühen um eine interne Strukturierung Gestaltungsinteressen erst schafft und letztlich eine gewisse Hausmacht, d. h. ein für den Bildungsgang bestandsrelevanter Anteil am Schüleraufkommen, diese auch durchsetzbar macht.

Generell wird die Ausgangssituation am JDB ähnlich beschrieben. Die Betriebe dokumentieren ihr Interesse am Geschehen in der Berufsschule und an Leistungen und Verhalten der Auszubildenden durch intensiven Zugriff auf die von der Berufsschule angebotenen Informations- und Diskussionsmöglichkeiten, speziell Sprechtage und Ausbilderkreise. Geht es um weitergehende Formen der Zusammenarbeit, differenziert sich das Bild aus. Ein Teil der Betriebe ist für das Thema „Berufsschule“ nur schwer oder gar nicht ansprechbar. Von daher sind Einblicke in die betriebliche Realität bei diesen Firmen, wenn überhaupt, so oft erst nach intensiven Bemühungen möglich. Bei anderen Betrieben lässt sich das Verhältnis zur Berufsschule als distanzierte Routine beschreiben, in der sich Kontakte im Bedarfsfall ergeben und, aus Sicht der Berufsschule, oft auch über Schüler herstellen lassen. Unterstützung bei materiellem Bedarf oder Firmenbesuche sind auf diese Weise einwerbbar. Die Mehrzahl der Unternehmen mit strukturierter, „bekannt guter“ Ausbildung erweist sich in der Regel als offen für Initiativen und Gestaltungswünsche der Lehrer und unterstützt auch aufwändige Formen der Lerngestaltung aktiv. Die Lernsituation „NEMO“ wurde von allen beteiligten Ausbildungsbetrieben z. T. unterstützt und von einigen durch das Bereitstellen von Räumen, Materialien und Geräten erst praktisch ermöglicht.

Diese Unterstützung und den breiten Zuspruch der Betriebe zu den Informationsmöglichkeiten, die die Berufsschule schafft, heben die Lehrer hervor, wenn sie die Kooperationsrealität positiv kommentieren. Die Bewertung erfolgt allerdings vor dem Hintergrund einer ganz anderen Kooperationsphilosophie als der, die sich am RWB aufgrund der kompromisslosen Bezugnahme auf den schulprogrammatisch und -politisch festgeschriebenen Schwerpunkt „Lernortkooperation“ nachzeichnen lässt. Auch die Lehrerguppe am JDB legt Wert auf berufspädagogisch sinnvolle Formen der Lernortkooperation. Allerdings wird gegenüber einer prinzipiellen Bezugnahme auf betriebliche Bedarfe das Interesse an eigenständigen didaktischen Wegen im Rahmen des spezifischen Potenzials und des Bildungsauftrags der Berufsschule präferiert. Die Lehrer wollen ihre Aktivitäten und sich selbst zudem bewusst von zu engen Verflechtungen mit den Interessen der Firmen freihalten und „auch in der Zusammenarbeit mit den Betrieben die eigene Kultur wahren“. Solange sich die zur Realisierung der eigenen Intentionen benötigte Form der Zusammenarbeit in aller Regel herstellen lässt und die Betriebe im konkreten Fall des Projekts „NEMO-TV“ - und sei es allein gegen die Zusicherung, „dass wirklich gearbeitet und die Prüfungsvorbereitung nicht vernachlässigt wird“ - die Arbeit ermöglichen und unterstützen, bestehen aus Sicht der Lehrerguppe ideale Kooperationsstrukturen. Problematisch ist vor dem Hintergrund dieser Philosophie weniger die Tatsache, dass keine größere Kooperationstiefe entsteht, als vielmehr der allgegenwärtige Appell, sie herzustellen.

Ob allerdings Kooperation unproblematisch praktiziert, intensiv eingeworben oder bewusst vom eigenen Bedarf her initiiert und insgesamt zurückhaltend betrieben wird, der „Partner im Dualen System“ und seine dominante Rolle bleiben in der Schulwirklichkeit allzeit präsent und einflussreich - auch wenn er selbst gar nicht aktiv wird. Die Lehrerguppen, auch die des BBW, die sich in einer komfortablen Situation beschreibt, machen deutlich, dass die mögliche Reaktion der Ausbildungsbetriebe bei allen Planungen und Aktivitäten antizipiert und angesichts der standortspezifischen Struktur bedacht werden muss, welche Inhalte und Gestaltungsformen dem am Standort herrschenden Verständnis von Berufsschulischer Arbeit zugemutet werden können. Auch die am RWB und am JHD als komfortabel gelobte Unterstützung und Rückendeckung durch die Schulleitungen hat in dieser Hinsicht sensible Bereiche. Es hätte Konsequenzen, auch für einzelne Berufsschullehrer, wenn Betriebe ihre Auszubildenden an benachbarte Einrichtungen entsenden würden,

weil gleich wie geartete Unzufriedenheiten gegenüber der Berufsschule entstanden sind, oder wenn auch nur mit dieser Maßnahme gedroht würde. Auch weil von konkreten Fällen dieser Art und erzwungenen Ver-setzungen von Kollegen aus anderen Regionen berichtet werden kann, versuchen die Lehrer, Friktionen schon im Vorfeld auszuschließen und teils auch jegliche Rückfragen, die in den Betrieben entstehen und sich an die Schulleitung oder übergeordnete Instanzen richten könnten, frühzeitig abzufangen. „Gute“ Lernortkooperation, die ihr Kriterium letztlich darin findet, dass die Ausbildungsbetriebe zufriedengestellt sein müssen, ist in diesem Sinne ein allgemeiner Anspruch, der sich allerdings nach den standortspezifischen Strukturen unterschiedlich ausprägt und den Berufsschullehrern größere oder kleinere Autonomieräume für die Gestaltung der Lernsituationen lässt. Und hierin unterscheiden sich die Umfelder für die thematisierten Lehrergruppen ganz offensichtlich beträchtlich.

Wird nun danach gefragt, welche Geschehnisse denn letztlich diese Rückmeldungen aus den Ausbildungsbetrieben veranlassen können, so ist damit die Überleitung hergestellt zu der im Kontext der Gestaltung von Lernsituationen zentralen Problemerkennung. Zwar wird auch recht sensibel die Einhaltung der Berufsschulzeiten und der schulischen Disziplin beobachtet. Aus Betrieben mit strukturierter Ausbildung, in denen interne Ausbildungsteile mit den berufsschulischen Stoffplänen in Beziehung gesetzt werden, wird eine gewisse Verlässlichkeit und Qualität der einschlägigen Stoffvermittlung reklamiert - bis hin zur direkten Einflussnahme auf den Ablauf der Unterrichtsreihen. Ganz besonders bedeutend aber ist der Themenbereich „Prüfungen“, und zwar in einem recht komplex verschachtelten Begründungszusammenhang.

3.2.3 Der Problemkomplex „Prüfungen“

Zuerst zum Zusammenhang mit dem Kooperationsaspekt: Das als Zahl lesbare Ergebnis der Prüfung ist, offiziell als Rückmeldung über den Lernerfolg der Auszubildenden vorgesehen, in die Rolle eines Generalurteils über die Ausbildungsqualität an den Lernorten gerückt. Da die Ausbildung insgesamt so strukturiert ist, dass Lernerfolg als von außen, durch das Lehrhandeln der Ausbilder und Berufsschullehrer, herstellbar erscheinen muss, können die Prüfungsnoten als Maß für deren Fähigkeit genommen werden, diesen Lernerfolg zu produzieren. Es wird eine

scheinbare Vergleichbarkeit geschaffen, und der Blick auf die Notenwerte ermöglicht dann auch denen Aussagen über die Qualität einer Ausbildung, die ihr ansonsten keinerlei Aufmerksamkeit widmen oder über keinerlei Verständnis von berufspädagogischen Zusammenhängen verfügen. Für das Verständnis der Ausgangssituation muss weiter vorangestellt werden, dass die informelle Zuständigkeitsverteilung im Dualen System die Berufsschullehrer weitgehend allein in die Verantwortung für das Erreichen des Prüfungserfolges stellt. Auch für die hier einbezogenen Bildungsgänge gilt, dass die Schüler ausschließlich in der Berufsschule kontinuierlich und systematisch auf die Prüfung vorbereitet werden. Prüfungsvorbereitung in den Betrieben beschränkt sich in der Regel auf den Zeitraum unmittelbar vor den Prüfungsterminen und zumeist das trainierende Bearbeiten der Prüfungsunterlagen aus den Vorjahren.

Das Interesse am Prüfungserfolg der Auszubildenden in den Betrieben wird nichtsdestoweniger als ausgeprägt erlebt, sei es, weil das volle Kompetenzprofil des Ausbildungsberufes im Unternehmen zur Verfügung stehen soll, sei es, weil man mit einer guten Abschlussnote tatsächlich eine günstige Prognose für eine spätere berufliche Tätigkeit des Absolventen im Unternehmen zu erhalten glaubt, sei es, weil der berufliche Erfolg des Absolventen gefördert werden soll, oder weil sich der Ruf, ein guter Ausbildungsbetrieb zu sein, imagebildend verwerten lässt, zumindest aber ein möglicher Imageschaden vermieden werden soll. Ungünstige Prüfungsergebnisse führen aufgrund dieser inoffiziellen Aufgabenverteilung ggf. zu kritischen Rückmeldungen über die Berufsschullehrer.

Berufsschullehrer gewinnen somit einerseits an Handlungsfreiheit für ihre Aktivitäten in Schule und Unterricht, wenn das ihrer Leistung zugeschriebene Prüfungsergebnis akzeptiert wird. Diese Freiheit wird aber bedingt durch die Notwendigkeit, unter allen Umständen diesen Erfolg zuerst einmal sichern zu müssen, ein Ziel, bei dem sich zu keinem Zeitpunkt vor dem Prüfungstermin sagen lässt, man habe es erreicht.

Damit zu den feststellbaren Konkretisierungen der Prüfungsthematik im Kontext der Arbeit mit Lernsituationen: Dass die Absicherung eines guten Notenspiegels Priorität hat, steht für alle beteiligten Berufsschullehrer außer jeder Diskussion und diese Einschätzung hält auch intensivem Hinterfragen stand. In pointierenden Darstellungen - die Zitate stammen von Lehrern aller drei Standorte - ist sie das „alles überragende

Kriterium“, die „zentrale Größe, an der sich alles ausrichtet“ oder „das über allem schwebende Damoklesschwert“. Soll nun lernfeldorientiert und mit Lernsituationen gearbeitet werden, stellen sich vor diesem Hintergrund Diskrepanzerfahrungen ein, weil Ausbildungsverlauf und -intention einerseits und Prüfungspraxis andererseits in nicht vereinbarer Weise auseinanderfallen.

1. Bei der Benennung der Unzulänglichkeiten werden zwei Aspekte hervorgehoben. Zum einen konterkariert die Einzelprüfung am Ende eine Ausbildung, die angeblich gerade die sozialen Aspekte beruflicher Arbeit wie Team- und Kommunikationsfähigkeit betonen soll. Zum anderen wird der Befähigung zum selbstständigen und kreativen Umgang mit komplexen beruflichen Problemen hoher Rang zugemessen, während die Prüfung zumindest zu überwiegenden Teilen die Reproduktion von Fachwissen und Problemlösetechniken in den Mittelpunkt stellt. Auf die Regelung im Bildungsgang „Mechatroniker“ - die Teilnehmer führen als Teil ihrer Prüfung einen authentischen Arbeitsauftrag im realen Arbeitsumfeld durch und dokumentieren dessen Ausführung und die Ergebnisse mit praxisgerechten Unterlagen - wird deshalb wegen der damit zumindest verbundenen Perspektive besonders hingewiesen.

Dass sich an der traditionell gegebenen punktuellen Prüfungskonstellation aber trotz aller Ankündigungen tatsächlich Grundlegendes ändern könnte, wird allgemein bezweifelt. Erfahrungsgemäß werden Veränderungen der Prüfungsmodalitäten zwar - auch im Zusammenhang mit der Einführung der Lernfeldorientierung - immer wieder angekündigt, sie kommen aber nicht zustande oder treffen nicht die Notwendigkeiten. Prüfungen in der gegebenen Form weisen sich als Immobilien des Ausbildungsbetriebs aus und - die Argumentation der Lehrer am BBW ist hier beispielhaft - auch ein offensichtlicher Widerspruch „Lernziele vs. Prüfungsformen“ scheint nicht bewirken zu können, dass die Situation grundsätzlich hinterfragt wird. Die Prüfungsmodalitäten erscheinen unantastbar, wie der eigentliche Ausgangspunkt aller Strukturierungen, und es wird zur Aufgabe der Lehrer, mit diesem Umstand unter wechselnden Bedingungen zurecht zu kommen.

2. Daraus ergibt sich zunächst ein praktisches Problem: Wie immer die Lernsituationen gestaltet werden, sie decken die Lernfelder und damit den möglicherweise prüfungsrelevanten Stoffkatalog niemals voll-

ständig ab. Außerdem ist der Verlauf der Prozesse in den Lernsituationen nur in Grenzen planbar (er soll ja auch gerade nicht geplant sein), so dass in Teilen offen bleibt, welche Lernstoffe in einer Tiefe zum Gegenstand werden, von der angenommen werden kann, dass sie im Falle einer Thematisierung in der Prüfung hinreichend ist. Was aus berufspädagogischen Erwägungen und von den Intentionen her möglicherweise gut und gerne vernachlässigt werden könnte, erzwingt so mit Blick auf die Prüfungen die Vor- oder Nachbeschulung durch klassischen Unterricht. Das NEMO-TV-Projekt am JDB ist vor dem Hintergrund der unmittelbar daran anschließenden Prüfung für die beteiligten Lehrer ohne begleitenden Unterricht nicht vorstellbar, weil in diesem Fall „der Großteil der Schüler die Prüfung nicht schaffen würde“. Für die Lehrergruppe am BBW entsteht ein zusätzlicher Unsicherheitsfaktor durch den Umstand, dass die Prüfungen in einem neuen Bildungsgang noch nicht recht kalkuliert werden können, da Erfahrungen und Traditionen noch fehlen. Daher wird die Frage offen gelassen, ob nach einer Phase der Gewöhnung von Lehrern und Schüler an die Arbeit mit Lernsituationen und der Herausbildung von Routinen und Erfahrung - auch bezüglich der Prüfungen - dieses aktuell manifeste Problem abgemildert werden könnte. Die Gestaltung der Lernsituation am RWB greift das Prüfungsmotiv von vorn herein rahmengebend auf.

3. Die Sorge um die Prüfungstüchtigkeit der Schüler ist in diesem Punkt verbunden mit der um das eigene Wohl. In beiden Hinsichten entsteht der Bedarf, klare Verhältnisse und Sicherheit zu schaffen, und es liegt nahe, eine Form der Gestaltung berufsschulischen Lernens, die diesbezüglich als problematisch empfunden wird, unabhängig von berufspädagogischen Bewertungen als Risiko zu erleben. Um diesen Zusammenhang so markant zu formulieren, wie er in den Berufsschulen im Schnitt diskutiert wird: Im Rahmen einer Berufsausbildung, die aufgrund ihrer eigenen Struktur und der Erwartungen der Ausbildungsbetriebe, der Lernenden und der Realitäten im gesellschaftlichen Umfeld nicht von gleich welchen wechselnden berufspädagogischen Intentionen her gedacht werden kann, sondern von den im Kern starren Prüfungsformalitäten her gedacht werden muss, kann jede Form der Lerngestaltung, die nicht die gewohnten Prozeduren zur Herstellung von Prüfungstüchtigkeit bedient, geradezu als Störung erlebt werden.

Die Effekte für die Lehrer werden an den Berufskollegs bei unterschiedlichen Erregungspotenzialen in der Sache vergleichbar beschrieben. Es entstehen Unsicherheit, eine „Neigung zur Instruktion“ und der unterschwellig fortwirkende Eindruck, nachbessern zu müssen. Der hohe Stellenwert der Prüfungen, die Notwendigkeit, ein bestimmtes, eigentlich viel zu umfangreiches, zudem nicht klar bestimmtes Pensum an Lernstoffen prüfungstauglich abgearbeitet haben zu müssen, ein Anspruch, der sich nicht relativieren lässt, dominiert bewusst oder unbewusst den Unterrichtsalltag und „hintertreibt das Sicherheitsbedürfnis“: Man lebt, so werden die Folgen dargestellt, mit einem „schlechten Gewissen“, dem Gefühl, nicht alles rechtzeitig schaffen zu können, und sorgt sich, ob die Schüler hinreichend vorbereitet sind. Einige Kollegen verbringen vor den Prüfungsterminen sprichwörtlich schlaflose Nächte.

Als eine mögliche Folge wird die Gefahr des schleichenden Rückfalls in alte Verfahrensweisen gesehen: Während man überzeugt sein Bestes tut, um Lernsituationen so weit wie möglich authentisch zu realisieren, wird der Notwendigkeit mehr und mehr nachgegeben, auf alt-hergebrachte Weise für die vollständige Abdeckung der Lehrplaninhalte und den Prüfungserfolg zu sorgen. Deshalb wird die Gefahr gesehen, dass die Arbeit mit Lernsituationen zu einem Nischenprogramm werden könnte, während das Kerngeschehen abseits von Modellprojekten sich in Übereinkunft der Interessen von Lehrenden und Lernenden letztlich doch wieder auf die sicheren Bänke des prüfungsorientierten Paukens zurückbegibt.

Für die Lehrer am RWB ist dieser Zusammenhang einer der Gründe für ihre weitgehende Prognose, dass die Lernfeldorientierung in der derzeit gegebenen Form scheitern wird. Für die zu dieser Thematik ansonsten vergleichsweise moderat argumentierenden Bocholter Lehrer ist die Problematik - als Sorge um die Vollständigkeit der Stoffvermittlung - selbst schon in der Unterstufe, in der die Lernsituation „Tischbohrmaschine“ platziert ist, präsent. Sie wird z. B. relevant, wenn nachvollziehbarem Übungs- und Informationsbedarf der Schüler nicht entsprochen werden kann, weil Verzug bei der Durcharbeitung der im Lehrplan vorgesehenen Lernstoffe entstehen würde. Ein Schritt zum Umgang mit der Problematik ist die Reduzierung des Komplexitätsgrades und eine kürzere Sequenzierung der Lernsituationen. Inzwischen beobachten die Lehrer allerdings, dass die Prüfungsinhalte mehr an den Inhalten des Lehrplans und an den berufli-

chen Handlungsfeldern der Schüler ausgerichtet werden, wodurch zumindest die Notwendigkeit entfällt, Prüfungsstoffe außerhalb der Lernsituationen zusätzlich zu vermitteln.

4. Dass am Ende der Ausbildung eine maßgeblich reproduktionsorientierte Einzelprüfung steht, ist auch den Auszubildenden sehr wohl bewusst. Und ihnen ist auch offensichtlich, dass für ihren beruflichen Weg Form, Inhalt und Qualität der Ausbildung gegenüber dem allein transferierbaren formalen Kompetenzausweis nachrangig sind. Das Zeugnis über den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung ggf. in Verbindung mit einer guten Note, unabhängig davon, wie beides zustande gekommen ist, steht für Arbeitsplatzkompetenz, gleich wie diese tatsächlich beschaffen ist. Gleichzeitig entspricht diese Situation allen ihren Erfahrungen mit organisierten Lernprozessen und den gesellschaftlichen Zuteilungsverfahren. Sie haben sich darauf eingestellt und Strategien entwickelt, die es ihnen erlauben, in diesen Bedingungen zurechtzukommen. Die Konsequenzen erfahren die Lehrer an allen Standorten, wenn sie diese auch unterschiedlich akzentuierend darlegen.

Am RWB beobachten die Lehrer mit einigem Verständnis, dass die Schüler „immer noch“ von den Prüfungen her denken, hierfür „beschlagen“ werden wollen, dass sie diese Erwartung an die Lehrer richten und zu einer Konsumentenhaltung neigen. Und sie sehen, dass den Auszubildenden bei der Arbeit in Lernsituationen die ihnen vertraute Struktur organisierten Lernens fehlt. Das beobachten auch die Kölner Kollegen, die sich im Verlauf der Lernsituation immer wieder mit der Frage von Schülern konfrontiert sehen: „Was habe ich denn jetzt eigentlich gelernt?“ Die Schüler orientieren sich bei der Bewertung des Lernerfolgs aus guten Gründen an den prüfungstypischen, überkommenen Kriterien wie der Fähigkeit zur Reproduktion von Lernstoffen und Handlungsabläufen. Es fällt ihnen mit diesem Maßstab schwer, die für die Lehrer offensichtlichen Lernfortschritte z. B. bei persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, hinsichtlich der Selbstständigkeit oder zunehmend selbstbewussten Auftretens als Ergebnisse des Arbeitens mit der Lernsituation auch selbst zu erkennen. Wegen der in unmittelbarer Nähe zur Lernsituation statt findenden Kammerprüfungen trat dieser Umstand am JDB besonders deutlich hervor. Die Schüler fühlten sich mit der Lernsituation zu diesem Zeitpunkt in ihrem Interesse an einer intensiven Prüfungsvorberei-

tung irritiert. Sie mussten für die Lernsituation gewonnen werden, obwohl sie diese von der Sache her mit Interesse und Motivation anzugehen bereit waren.

Dass Lernen nicht gleichbedeutend ist mit dem Vertilgen vorgegebener Stoffrationen, vielmehr selbstbestimmt, eigeninitiativ und sozial im Prozess des Handelns erfolgen kann, ist aufgrund der typischen Lernbiographien allein schon eine schwer zu verarbeitende Erkenntnis. Dass sie nun ausgerechnet im Rahmen eines Ausbildungsprozesses eintreten und handlungsrelevant werden könnte, der aufgrund der Prüfungsverfahren und um erfolgreich sein zu können die gegenteilige Orientierung voraussetzt, liegt fern. Die Lernenden entscheiden sich für das Vertraute und Kalkulierbare und fordern die Konzentration auf die Prüfungen selbst ein. Die Beteiligten am JDB greifen dies auf. Sie betonen, dass sie ihre Schüler als erwachsene selbstbewusste Menschen erleben, die auf ihrem Weg in eine erwünschte berufliche Tätigkeit eine Bescheinigung brauchen und die „rationell und problemlos zum Ziel“ kommen, „nicht herumspielen und nichts riskieren“ wollen. Für sie geht es darum, „die Ausbildung pragmatisch abzuleisten“ und die „Prüfung gut zu überstehen“. Die Lehrer akzeptieren dies und versuchen in der Gestaltung der Berufsschulischen Arbeit beide Dimensionen, die Prüfungsertüchtigung und kompetenz- und interessenorientierte Lernprozesse miteinander zu verbinden. Ihre Erfahrungen weisen diesbezüglich aus: Gelingt es, den Schülern glaubhaft zu versichern, dass alles unternommen wird, um das Ziel „Prüfungserfolg“ auf jeden Fall zu erreichen, sind sie für die Diskussion über die Gestaltung der Ausbildung in den verbleibenden Zeitstrecken offen, und die volle Konzentration auf ein Projekt wie „NEMO-TV“ wird möglich.

Für die Lehrer am BBW entsteht durch die gegebene Prüfungssituation, was sie als das „Sitzen im selben Boot“ bezeichnen: Im Zweifelsfall lässt die gemeinsame Sorge um den formalen Ausbildungserfolg Lehrer wie Schüler dazu neigen, zuerst an die Prüfungen zu denken.

5. Die Lehrergruppen am RWB und am JDB sehen aufgrund der Prüfungssituation den eigenständigen Bildungsauftrag der Berufsschule, der ja in den Richtlinien und Lehrplänen noch einmal hervorgehoben wird, als schwer realisierbar. Beide sprechen vom „heimlichen Lehrplan“ der Berufsschule, wenn sie den Stoffkatalog für die IHK-Prüfungen meinen, der letztlich für das Geschehen in der Berufsschule

entscheidend sei. Es gelte für solche Berufsschullehrer, die jenseits dessen auch ihren Bildungsauftrag im Auge behalten wollen, hierfür in zusätzlicher Anstrengung Wege zu finden. Die Ressourcen dafür seien jedoch schon angesichts der ohnehin zunehmenden Arbeitsintensität endlich.

3.2.4 Weitere Verfahrensprobleme

Eine Reihe weiterer Problemaspekte betrifft den unmittelbaren Umgang mit Lernsituationen in der Berufsschulpraxis.

- Alle Lehrergruppen betonen die Erfahrung, dass die Arbeit mit Lernsituationen deutlich höhere Ansprüche stellt, wie etwa die Notwendigkeit zur Einarbeitung in unbekannte Fachbezüge, sie mehr Arbeitsaufwand mit sich bringt und dass zudem in den auf diese Form des Arbeitens nicht zugeschnittenen organisatorischen Bedingungen zusätzliche Redundanzen und Zeitverluste durch den nötigen Regelungsaufwand entstehen. Die Bereitschaft, sich unter diesen Umständen in hohem Maße zu engagieren, ist unterschiedlich ausgeprägt. Die Zahl der Kollegen, die sich vollständig entziehen und so weitermachen wie bisher, wird als „nicht klein“ eingeschätzt und konstatiert, dass offenbar eine Polarisierung stattfindet, zwischen denen, die aufgrund unterschiedlicher Motivationen mit teils spektakulären Projekten aufwarten und solchen, die sich vollständig enthalten.
- In diesem Zusammenhang wird an RWK und BBW Kritik an der Form der Einführung der lernfeldorientierten Ausbildung geübt. Neue Ansprüche würden formuliert, die Auswirkungen auf die Situation in der konkreten Arbeit aber nicht erhoben. So komme z. B. die angebotene Weiterbildung, was ihre Inhalte betrifft, in Abstraktion von den wirklichen Arbeitsbedingungen und den Bedürfnissen der Berufsschullehrer zustande. Das Meinungsbild am JDB ist hierzu uneinheitlich. Einerseits wird auf die angesprochene besondere Aktivität und Stellung des JDB im Bereich der Ausbildung von Kaufleuten für audiovisuelle Medien hingewiesen. Dieser Bildungsgang erfährt besondere Aufmerksamkeit und Förderung. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und der Bezirksregierung Köln wird für die mit diesem Bildungsgang befassten Lehrer ein bildungsgangbezogenes Fortbildungskonzept realisiert, mit dem an den individuellen Kompetenzen und Bedarfslagen der Kollegen angesetzt wird. In der Bildungs-

gangkonferenz wird der je aktuelle Bedarf erhoben und von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung und dem Landesinstitut realisiert. Während der Einführung des Bildungsganges wurden die Beteiligten zudem für zwei Jahre von Moderatoren begleitet. Diese Situation wird als vorbildlich bezeichnet. Gleichzeitig wurde intensive Unterstützung im spezifischen Zusammenhang der Einführung der Lernfeldorientierung und der Arbeit mit Lernsituationen vermisst. Zu diesem Thema wurde das Angebot als enttäuschend empfunden, weshalb die Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Köln ihre Weiterbildung nach eigenem Bedarf organisiert hat.

- Auf die Frage, wie denn, je nach dem Thema der Lernsituation, dem Anspruch genüge getan werden könne, die allgemeinbildenden Fächer in sinnvoller Weise einzubeziehen, weisen die Lehrergruppe an RWK und BBW hin. Am Beispiel der erarbeiteten Lernsituation hat sich am RWB gezeigt, dass bspw. Bezüge zu den Fächern Religion und Sport konstruiert und aufgesetzt wirken können. Am BBW, wo die Integration der Fächer „Deutsch“ und „Englisch“ gelang, werden aus organisatorischen Gründen kaum Möglichkeiten für eine sinnvolle Einbeziehung der anderen Fächer gesehen.

3.3 Reflexion der Praxiserfahrungen durch die Berufsschullehrer

Die Fülle der geschilderten Problemerkahrungen und teils drastische Kritik mögen das Bild vermitteln, als werde die neue Form der Lernorganisation in den beteiligten Lehrergruppen abgelehnt. Die Ergebnisse der Reflexion der Praxiserfahrungen vermitteln ein differenzierteres Bild: Die Arbeit mit den Lernsituationen selbst und die erzielten Ergebnisse werden überwiegend sogar sehr positiv kommentiert. Die Berufsschullehrer bezweifeln nach ihren praktischen Erfahrungen aufgrund vielfältiger ungünstiger Umstände aber, dass das als sinnvoll empfundene Konzept in den vorgefundenen Bedingungen angemessen als Regelform durchsetzbar ist.

Die Stellungnahmen können wie folgt zusammengefasst werden:

Alle Lehrergruppen betonen deutlich, dass die Arbeit mit den Lernsituationen berufspädagogische Erfolge und positive Effekte für die Arbeit in der Berufsschule erbracht habe, zudem wichtige persönliche Erfahrungen, die geeignet seien, die weitere Arbeit zu beeinflussen und neu zu

motivieren. Allem voran werden begrüßenswerte Resultate in berufspädagogischer Hinsicht benannt, d. h. beobachtbare Entwicklungen der Handlungskompetenz bei den Lernenden, die der Arbeitsform zugeschrieben werden.

Am RWB werden die Lernerfolge der Auszubildenden vor allem an Persönlichkeitsmerkmalen festgemacht, und zwar in einer Weise, die darauf hindeutet, dass die überfachlichen Lernzielkomplexe der neuen Lehrpläne durchaus realisierbar sein könnten. Die Lehrer bemerken ein verbessertes Selbstbewusstsein der Schüler, freieres Auftreten sowie eine gewachsene rhetorische Kompetenz und betonen, dieser Zugewinn falle deutlich auf. Die Jugendlichen seien nach Abschluss der Lernsituation teils „nicht wieder zu erkennen“ gewesen. Die Lehrer sehen dies als Folge des bewältigten Anspruchs, selbstständig Ergebnisse zu erarbeiten, diese auch angemessen zu präsentieren, und der mit beidem verbundenen Erfolgserlebnisse. Als auffällig werden auch die Motiviertheit bei der Arbeit und die Intensität der Aufgabenbearbeitung beschrieben. An die Stelle pflichtgemäßen Abarbeitens sei kreativer und phantasievoller Umgang mit einer gemeinsamen, als bedeutsam eingeschätzten Aufgabe getreten.

Von ganz ähnlichen Eindrücken berichten die Lehrer am JDB. Die Lernsituation selbst löste große Begeisterung aus, sie wurde mit unermüdlichem Einsatz durchgeführt und das Ergebnis mit großem Stolz präsentiert. Lerneffekte im Bereich von Selbstständigkeit, Kreativität, Handlungssicherheit und der Fähigkeit, selbstorganisiert in Teams zu arbeiten, werden als unübersehbar dargestellt. Auch die Absicht, den Schülern am Ende ihrer Ausbildung die Anwendung des Gelernten zu ermöglichen, um ihnen ihre gewonnene Kompetenz vor Augen zu führen, habe sich verwirklichen lassen. Mit diesem Erlebnis sei auch das Selbstbewusstsein gewachsen. Dennoch habe sich bei den Lernenden ein eigenartiges Verhältnis ergeben zwischen der Erfahrung einer überaus erfolgreichen Arbeit an der Aufgabe und der Schwierigkeit, den Weg zum Arbeitsergebnis als einen Lernprozess gelten zu lassen und dessen Effekte selbst zu erkennen. Ein für die Lehrer widerstandsbelasteter Prozess des Abschieds von der Scheinsicherheit schaffenden Orientierung an Wissensbeständen und unmittelbar beobachtbarem Kompetenzzuwachs im Ausführen vorgegebener Handlungsformen finde seine Entsprechung bei den Schülern, für die als Lernen gemäß den bisherigen Erfahrungen das gelte, was zur Bewältigung der Prüfungen qualifiziere.

Dies war auch ein Hintergrund für die genannten Akzeptanzprobleme: Als Arbeitssituation findet die Lernsituation großes Interesse, weil sie die berufliche Realität abbildet. Indem sie dies tut, taucht allerdings die Frage auf, warum die Reproduktion der beruflichen Realität in der Berufsschule denn sinnvoll sei, da man diese doch selbst alltäglich am Ausbildungsplatz erfahre. Wie zu zeigen sein wird, ist dieser Zweifel wiederum auch den Berufsschullehrern nicht fremd und wird unter der Fragestellung intensiv diskutiert, worin das eigenständige Lernortprofil der Berufsschule unter diesen Umständen noch bestehe. Vor diesem Hintergrund wird ein Erfolg auch darin gesehen, über den Erlebnischarakter des Projekts und aufklärende Gespräche diese Form des Lernens zumindest in Ansätzen an die Schüler vermittelt zu haben.

Auch für die Lehrer am BBW sind Lernfortschritte infolge der Arbeit mit der Lernsituation unübersehbar. Wie am JDB wird herausgestellt, dass sich die Lerneffekte „organisch“, als Resultate der Arbeit an den Aufgaben selbst, nicht als Ergebnisse aufgesetzter Lehrsituationen ergeben haben. Besonders wird auf Zugewinne bei der Methodenkompetenz, beim Vermögen zur Selbstorganisation und im Bereich des Selbstbewusstseins und des Auftretens hingewiesen. Zu Letzterem haben die in der Lernsituation vorgesehenen öffentlichen Präsentationen erkennbar beigetragen. Die Erfahrung, für eine in weiten Teilen selbstbestimmt und -organisiert durchgeführte Arbeit und die gelungene, teils auch in englischer Sprache dargebotene Präsentation vor großen und fachkundigen Publiken ein hohes Maß an Anerkennung gewonnen zu haben, hat sich in dieser Hinsicht sehr positiv ausgewirkt. Darüber hinaus beobachten die Lehrer, dass die Jugendlichen sich nach Anlaufschwierigkeiten mit der neuen Lernform immer besser zurecht finden und dann auch die Lernstoffe, motiviert durch den konkreten Verwendungsbedarf im Rahmen einer interessanten Aufgabe und Erfolgserfahrungen bei der Anwendung, schneller und motivierter lernen. Sie nehmen wachsende Anteile der Lernsituation in die eigenen Hände, beschaffen sich Wissen und Informationen selbst. Weil die übernommene Aufgabe zu der ihren wird, werden die Schüler insgesamt nachdenklicher und beginnen, sich auch für Hintergründe ihrer Tätigkeit zu interessieren.

Unter den registrierten Zugewinnen für die Arbeit in der Berufsschule wird an den drei Standorten eine verbesserte Beziehung zwischen Lehrern und Schülern hervorgehoben, die im konkreten Fall feststellbar wurde und die bei Ausweitung des an Lernsituationen orientierten Ar-

beitens etablierbar sein könnte. Durch die Arbeitsform entstehen persönliche Beziehungen zu den Lernenden, die als Partnerschaftsverhältnis beschrieben werden. Am JDB wird betont, dass sich gerade dann, wenn an gemeinsam unbekanntem Lösungen gearbeitet wird und sich die Lehrer in nicht nur vordergründig symmetrischer Kommunikation in die Arbeitsgruppen integrieren, echter „Teamgeist“ entwickeln kann. Die Lehrergruppe am RWB hebt hervor, dass im Prozess solcher weitaus intensiverer Zusammenarbeit die persönliche Lebenswelt der Schüler bekannt werde, was dazu führe, dass ganz neue Einschätzungen einzelner Persönlichkeiten zustande kämen. Auch profilierten sich bei der Arbeit an einer Lernsituation - bei durchweg höherem Grundniveau - plötzlich Schüler in besonderer Weise, die im Unterricht bisher als passiv, zurückhaltend oder gar desinteressiert erschienen seien. Umgekehrt ist im Laufe der Zusammenarbeit die Akzeptanz der beteiligten Lehrer spürbar gewachsen. Diese berichten von „sehr positiven Rückmeldungen“ und davon „niemals zuvor so viel Gutes über sich selbst gehört“ zu haben. Als offener und insgesamt zugänglicher erleben auch die Lehrer am BBW die Schüler im Laufe und nach der Lernsituation.

Es muss aber nach gemeinsamer Ansicht berücksichtigt werden, dass solche Nähe zu den Schülern und die Bereitschaft, sich auf Lernsituationen einzulassen, in denen die klassische Lehrerposition aufzugeben ist, nicht Sache aller Kollegen ist. Auch die Arbeit mit Lernsituationen kommt Personen mit einer bestimmten Mentalität entgegen, verunsichert aber andere und widerstrebt bestimmten Verständnissen vom Lehrer-/Schülerverhältnis prinzipiell.

Interessanterweise legen alle Lehrergruppen bei der Darstellung des Erfolgs Wert auf die Darstellung von Effekten, die der Prozess der Durchführung der Lernsituationen für das Leben in der Berufsschule hatte. Nicht nur die Beziehungen zu den Schülern sind günstig beeinflusst worden, auch die persönlichen Verhältnisse zwischen den Lehrern, speziell solchen aus anderen Fachgruppen, wurden durch die Zusammenarbeit in den Teams intensiviert. Im klassischen Berufsschulunterricht sind derart weitgehende Kooperationsbeziehungen, zumal über Fächergrenzen hinaus, höchst selten. Bei der Arbeit mit Lernsituationen sind sie vorausgesetzt - aber, obwohl folglich halbwegs erzwungen, wird diese Form der Zusammenarbeit als Bereicherung empfunden. Man lernt neue Kollegen kennen und Kollegen neu kennen, teilt Probleme und Erfolge, unterstützt sich gegenseitig und blickt gemeinsam und für das weitere

verbindend auf eine gelungene Arbeit. Denen, die kritisch und bedauernd zu dem üblichen „Einzelkämpfertum“ des Lehrers stehen, eröffnen sich bei dieser Form der Arbeit neue Perspektiven. Wieder aber ist die entsprechende Mentalität vorausgesetzt.

Als Erfolg der Projekte erwähnen die Lehrergruppen an RWB und JDB auch einen Belohnungseffekt des Stolzes auf das Geleistete. Er liegt für die erstere Gruppe auch in dem öffentlichen Echo, das die Aktivitäten z. B. durch Presseberichte gefunden hat und im Kontrast zu dem üblicherweise erzeugten Bild vom Lehrer gern akzeptiert wird. Noch wichtiger scheint allerdings die Anerkennung im eigenen Hause zu sein, die so weit geht, dass von einem neuen Status im Kollegium gesprochen wird, mit dem Gestaltungsvorhaben künftig mehr Nachdruck gewinnen könnten.

Ganz unabhängig von den konkreten Gründen, die den Anlass boten, ist an diesen beiden Berufskollegs ferner eine „dringend benötigte Aufbruchstimmung“ feststellbar geworden, insofern „endlich einmal etwas anders gemacht werden musste“, der Anlass bestand, kreativ zu werden. „Es gäbe bei uns ohne dieses Projekt nach wie vor nur Frontalunterricht“, wird z. B. am JDB festgestellt. Die bloße Tatsache ist dabei weniger bemerkenswert als der Umstand, dass die persönlichen Erfahrungen damit, einmal etwas ganz anderes zu tun, die Routine zu brechen, als positiv empfunden wurden und das Bedürfnis nach weiteren Aktivitäten weckten. Wer diese Erfahrung gemacht hat, wird sich, so der Tenor, jedenfalls von der Sache her mit den überkommenen Formen (allein) nicht mehr klaglos zufrieden geben. Ganz klar enthalte die Arbeit mit Lernsituationen das Potenzial für höhere Befriedigungsqualitäten der Arbeit. In dem Maße, in dem dies deutlich wird, werden die beeengenden organisatorischen Vorbedingungen um so mehr als störend wahrgenommen.

Die Erfahrungen am BBW sind zwiespältig. Grundsätzlich wird auch hier festgestellt, dass viele der nun etablierten Aktivitäten zur Realisierung von Lernsituationen ohne den Modellversuch, der „die Sache angeschoben“ hat, nicht zustande gekommen wären. Die internen Rückmeldungen zu diesen Aktivitäten sind unterschiedlich. Ein Teil des Kollegiums äußerte sich zur sehr erfolgreichen und auch überregional beachteten Ausgestaltung der Lernsituationen im Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“ durchaus positiv. Andere Kollegen kritisierten jedoch die während der Erprobungszeit eingeschränkte Verfügbarkeit der beteilig-

ten Lehrer oder ließen auch Neid auf die im Rahmen des Modellversuchs zugestandenen Freistellungen erkennen. Unterschiedlich sind auch die generellen Einstellungen zur Arbeit mit Lernsituationen. Die Lehrer berichten einerseits von Kollegen, die sich grundsätzlich passiv und ablehnend verhalten („Diese neue Mode überstehen wir auch.“). Andererseits wird inzwischen in weiteren Bildungsgängen (wie „Informationstechnische Assistenten“ und „Kinderpflege“) zumindest zeitweise lernfeldorientiert gearbeitet. Die anstehende Neustrukturierung der industriellen Metallberufe sorgt auch bei den davon betroffenen Lehrern für wachsende Aufmerksamkeit, und die Erfahrungen aus dem Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“ werden in diesem Zusammenhang aufmerksam zur Kenntnis genommen. Ein Mitglied des Lehrerteams hatte Gelegenheit, die Arbeit im Bildungsgang und die durchgeführten Lernsituationen in der Fachkonferenz der entsprechenden Abteilung vorzustellen und traf auf ausgeprägtes Interesse. Darüber hinaus sind inzwischen zwei Mitglieder des Lehrerteams im Rahmen der Schulentwicklung mit der Organisation und Moderation einer ständigen Arbeitsgruppe für einen bildungsgangübergreifenden Erfahrungsaustausch über die lernfeldorientierte Ausbildung betraut.

Einigkeit besteht in dem mit großem Nachdruck vorgetragenen Argument, dass die Einführung einer derart komplexen Neuerung, mit der Umorientierungen des berufspädagogischen Denkens und die Einrichtung ganz neuer institutioneller und individueller Handlungsstrukturen notwendig werden, sehr viel intensiver hätte vorbereitet und begleitet werden müssen. Es ist in solchen Fällen immer wieder auch der Eindruck, am Schicksal von Reformprojekten nach ihrer Verordnung bestehe kein sonderliches Interesse, der bei den Berufsschullehrern Vorbehalte bedingt und die Realisierung auch solcher Neuerungen erschwert oder ganz verhindert, die von ihnen selbst als sinnvoll und wünschenswert eingeschätzt werden. Wenn im Zuge der Umsetzung derart weitgehender Neuorientierungen der Eindruck entsteht, es sei an den Realisierungsbedingungen und Praxisproblemen so wenig gelegen, entstehen Zweifel an der Wahrhaftigkeit der Implementationsabsicht („So richtig ernst können die das nicht meinen“), die sich als „Motivationskiller“ erweisen und es gerade auch den ohnehin zurückhaltenden Kollegen leicht machen, sich in ihrer Passivität zu bestätigen. Die Auffassung davon, wie diese Vorbereitung aussehen soll, sind unterschiedlich, aber einig in der Forderung nach vorangehender systematischer Hinführung durch Weiterbildung als Mindestvoraussetzung. Verbreitet sind auch die Er-

wartung von Hinweisen, wie die obligatorische Umsetzung im üblichen Berufsschulbetrieb praktisch erfolgen solle („Das würden wir dann gern mal sehen“), und der offenbar berufstypische Urtraum von den fertigen, erfolgssicheren und unmittelbar einsetzbaren Unterrichtspaketen.

Gemeinsam sind die Lehrergruppen der Überzeugung, dass die Qualität der erreichbaren Ergebnisse ganz entscheidend eine Frage des Funktionierens der Lehrerteams ist. Es wird geraten, dies schon bei der Zusammensetzung zu bedenken, „kleine überschaubare Team“ zu bilden, „auf die Chemie“ zu achten und vor allem im Verlauf der Lernsituationen für regelmäßigen Austausch zu sorgen. Zumindest wöchentliche Sitzungen zur Abstimmung des Vorgehens haben sich für die Beteiligten bei der Durchführung als unverzichtbar herausgestellt. So zu verfahren, wird als zeitraubend beschrieben, und die Verwirklichung fällt aufgrund der inkompatiblen Zeitpläne der einzelnen Kollegen schwer. Über die dennoch durchgehaltene intensive Teamarbeit habe sich aber auch die neue Qualität der Kooperationserfahrungen eingestellt, die zu den vorrangigen positiven Erfahrungen der Arbeit mit den Lernsituationen gezählt wird. Mit einem funktionierenden Team lassen sich darüber hinaus gleichmäßige Aufgabenverteilungen gewährleisten, und ist es möglich, bei der Verfolgung interner Gestaltungsabsichten wirkungsvoller aufzutreten als der „Einzelkämpfer“.

Die Erfahrungen mit Aktivitäten zur Initiierung von Lernortkooperation lehren vor allem zweierlei. Erstens scheitern flächig angelegte Kontaktierungsvorhaben (z. B. durch einen allgemeinen Einladungsbrief) in der Regel. Mehr Erfolg verspricht es, gezielt den einzelnen Vertreter eines Unternehmens persönlich anzusprechen. In solchen Gesprächen kann am ehesten die Duldung oder Unterstützung berufsschulischer Projekte erreicht werden. Diese sollten allerdings zweitens zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bereits ganz konkret zu beschreiben sein. In den Betrieben will man ganz konkret wissen, was geplant ist und wie ein möglicher Beitrag praktisch aussehen soll. Zwei Voraussetzungen bleiben jedoch auch dann noch zu bedenken. Zum einen muss die gute Absicht die Lehrer dazu motivieren, in die Betriebe zu gehen, „anders geht gar nichts“. Und auch dieser Weg ist letztlich nur sinnvoll, wenn dort eine Person anzutreffen ist, die ausdrücklich als für die Ausbildung zuständig angesprochen werden kann. Über Unternehmer, Betriebsinhaber, Handwerksmeister oder sonstige Repräsentanten lassen sich Kooperationen nach der Erfahrung dieser Gruppe kaum herstellen.

Die Bocholter Gruppe kennt Probleme mit der Einleitung von Lernortkooperation aufgrund der spezifischen Situation vor Ort nicht. Hier geht es eher um die Ausgestaltung einer intensiven und ertragreichen Zusammenarbeit. In diesem Zusammenhang wird herausgestellt, dass zu der immer sensiblen Frage der Akzeptanz allgemeinbildender Fächer günstige Bedingungen entstehen, wenn die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen zu Gesprächen mit den Betriebsvertretern hinzugezogen werden und die möglichen Beiträge ihrer Fächer unmittelbar argumentieren können. Niemand besser als die Fachvertreter selbst könnten auch Anknüpfungspunkte für die jeweiligen Fachinhalte auffinden. Der hohe Stellenwert der Fächer „Deutsch“ und „Englisch“ in der Lernsituation „Tischbohrmaschine“ ist auf diese Weise möglich geworden.

3.4 Zusammenfassende Einschätzungen durch die Lehrergruppen

Natürlich dominieren die zentralen Argumente der Berufsschullehrer auch die Fazite nach der Arbeit mit den beispielhaften Lernsituationen. Sie lassen sich in der Formel zusammenfassen: Die Arbeit mit Lernsituationen ist berufspädagogisch richtig und schafft potentiell größere Arbeitszufriedenheit bei den Lehrern, hat aber in unveränderten schulorganisatorischen Voraussetzungen und unter der alles Handeln normierenden Dominanz der Prüfungen keine Chance als ernsthaft realisierte Regelform.

Als dauerhaft etablierbar gilt diese Form des Lernens - in der Zusammenschau der Argumente - nur bei einem umfassenden organisatorischen Umbau der Berufsschule, der zumindest die Aufhebung von Stundenplänen und der 45-Minuten-Struktur und ein neues Personaleinsatzkonzept vorsehen müsste, mit dem eine Lehrperson jeweils nur in einem Bildungsgang tätig wird. Die weitergehende Perspektive weitgehend autonom tätiger Lehrerteams wird im Einzelfall angedeutet.

Unter den gegebenen Bedingungen sehen die Berufsschullehrer als einzige Möglichkeit, Mischformen zu praktizieren, mit denen leidlich beide Bedarfe bedient werden: der an Prüfungssicherheit, den alle an der Ausbildung beteiligten Gruppen gemeinsam haben, und in den verbleibenden, durch rationelle Stoffvermittlung und Absprache mit den Lernenden auszudehnenden Lücken der nach solchen Aktivitäten, mit denen das als sinnvoller erachtete Arbeiten mit Lernsituationen im Rahmen des Möglichen umgesetzt wird, sich aber im ungünstigen Fall zumindest ein

Bemühen um die Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne vorweisen lässt. Allerdings, so wird auch von den Lehrern selbst entgegengehalten, kann dies so weit gehen, dass sich die Situation dann nicht sonderlich von der bisher üblichen mit einzelnen wohlplatzierten Projekten garnierten alten Berufsschulroutine unterscheidet. Die volle, intentionsgerechte Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne muss unter den gegebenen Umständen auf Inselsituationen beschränkt bleiben. Ist ein Interesse an der Arbeit mit Lernsituationen gegeben, gilt es zu improvisieren und zu praktizieren, was in den Bedingungen mit zumutbarem Aufwand erreichbar ist.

In dieser Ausgangslage hat etwa die Gruppe am RWB (und ähnlich die am BBW) bei Planung und Durchführung der Lernsituation ihren Weg in der Strategie gefunden, „einfach darauf los zu arbeiten“, aus Versuchen und auch Irrtümern zu lernen. Dieses Vorgehen setzt allerdings die Bereitschaft voraus, viele Umwege in Kauf zu nehmen, Fehlschläge auszuhalten und sich immer wieder zu korrigieren, was letztlich auch heißt, großen Aufwand zu betreiben. Man müsse darauf eingestellt sein, wegen vielfältiger Eventualitäten ständig flexibel reagieren zu müssen. Dies wird - unter den Bedingungen der Ausnahme - allerdings als eine bereichernde Erfahrung beschrieben.

Was die Strategien für die Etablierung des Lernfeldkonzepts über die jeweils einbezogenen Bildungsgänge hinaus angeht, wird davor gewarnt, auf die Wirkung von Modellversuchen zu setzen. Aus ganz eigener Erfahrung könne festgestellt werden, dass die modellhaft erprobten Lernsituationen Sonderleistungen darstellten. Nach den Einblicken, auf die sich z. B. die Gruppe am RBW bezieht, gibt es ernsthafte Bemühungen um die Lernfeldorientierung intern und an anderen Schulen kaum. Von daher fällt die Gesamteinschätzung hier auch kategorisch aus: Die Lernfeldorientierung wird sich in dieser Form unter diesen Bedingungen nicht durchsetzen. Die Gruppe am BBW bemerkt ein wachsendes Interesse an der Arbeit mit Lernsituationen auch in anderen Bildungsgängen. Es muss aber offen bleiben, ob und inwieweit hier die Modellversuchsaktivitäten Wirkung nehmen oder das Interesse an der Bewältigung anstehender Neustrukturierungen ausschlaggebend ist.

Die Lehrer des BBW sehen als wichtigstes Hindernis für eine breite Umsetzung der Lernfeldorientierung, dass aufgrund der organisatorischen Bedingungen selbst in einem didaktischen Kontext, der gezielt offen und frei entwickelt sein soll, Strukturierungsüberlegungen nach wie

vor die Notwendigkeit kalkulieren müssen, starren und detaillierten Lehrplänen zu entsprechen und prüfungsrelevante Stoffpensen durchzuarbeiten. Da mit der Einführung von Lernsituationen die Fächer und die Benotung im Rahmen der Fächer nicht aufgehoben wurde, entsteht für Lehrer die Notwendigkeit, die im Verlauf einer Lernsituation berührten Lerninhalte fachsystematisch zuzuordnen. Auch die Schüler beklagen Probleme bei der Zuordnung des Gelernten zu den Fächern, und es ist für sie durchaus relevant, welchem Fach und welcher Leistungskontrolle ein konkreter Inhalt und ein Lerngeschehen nun zugeschrieben werden. Die Frage: „Für welches Fach mache ich dies gerade?“, ist den Lehrern daher vertraut. Zudem wird an diesem Standort darauf hingewiesen, dass eine Vielzahl rechtlicher Bedingungen bei der Gestaltung der Lernsituationen Fesseln anlegt. Mit einem gewissen Maß an Humor und Fatalismus wird die Frage nach Veränderungen, die notwendig wären, um Lernsituationen umfassend realisieren zu können, auf die rhetorische Formel gebracht: „Die Berufsschule müsste von Grund auf neu strukturiert werden“.

Gleichzeitig werden die persönlichen Erfahrungen mit der neuen Form der Arbeit trotz einiger kritischer Aspekte positiv dargestellt. Als einen wichtigen Erfolg stellt die Gruppe heraus, dass es gelungen ist, allgemeinbildende Fächer auch in der Kooperation mit Betrieben vollwertig zu integrieren. Für die mit dieser Arbeitsform noch nicht vertrauten Schüler ist es bei der Arbeit an der Lernsituation anfangs mitunter schwierig, die sachlogische Abfolge der Lernschritte und die eigenen Lerneffekte zu identifizieren - ein Umstand, mit dem sie allerdings, von zunehmenden Lernerfolgen ermutigt, umzugehen lernen. Für die Gestaltung lernfeldorientierter Ausbildung empfiehlt die Gruppe, die Arbeit an einem einzelnen Lernträger nicht zu lang ausdehnen. Auch diese Lernform nutze sich ab, weshalb häufig neue Anreize durch den Übergang zu neuen Objekten nötig seien. Auf diese Weise werde die Arbeit allerdings weiter intensiviert. Nicht unwesentliche Erschwernisse bei der Durchführung der Lernsituation sind durch die im allgemeinen Schulwesen herausgebildeten Lernstrategien der Schüler begründet. Dies gilt besonders für Hauptschüler, deren Anteil in den Klassen des BBW zuletzt zugenommen hat: Der Übergang vom noch stark lehrerzentrierten Unterricht in der Hauptschule zu der ganz anderen Konstellation „Lernsituation“ wurde als besonders krass erlebt. So ist zumindest zu Anfang mit Gewöhnungs- und erhöhtem Übungsbedarf zu kalkulieren. Auch sind die Anforderungen an die Lehrer höher: Weitsichtige Planungen

sind unerlässlich, um in offenen Lernsituationen nicht den Überblick zu verlieren und selbst rechtzeitig fachlich auf der Höhe zu sein. Ferner ist es gewöhnungsbedürftig, sich nicht mehr an einer Stundenplanung festhalten zu können, ein Aspekt, der auch am JDB deutlich artikuliert wird. Die positiven Erfahrungen im Verlauf der Arbeit mit der Lernsituation überwiegen jedoch die Belastungen und Unsicherheitserfahrungen, die aus diesen Aspekten entstehen. Berufsschulunterricht werde auf diese Weise auch für Lehrer eindeutig interessanter. Der Blick auf die Ergebnisse hat ferner die Bereitschaft gefördert, experimentierfreudiger zu sein, ggf. auch höhere Risiken einzugehen, sich über beschränkende Gegebenheiten im Sinne der Sache auch einmal hinwegzusetzen.

Ganz anders akzentuiert, bei gleicher Grundeinschätzung, ist das Fazit der Lehrer am JDB, denen es auf die Übereinstimmung ihrer Aktivitäten mit der „reinen Lehre“ nicht in erster Linie ankommt. Mit der Lernsituation „NEMO-TV“ sollten die Schüler Gelegenheit haben, den Fundus von Wissen, den sie während der Ausbildung erworben haben, anzuwenden und fehlende Elemente zu kompensieren. Hierzu hat sie sich nach interner Einschätzung als besonders tauglich erwiesen, was ausschlaggebend ist für eine positive Bewertung und die Entscheidung, in ähnlicher Weise weiter zu verfahren. Vor diesem Hintergrund werden die didaktischen Vorgaben für die Berufsschule kritisch überprüft und an ihren bisherigen Konzepten gemessen. Zwar werden bei der Gestaltung des Unterrichts die Grundlagen der Richtlinien und Lehrpläne für den Ausbildungsberuf nicht ausgeblendet. Jedoch haben die pädagogischen Intentionen der Lehrer - die Orientierung am Bildungsauftrag der Berufsschule und an den Lerninteressen der Schüler - hohe Priorität. Die Schüler sollen im Mittelpunkt stehen, nicht didaktische Theorien und curriculare Vorgaben: deshalb werden „eigene souveräne Entscheidungen in Zusammenarbeit mit den Schülern“ getroffen. Dass die Schüler vor allem fachsystematisches Vorgehen und Prüfungsbezug fordern, ist aus der Gesamtsituation verständlich und kann nicht einfach ausgeblendet werden („Das ist unsere Form von Kundenorientierung“). Bevor sich dies in der Berufsschule ändern könne, müsse sich der gesellschaftliche Bedarf an der gegebenen Form von Prüfungen ändern. Jenseits davon ist die Gruppe um ein eigenes Profil, eine „schulspezifische Kontur des Bildungsgangs“ bemüht, in die „verwendbare Teile der offiziellen Vorgaben übernommen“ werden. Eine nur buchstabengerechte Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne oder der „Handreichungen“ ist nicht möglich und nicht angestrebt. Die Gruppe denkt von den vorgefundenen

Gegebenheiten und Notwendigkeiten her: Die Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept, die hier früh begann, hat der Arbeit neue Denkanstöße geliefert, die situationsadäquat in die künftige Arbeit einfließen sollen.

Was zu diesem Standpunkt mit veranlasst, ist die Beobachtung einer als problematisch eingeschätzten, aber in der Realität und gerade im Zusammenhang mit der Einführung des Lernfeldkonzepts zurzeit weit verbreiteten Interpretation von Praxisorientierung in der Berufsschule. Sie wird im Prinzip nicht in Frage gestellt, es sei aber die falsche Form, wenn die Berufsschule lediglich nachahme, was in den Betrieben authentisch erlebt werden könne. Eher, so kann die Intention verstanden werden, muss die Berufsschule ggf. durch eine bessere und reflektierte Praxis auch konkurrieren, Kontraste setzen und darüber hinaus ermöglichen, betriebspraktische Erfahrungen und Kenntnisse in systematische Zusammenhänge zu bringen. Mit der bloßen Abbildung betrieblicher Praxis drohen zwei Konsequenzen: die Berufsschule insgesamt werde überflüssig gemacht und die Akzeptanz bei den Schülern sinke. Letzteren kommen solche nur nachahmenden Lernsituationen konstruiert und aufgesetzt vor. Die Berufsschule verzichte auf ihr Potenzial und disqualifiziere sich, indem sie sich über die Orientierung an einzelbetrieblichen Handlungssituationen bemühe, etwas zu tun, das die Betriebe von vornherein besser könnten.

4. Auswertung - Orientierungen und Strategien im Umgang mit dem Anspruch, lernfeldorientiert auszubilden

Die Grundstruktur der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Lernsituationen war an den Standorten ähnlich. Lehrergruppen übernahmen die Vorbereitungen und die Federführung im Verlauf, wobei die Aktivitäten in den wesentlichen Zügen von den Bildungsgangkonferenzen beschlossen wurden. Auf diese Weise war für jede Lernsituation ein Rahmen vorgegeben, in dem sich die Lehrergruppen nach den Geboten der Situation bewegen konnten. Die Lehrergruppen hielten bewusst eine enge interne Kooperation durch und sehen diese im Nachhinein als unverzichtbares Erfolgselement. Alle Lehrergruppen bewerten ihre Projekte als gelungen und die Erfahrung aus der Arbeit mit den Lernsituationen positiv.

Ansonsten zeigen sich in den Durchführungsformen und, diese bedingend, in den handlungsleitenden Interpretationen und Orientierungen zur Lernfeldorientierung und zur Arbeit mit Lernsituationen, zu berufspädagogischen Grundpositionen sowie zu Berufsschule und Berufsausbildung überhaupt vielfältige, teils markante Unterschiede, die dazu führen, dass sehr unterschiedliche Tendenzen in den Realisierungsformen zu beschreiben sind. Sie sollen im Weiteren benannt und auf ihre Hintergründe befragt werden. Das gilt auch für die Bewertungen und Prognosen zur Arbeit mit Lernsituationen, zu denen die Berufsschullehrer nach den praktischen Erfahrungen mit der Durchführung finden und in denen sich dann vor diesem Hintergrund überraschende und bemerkenswerte Übereinstimmungen ergeben.

4.1 Überindividuell relevante Orientierungen und Strategien

Zuerst sollen also die im voranstehenden Text bereits angesprochenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Herangehensweisen an den Standorten im Überblick noch einmal in Erinnerung gerufen werden.

Als gemeinsam oder deutlich überwiegend angemerkte Aspekte lassen sich festhalten:

- eine positive, mitunter enthusiastische Schilderung der Erfahrungen mit den Lernsituationen,

- eine positive Einschätzung der grundsätzlichen berufspädagogischen und didaktischen Intentionen der Lernfeldorientierung,
- die Kritik an den Verfahren zur Einführung der Lernfeldorientierung, speziell an fehlender oder nicht ausreichender Weiterbildung,
- die Einschätzung, dass die jeweilige Lernsituation in der erprobend durchgeführten Weise unter den bestehenden Bedingungen wegen der Aufwändigkeit nur als Ausnahme durchführbar ist,
- die Betonung der Notwendigkeit zu umfassenden organisatorischen Veränderungen in der Berufsschule, wenn die Arbeit mit Lernsituationen als Prinzip überdauern soll,
- die Priorität der Sorge um den Prüfungserfolg,
- die Orientierung, Unstimmigkeiten mit den Ausbildungsbetrieben zu vermeiden, und
- an zwei Standorten die Überzeugung, die Durchführung von Lernsituationen sei ohne vorhergehenden Lernstoff-Input prinzipiell problematisch

Unterschiede betreffen

- die Grundorientierungen für die Arbeit mit den Lernsituationen:
Die Lehrergruppe am RWB nimmt sich im Rahmen dessen, was die Lehrer unter den vorgefundenen Bedingungen für machbar halten, die möglichst intentionengerechte und vollständige Umsetzung der Richtlinien für den Berufsschulunterricht vor. Die dabei in einem eher konservativ geprägten Ausbildungsumfeld - und die Bedeutung des Prüfungserfolgs bedenkend - für notwendig erachteten Einschränkungen betreffen wesentliche Elemente des Konzepts: die Offenheit der Lernsituation wird zugunsten eines vorherigen Lernstoff-Inputs aufgegeben und die gesamte Lernsituation stringent auf vorbestimmte Ergebnisse zugeführt. Die Lehrer am BBW gehen im Prinzip ähnlich vor. Auch hier steht die Absicherung der Stoffvermittlung immer im Vordergrund. U. a. aufgrund der günstigen Kooperationsbedingungen (so muss Akzeptanz für die Arbeit mit Lernsituationen nicht mehr erst geschaffen werden) bleiben allerdings größere Freiräume für die Gestaltung. Am JDB bleiben die in der Lehrergruppe konsensuellen, am Bildungsauftrag der Berufsschule orientierten Vorstellungen von der Arbeit in der Lehrergruppe und die Einschätzungen zu den vorgefunde-

nen Möglichkeiten und Notwendigkeiten vorrangige Kriterien für die Gestaltung der Lernsituationen.

- Verständnis und Praxis der Lernortkooperation:

Am RWB ist Lernortkooperation, vornehmlich verstanden als Angebot, auf betriebliche Bedarfslagen möglichst einzugehen, erklärtes und forciertes Element der Schulpolitik. Sie wird mit Blick auf die Etablierung und Sicherung des Bildungsgangs auch im Zusammenhang mit Lernsituationen hervorgehoben und gezielt gesucht. Am BBW bestehen intensive Kooperationsbeziehungen zu den insgesamt nur sieben Firmen, die Mechatroniker ausbilden. Die Zusammenarbeit gilt als unproblematisch und schafft günstige Vorbedingungen für die Akzeptanz der berufsschulischen Aktivitäten. Die Lehrer am JDB betonen bei allem Bemühen um lernortkooperative Kontakte zu den Ausbildungsbetrieben eine kritische Distanz zu der in der Praxis vielfach beobachteten Verkürzung, es gehe bei der Arbeit mit Lernsituationen um die bloße Abbildung betrieblicher Gegebenheiten und Handlungssituationen. Sie wollen sich in ihren unabhängigen berufspädagogischen Entscheidungen vorrangig am Bildungsauftrag der Berufsschule orientieren und vor diesem Hintergrund auch Lernortkooperation sehen.

- die Haltungen zu den didaktischen Vorgaben in den Richtlinien und Lehrplänen:

Alle Lehrergruppen greifen die Vorgaben kritisch auf und bemühen sich um die Umsetzung, wobei allerdings interne Kriterien zu unterschiedlichen Modalitäten führen. Am RWB und am BBW sind in Einzelaspekten abweichende Vorstellungen der Lehrer oder örtliche Notwendigkeiten der Hintergrund für Varianten und spezifische Schwerpunktsetzungen. Am JDB werden die neuen Vorgaben nach den in der Gruppe konsensuellen berufspädagogischen Vorstellungen bewertet. Sie werden als Herausforderungen, ggf. auch Irritationen, für die eigenen Vorstellungen von der berufspädagogischen Arbeit in der Berufsschule aufgegriffen, die eine Leitlinie für den Umgang mit neuen Vorgaben bilden. Die intern überzeugt angewendeten und bewährten Konzepte sollen bei Einführung neuer didaktischer Modelle nicht bedingungslos aufgegeben werden, sondern sich über die Auseinandersetzung mit ihnen entwickeln.

- die Grundhaltungen zu Aufgaben und Zielen der Berufsausbildung:

Als von der Intention her betont praxisnahe und vorrangig an fachlicher Kompetenz orientierte, regionalbezogene Vorbereitung auf die

Berufstätigkeit, in die zunehmend die Förderung von Persönlichkeitsaspekten einbezogen werden soll, die aber umständehalber die hiermit nicht immer arrangierbare Sicherung der Vermittlung prüfungsrelevanter (prüfbarer) Wissensbestände und Qualifikationen in den Vordergrund stellen muss, lässt sich die Leitlinie der Lehrer an RWB und BBW kennzeichnen. Eine Art Dienstleistungsverhältnis zu den Schülern beschreibt das Grundverständnis der Lehrer am JDB: Die gesellschaftlich bedingten Notwendigkeiten und die Interessen der Auszubildenden, die damit umgehen müssen, aufgreifend, wird die Berufsausbildung zuerst als ein servicemäßiges Verfahren zum Erwerb eines Berufsabschlusses gesehen, das über die bewährten und nachgefragten Wege rationell abgewickelt wird. Jenseits dessen und in gezielt aufgesuchten Freiräumen wird der Bildungsauftrag der Berufsschule gemäß interner Ausdeutung verfolgt.

- Reichweite der Realisierung

Die Umsetzung des Arbeitens mit Lernsituationen, so, wie sie die Lehrergruppe am RWB als machbar ansieht, bewirkt hier - bewusstermaßen - weniger eine den berufspädagogischen oder didaktischen Intentionen voll entsprechende Realisierung als eine Verfahrensänderung auf der überkommenen Grundlage, für die Elemente der Lernfeldorientierung in die bisherige Praxis eingearbeitet werden. Für die Lehrer am BBW ist die regelhafte Durchführung von Lernsituationen, zumindest in der Dimension der erprobten, in den gegebenen organisatorischen Bedingungen nur bei deutlich vergrößertem Aufwand denkbar, der zu Lasten anderer Bereiche gehen muss. Günstige Bedingungen, um die Lernformen zu realisieren, die sie selbst sich vorstellen, sehen sieht die Gruppe am JDB in dem organisatorischen Umfeld, das für eine angemessene Umsetzung der lernfeldorientierten Arbeit in der Berufsschule benötigt würde.

4.2 Spezifiken in den Orientierungen und Strategien

Die folgenden Aussagen zu möglichen Hintergründen für unterschiedliche Rezeptionsweisen und Interpretationen der Richtlinien und Lehrpläne sowie in der Konsequenz unterschiedlichen Realisierungsformen sollen als Hinweise, nicht als objektive Ergebnisse gelesen werden. Sie dokumentieren vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit drei unter erheblich unterschiedlichen standörtlichen Bedingungen realisierten

Beispielen Spektren von Bedingungsgrößen, die bei der Planung und Durchführung von Lernsituationen je für sich, in der Kombination oder in der Aggregation einflussreich sein können, ohne auf die eine oder andere Weise ein bestimmtes Vorgehen zu determinieren. Es kann an dieser Stelle am Beispiel der drei Lehrergruppen auch nur dargelegt werden, *dass* solche Spezifiken in bestimmten Richtungen Wirkung nehmen können. Weitergehend systematisierende Erörterungen würden die im Rahmen dieser Fallstudie gewonnenen Aufschlüsse überlasten.

Nach den Hinweisen, die die Fallstudie liefert, deuten sich im Umgang mit der Aufgabe, im Rahmen eines Konzepts der Lernfeldorientierung Lernsituationen durchzuführen, in der Hauptsache standortspezifische, d. h. regional- und schulspezifische, branchen- bzw. bildungsgangspezifische und persönlichkeitspezifische Rezeptions- und Umsetzungsformen an.

4.2.1 Standortspezifik

Eine Standortspezifik der Arbeit mit Lernsituationen begründen alle diejenigen Einflüsse auf die Rezeptions- und Umsetzungsformen, die sich aus den regionalen Gegebenheiten in den Umfeldern der Berufskollegs und den Handlungsbedingungen im unmittelbaren schulischen Umfeld der Lehrergruppen ergeben.

Zu den **regionalen** Aspekten, die die beteiligten Lehrer bei der Bearbeitung der Lernsituationen vor allem berücksichtigen (müssen), zählen

- das vorherrschende grundsätzliche Einstellungsmuster im Bezugsfeld, d. h. letztlich derjenigen Personen, die als Kollegen, Schüler, Vertreter der Ausbildungsbetriebe, deren Kunden oder die Schule umgebende Öffentlichkeit über mögliche Reaktionen faktisch oder vermutetermaßen Einfluss auf das Handeln der Lehrergruppen nehmen können oder könnten,
- die Wirtschafts- und Unternehmensstruktur, die sich in den hier relevanten Dimensionen über Polaritäten wie klein-/großbetrieblich, handwerklich/industriell oder modern geführt/traditionell geführt beschreiben lässt,
- der Strukturierungsgrad der Ausbildung in den Betrieben, von dem u. a. die Dispositionsmöglichkeiten, die Akzeptanz der Berufsschule und dortiger Aktivitäten, die Präsenz von Ansprechpartnern, Gegebenheit

und Qualität eines Bewusstseins von berufspädagogischen Zusammenhängen sowie Kooperationsmöglichkeiten und -bereitschaften (mit abhängen, und

- die regionale Berufsschulstruktur, d. h. hier im wesentlichen, ob derselbe Bildungsgang im Einzugsbereich auch an anderen Berufskollegs angeboten wird.

Die Bedeutung dieser Aspekte für die Arbeit an den Standorten ist auf je eigene Art erheblich. Die Lehrer am RWB verweisen ausdrücklich auf die ländliche Lage des Berufskollegs, ein konservatives, wenig experimentierfreudiges, aber sehr aufmerksam beobachtendes Umfeld, auf eine kleinbetriebliche Unternehmensstruktur mit traditionellen Führungsmustern, überkommene Vorbehalte gegenüber der Berufsschule, einen sehr geringen Strukturierungsgrad der betrieblichen Ausbildung, das dadurch bedingte Fehlen von Ansprechpartnern in den Firmen und folglich schlechte Kooperationsbedingungen, auch auf konkurrierende Berufskollegs, die als alternative Schulorte für die Betriebe in Frage kämen. Die Wahrnehmung dieses Umfelds beeinflusst Entscheidungen bei der Gestaltung der Lernsituationen in ganz erheblichem Umfang, und zwar in der Haupttendenz so, dass vom regional vorherrschenden Bild von der Normalität berufsschulischer Aktivitäten nur in einem als „sicher“ empfundenen Bereich abgewichen wird, damit aber auch die Umsetzung einiger Kernanliegen der Arbeit mit Lernsituationen ausgesetzt bleibt. Es wird die nach der eigenen Analyse im Umfeld mögliche und ihm zumutbare Qualität der Realisierung angestrebt. Am BBW schaffen bei vergleichbarer Ausgangslage allein die intensiven Kooperationsbeziehungen zu den wenigen, allesamt hochstrukturierten betrieblichen Ausbildungsbereichen in meist modern geführten Betrieben eine demgegenüber spezifische Situation, in der größere Gestaltungsräume entstehen. Einvernehmlichkeit für schulische Vorhaben ist weniger aufwändig und vor dem Hintergrund weitgehend konsensueller Grundvorstellungen auf Kommunikationswegen möglich, die hierzu nicht erst gebahnt werden müssen. Die Lehrergemeinschaft am JDB agiert in einem als aufgeschlossen beschriebenen, vergleichsweise anonymen großstädtischen Umfeld, in einer Mischstruktur aus Kleinbetrieben, Großunternehmen und weltweit agierenden Konzernen mit oftmals hochmodernen Formen von Führung und Arbeitsorganisation und einer großen Spannweite von Strukturierungsformen der Ausbildung. Bei zwar verbreiteter Zurückhaltung gegenüber engen Kooperationsbeziehungen zur Berufsschule werden die

dortigen Aktivitäten aufmerksam beobachtet, und vor allem von großen und namhaften Ausbildungsbetrieben auch aktiv unterstützt. Zwar muss auch hier darauf geachtet werden, negative Rückmeldungen aus den Firmen zu vermeiden, jedoch ist der wahrgenommene Toleranzraum für die Aktivitäten in der Berufsschule, auch wenn sie von Gewohntem abweichen, offenbar deutlich weniger eng als etwa am RWB.

Schulspezifische Aspekte des Umgangs mit den Lernsituationen können an strukturellen, ideellen und atmosphärischen Handlungsbedingungen in der jeweiligen Schule selbst festgemacht werden.

Zu den strukturellen Aspekten zählen Größe und Zusammensetzung des Kollegiums und der Schülerschaft, die räumliche Ausstattung, die Zahl der Schulstellen und damit möglicherweise verbundene Weitläufigkeiten. Als atmosphärische Aspekte werden u. a. die grundsätzliche Stimmungslage im Kollegium, seine Konfliktfälligkeit, das allgemeine Maß an Arbeitszufriedenheit und das Niveau der Kooperationsbereitschaft relevant. Ideelle Vorbedingungen werden durch Schultraditionen, offizielle oder heimliche Schulprogramme, schulpolitische Strategien, Auffassungen, Politik und Führungsstil der Schulleitung, sowie die vorherrschenden Denkweisen und Überzeugungen im Kollegium geschaffen.

Im Rahmen der Fallstudien hat sich der Einfluss dieser Aspekte zu erkennen gegeben: Z. B. begründet die Verteilung des Schulbetriebs auf mehrere Standorte Reibungsverluste und ungünstige Kooperationsbedingungen für die Lehrergruppen. Nicht immer ausgeprägte Aufgeschlossenheit zur Zusammenarbeit über Bildungsgang- oder Fächergrenzen hinweg wird bedauert, mit Verweis auf die hinderlichen strukturellen Bedingungen aber verständnisvoll kommentiert. Zeitweise Sonderregelungen für die am Modellversuch SELUBA beteiligten Lehrer wurden mitunter neidvoll thematisiert.

Darüber hinaus ist mit der schulprogrammatischen Einstellung zur Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben die Bedeutung eines ideellen Aspekts von besonderer Bedeutung hervorgetreten, der für die beteiligten Lehrer unterschiedliche Prioritäten für die Handlungsorganisation begründet. Als allgemeines Profilmerkmal der Schule, aber auch als aktuelles strategisches Mittel der Schulpolitik wird z. B. für die Lehrergruppe am RWB eine bestimmte Form der Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben zum Handlungsanspruch. Kooperation ist als ein Leitgedanke im Schulprogramm hervorgehoben, darüber hinaus erkennbar ein

reales schulpolitisches Kernmotiv, dessen Realisierung von der Schulleitung in einer bestimmten Form praktisch eingefordert wird.

Im Zusammenhang mit der Etablierung des Bildungsgangs „Automobilkaufleute“, die nur bei enger Anlehnung an die Interessen der Ausbildungsbetriebe als gesichert angesehen wird, prägt sich dies für die Lehrergruppe in dem latenten Appell aus, auf die Betriebe zu- und einzugehen und deren Fürsprache nicht zu gefährden. Gerade, wenn es Gründe gibt, diesbezüglich enge Grenzen der Belastbarkeit zu vermuten, spielt auch die Einschätzung atmosphärischer Gegebenheiten wie der Toleranz der Schulleitung im speziellen Punkt oder des erreichbaren Rückhalts im Kollegium eine Rolle für die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer.

Eine ganz andere Situation ist am BBW zu beschreiben. Das Schulprogramm nimmt die Kooperation mit den Betrieben nur in allgemeinen Wendungen auf. Sie ist auch nicht besonders hervorgehobener Aspekt der Schulkultur, wie überhaupt das Schulprogramm nicht den praxisleitenden Stellenwert hat wie am RWB, es „nicht gelebt“ wird. Im Bildungsgang „Mechatroniker“ sind allerdings die intensivsten externen Kooperationsbeziehungen zu beschreiben. Die interne Kooperation wird hingegen als verbesserungsbedürftig beschrieben. Wieder lassen die Gegebenheiten am JDB den Lehrern breite Dispositionsräume. Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben ist zwar erwünscht, sie wird initiiert und gepflegt. Sie vermittelt sich aber auch hier nicht als eine zentrale schulpolitische Forderung an die Lehrergruppe. Das hat aus Sicht der Lehrer im Wesentlichen zwei Gründe: Zum einen kann aufgrund der regionalspezifischen Gegebenheiten mit einer relativ großen Toleranz der Unternehmen gegenüber den berufsschulischen Aktivitäten kalkuliert werden, zum anderen haben mögliche Interessen und Reaktionen der Betriebe im Haus generell nicht den Rang letztlich handlungsleitender Größen, sondern können ggf. auch kritisch rezipiert werden.

4.2.2 Bildungsgangsspezifik

Besonderheiten der Ausgangsbedingungen für die Arbeit mit Lernsituationen ergeben sich auch aufgrund von Spezifika des jeweiligen Bildungsgangs. So unterscheiden sich die Schülerschaften bestimmter Ausbildungsgänge z. B. nach dem durchschnittlichen Stand der Vorbildung, dem Lebensalter und der Lebenserfahrungen oder nach den Ausgangsniveaus der Grundmotivation (die sich zum Beispiel nach den bildungs-

gangspezifischen Anteilen solcher Schüler ergibt, die in ihrem Wunschberuf ausgebildet werden).

Im Zusammenhang mit der Gestaltung der thematisierten Lernsituationen hat sich vor allem in der Gegenüberstellung der Bildungsgänge an RWB und JDB ein weiterer Aspekt der Bildungsgangspezifik als einflussreich dargestellt, der zusammenfassend mit dem Begriff des beruflichen Habitus gefasst werden kann. Gemeint ist die Tatsache, dass bestimmte Berufstätigkeiten bestimmte Persönlichkeitsstrukturen in besonderem Maße anziehen, verstärken und hervorbringen, Persönlichkeitsstrukturen, die gleichzeitig auch von der Öffentlichkeit zugeschrieben und erwartet werden und die in bestimmten Denk- und Handlungsformen, Körpersprachen, Kleidungsgewohnheiten usw. symbolisiert sind (Im Bereich der Berufsschule sind Unterschiede im Habitus nach einiger Übung und bei intensiver Beobachtung zum Beispiel zwischen den Kollegien gewerblich-technischer und kaufmännischer Bildungsgänge auszumachen). An beiden Berufskollegs werden zwar Kaufleute ausgebildet. Dennoch: Wenn die Lehrer am RWB die angehenden Automobilkaufleute als „im Verhalten unauffällige“ und „solide“ Schülergruppe einschätzen, die Kölner Kollegen ihre Klientel zukünftiger Kaufleute für audiovisuelle Medien jedoch u. a. als „trendbewusst“ bis „avantgardistisch“, so will das vor dem Hintergrund der üblichen Etikettierungen für Vertreter der beiden beruflichen Bezugfelder nicht recht überraschen.

Dass bildungsgangspezifische Habitus und Mentalitäten wichtige Vorbedingungen für die Praxis in der Berufsschule schaffen können, wird am Beispiel der Situation am JDB deutlich. Die Lehrergruppe betont zum einen sehr deutlich und expressis verbis einen Anspruch an „branchenüblicher, künstlerischer Freiheit“ für ihre Aktivitäten, für das Handeln der Schüler und auch für den Umgang mit den berufspädagogischen und didaktischen Vorgaben für das Handeln in der Berufsschule. Die Gruppe betont engagiert ihren Anspruch, ihren Einsatz für eine mit Überzeugung vertretene Idee nicht durch formale und organisatorische Schranken, die unkritische Antizipation betrieblicher Interessen oder die bloße Auslieferung an modische didaktische Modelle ausbremsen zu lassen. Entsprechend wird der berufsschulische Normalbetrieb, wie er im Rückblick erscheint oder in anderen Bildungsgängen und Kollegs beobachtet wird, hier besonders kritisch kommentiert.

Zum anderen frappt eine ausgeprägte „Macher-Mentalität“, die ebenfalls als branchentypisch erklärt und auf die breit vertretenen Erfahrun-

gen aus einschlägiger beruflicher Praxis in der Lehrergruppe zurückgeführt wird. Sie wird von Lehrern und Schülern, in deren Ausbildungsbetrieben teils projektorientiert gearbeitet wird, zuerst auf das Kernprodukt „Prüfungserfolg“ angewendet, kann aber in gleicher Intensität auch für ein Projekt wie NEMO-TV abgerufen werden.

4.2.3 Persönlichkeitsspezifik

Alle formellen oder informellen gesellschaftlichen, rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Regelungen und Gegebenheiten ihrer Tätigkeit in je standortabhängigen Ausprägungen zusammengenommen, von denen hier nur einige der im speziellen Fall besonders wichtigen dargestellt worden sind, definieren den Möglichkeitsraum für das Handeln der Berufsschullehrer - hier für ihren Umgang mit den neuen Anforderungen, die die Richtlinien und Lehrpläne definieren. Dieser Möglichkeitsraum ist nach dem Maß seiner Transparenz für die jeweilige Person individuell aktivierbar, und kann auch, allerdings mit dem Risiko persönlicher Nachteile, in gewissem Maße überschritten werden.

Das konkrete Handeln kommt auf der Grundlage einer persönlichen Situationsinterpretation und in den Maßen dieses Möglichkeitsraumes zustande, d. h. als Konsequenz der individuellen Analyse der vorgegebenen Handlungsziele, der daraus sich ableitenden beruflichen Aufgaben, der Rahmenbedingungen für das Handeln und der damit markierten Handlungsmöglichkeiten und -grenzen - alles vor dem Hintergrund der jeweiligen eigenen Vorstellungen und Lebensinteressen. So gelten zwar für Berufsschullehrer typische und im Groben vergleichbare positionelle Handlungsbedingungen, die aber zum einen durch standortspezifische Besonderheiten akzentuiert sind und zum anderen durch individuelle und gruppenmäßige Deutungen und Schwerpunktsetzungen in unterschiedlichen Weisen aufgegriffen werden können und so Varianzen bei den tatsächlichen Aktivitäten begründen und erlauben.

Die an einem Schultort, in einem Kollegium, einer Bildungsgangkonferenz oder der Lehrergruppe, die eine Lernsituation bearbeitet, vorgefundenen Gruppenverständnisse von der gegebenen Situation sowie den Aufgaben und den Zielen der gemeinsamen Arbeit sind das jeweilige Ergebnis der Vermittlung individueller Auffassungen zu in den Kernaspekten konsensuellen Interpretationen der gemeinsamen Handlungssituation, die kooperatives Handeln erst ermöglichen. Diese werden von

denjenigen, die in den jeweiligen Handlungszusammenhang eintreten, aufgegriffen und individuell umgesetzt.

Die resultierenden Situationsauffassungen und das daran gebundene Handeln können sich nun erheblich voneinander unterscheiden, zumal, wie hier, in einem beruflichen Kontext, der zwar spürbaren Normierungs- und Intensivierungsbestrebungen ausgesetzt ist, sich aber dennoch strukturell durch relativ große, restriktiven Eingriffen schwer zugängliche Freiräume auszeichnet. In ihren Erscheinungsformen sind sie abhängig von und gestaltbar durch die Einflussnahme der einzelnen Mitglieder.

Für die Realität und die Perspektive der Arbeit mit Lernsituationen ist es sichtlich bedeutsam, wie innerhalb der gemeinsamen Situationsauffassung einer Gruppe die Tätigkeit als Berufsschullehrer handlungsleitend konzeptualisiert ist. Es schafft u. a. ganz unterschiedliche Bedingungen,

- ob die gemeinsame Arbeit überwiegend „erledigend“, als minutiöses, legitimationsorientiertes Abarbeiten von Vorgaben, oder sachlich motiviert, überwiegend kreativ, in interpretativem Umgang mit Vorgaben und bei Ausmessen ihrer Verbindlichkeiten angegangen wird,
- ob Hindernisse und Handlungsschranken möglichst nicht berührt werden, die Aktivitäten auf ihre Überwindung ausgehen bzw. versucht wird, auch auf nicht ausgewiesenen Wegen zum Ziel zu kommen,
- ob einem kritischen Umfeld eher defensiv entsprochen oder versucht wird, es für Zustimmung und Mittätigkeit auf kreativen Wegen zu gewinnen bzw. kritische Rückmeldungen zu gewissem Maße in Kauf zu nehmen,
- ob die berufspädagogischen Orientierungen und die Umsetzung der vorgenommenen Projekte diskutabel sind oder von gleich wie exponierten Einzelpersonen vorgegebenen oder solche Vorgaben passiv erwartet werden.

4.3 Ausprägungsformen spezifischer Bedingungen

Unterschiedliche Ausprägungen und Kombinationen dieser Spezifiken an den einzelnen Standorten bewirken teils erhebliche Unterschiede in den Realisierungsformen, die die in den voranstehenden Kapiteln herausgearbeiteten standortübergreifenden Bestimmungsmomente standort-

typisch modifizieren. Dies kann verdeutlicht werden, wenn das Geschehen an den drei Standorten noch einmal mit Blick auf die drei Aspekte betrachtet wird, die als solche Bestimmungsmomente von den Lehrergruppen in besonderem Maße thematisiert werden: die Prüfungsthematik, die ungünstigen organisatorischen Bedingungen für die Realisierung von Lernsituationen und die Beziehungen zu den Ausbildungsbetrieben.

Die Lehrerguppe am RWB in Lüdinghausen orientiert die Aktivitäten an der Grundlinie, unter den als restriktiv eingeschätzten Bedingungen am Standort mit Blick auf die neuen Vorgaben für den Berufsschulunterricht zu realisieren, was als machbar eingeschätzt wird. Diese Vorgaben treffen sich in weiten Teilen mit den berufspädagogischen Vorstellungen der Gruppe, zumindest hindern keinerlei gravierende inhaltliche Vorbehalte. Bei den Aktivitäten entsteht allerdings die komplizierende Situation, dass disparate Ansprüche in vier Dimensionen vermittelt werden müssen. Zum ersten sind neue, rechtlich verbindlich implementierte Richtlinien für den Unterricht in der Berufsschule umzusetzen. Zum zweiten sind aber - so wie es sich für die Gruppe aus den Gegebenheiten erschließt - diese Neuregulierungen des Berufsschulbetriebs, die u. a. mit dem Ziel erfolgen, dem Arbeitssystem, konkret: den Betrieben, bedarfsgerecht vorbereitete Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen, gerade an diese Betriebe nicht oder nur stark eingeschränkt zu vermitteln. Veränderungen der berufsschulischen (d. h. hier vor allem „unterrichtlichen“) Gegebenheiten, die den Intentionen der Richtlinien und Lehrpläne zwar entsprechen, können, zumal in einer als konservativ beschriebenen regionalen Unternehmensstruktur, kritische Reaktionen aus den Betrieben bedingen. Sie sind - zum dritten - aufgrund interner Gegebenheiten in der Berufsschule in doppelter Hinsicht sensibel zu beachten: Einerseits hängen die Geschicke des neu eingeführten Bildungsgangs, zumindest nach der intern leitenden Auffassung, an dessen belastungsfreier Reputation bei den Ausbildungsbetrieben; andererseits veranlasst u. a. diese Einschätzung die Schulleitung zu einem aktiven, sehr entgegenkommenden Kooperationskurs gegenüber den Ausbildungsbetrieben und lässt die Lehrerguppe eine nur geringe Toleranz gegenüber möglichen Beschwerden aus dieser Richtung antizipieren.

Auch innerinstitutionell ergibt sich insgesamt ein Klima, in dem Veränderungen der eingespielten Prozesse wegen der Rücksichtnahme auf vorhersehbare oder vermutete Empfindlichkeiten beim Partner im Dualen System „wohl überlegt“ werden. Zum vierten gilt die örtliche Klienten-

tel der Schüler als einerseits nicht sehr belastbar, andererseits auf die nach eigener Lernerfahrung effektivsten und am meisten subjektive Sicherheit vermittelnden traditionellen Lehr-/Lernformen fixiert, die sie mit Blick auf ihr eigentliches Ziel, die Prüfung zu bestehen, und unabhängig von positiven Erfahrungen mit der Lernsituation präferieren.

Überhaupt präsentiert sich in dieser Konstellation die Prüfungsthematik als Hauptmotiv: Auch das Urteil über die Berufsschule in den Betrieben, an dem sich ja überdies die Schulpolitik maßgeblich ausrichtet, macht sich aufgrund mangelnder Einblicke in berufspädagogische Zusammenhänge und die berufsschulische Arbeit und folglich fehlender weiterer Kriterien nahezu ausschließlich an der Größe „Prüfungserfolg“ fest, die zudem wegen eines internen Interesses an der Reputation als „guter Ausbildungsbetrieb“ in den Mittelpunkt rückt. Gleich, was die Berufsschullehrer sich an eigenen Zielen vorgeben, welche Aktivitäten sie planen und durchführen möchten, alles sehen sie nur bei vorheriger Garantie einer günstigen Prüfungsbilanz als möglich.

In der so eingeschätzten Situation, die noch dazu von den organisatorischen Unpässlichkeiten im Normalbetrieb der Berufsschule nicht beeinflusst bleibt, identifizieren die Lehrer am RWB einen nur engen Möglichkeitsraum für ein Handeln, das den mit der Lernfeldorientierung weitgehend übereinstimmenden Intentionen der Gruppe entspricht. Die Arbeit mit Lernsituationen rät sich so nur dosiert an. Was die Gruppe praktiziert, ist der nach eigener Sicht für den ersten Zugriff optimale Kompromiss zwischen eigenem Anspruch und dem situativ Machbaren.

Die Situation für die Lehrergruppe am JDB ist in vielen Aspekten gänzlich anders. Die Grundkonstellation der vierdimensionalen Anspruchsstruktur an das Handeln ist zwar in gleicher Weise gegeben. Auch für diese Lehrergruppe besteht der verpflichtende Anspruch, die Richtlinien und Lehrpläne umzusetzen. Die Haltung der Ausbildungsbetriebe wird inhaltlich sehr ähnlich wie am RWB beschrieben, anders als dort aber eher als latenter, nicht unmittelbarer Anspruch. Für die Wahrung des ungetrübten Verhältnisses zur Schulleitung sollen kritische Rückmeldungen aus den Betrieben dennoch vermieden werden. Es gibt allerdings keine aktive Kooperationspolitik mit dem offenen Angebot zum Entgegenkommen bei internen Regelungen, wiewohl auch hier auf die Auslastung des Bildungsgangs geachtet werden muss.

Im Prinzip gleiche, in der Ausprägung aber anders prononcierte Bedingungen schaffen auch die Schüler: Das Interesse, vor allem Anderen auf Prüfungstüchtigkeit hingeführt zu werden, ist in einer standort- und bildungsgangspezifisch selbstbewussten, relativ lebenserfahrenen und reflektierten („erwachsenen“) Lerngruppe nicht nur stiller Hintergrund des Verhaltens, sondern offen formulierter und damit verhandelbarer Anspruch, für den Regelungen gefunden werden können und jenseits dessen sich in gewissem Maße Räume für motiviertes Lernen gemäß den wirklichen Bedürfnisse und Interessen schaffen lassen.

Eine wieder andere Ausgangslage ist am BBW anzutreffen. Auch bei den dortigen Lehrern besteht große Identifikation mit dem Konzept der Lernfeldorientierung und der Arbeit mit Lernsituationen, welche letztere den neuen Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“ bereits fast durchgängig prägt. Die Richtlinien und Lehrpläne werden mit dem Anspruch der Vollständigkeit umgesetzt. Die Realisierungschancen für Lernsituationen als Regelform des Berufsschulunterrichts werden von dieser Gruppe mit Blick auf die eigene Situation optimistischer gesehen als an den anderen Standorten. Mit Vorbehalten allerdings, denn auch hier muss eine Zuschneidung auf die strukturellen Rahmenbedingungen erfolgen, müssen Lernsituationen gegenüber der Laborsituation im Modellversuch in Anspruch und Aufwand notwendigerweise reduziert werden.

Zur optimistischen Grundeinschätzung tragen ansonsten die spezifische Bedingungen an diesem Standort bei. Für die Akzeptanz bei den Ausbildungsbetrieben bestehen nahezu ideale Ausgangsbedingungen: Die sieben vertretenen Firmen, die auf den Ausbildungsbeitrag der Berufsschule angewiesen sind, kümmern sich intensiv um den Lernfortschritt der Auszubildenden in der Berufsschule und nutzen die angebotenen Informations- und Kooperationsmöglichkeiten. Ein relativ fortgeschrittener Professionalisierungs- und Bewusstseinsstand macht die Betriebsvertreter für die Entwicklungen in der Schule offen, das Lernen mit Lernsituationen, speziell auch die mit der Lernfeldorientierung verfolgte regionale Zuschneidung der Ausbildung, werden begrüßt. Zusammenhänge mit dem Bedarf der beteiligten Betriebe an Arbeitskräften, die tatsächlich auf dem Niveau ausgebildet sind, das der Bildungsgang „Mechatroniker/-innen“ vermitteln kann, sind nicht zu übersehen. Ernsthaftige Interessenkonflikte zwischen den Lernorten werden von den Lehrern als potentielle Risiken zwar gesehen und gelten als möglich, sind bisher aber nie relevant geworden.

Die als diszipliniert und engagiert geltenden Schüler lernen zudem in dem Bewusstsein, dass zum einen ein erfolgreicher Abschluss nahezu sicher einen meist attraktiven Arbeitsplatz (im Ausbildungsbetrieb) garantiert, an dem nach eigener Anschauung tatsächlich abverlangt wird, was sie während der Ausbildung lernen können. Lernanstrengungen sind unter diesen Bedingungen besser begründbar und das Bemühen um einen auch unter Prüfungsgesichtspunkten erfolgreichen Ausbildungsdurchgang macht Sinn. In den Betrieben wird die Wichtigkeit des Berufsschulunterrichts herausgestellt und werden die Leistungen kontrolliert.

Auch für die Einschätzung der Prüfungsproblematik gelten spezielle Vorbedingungen: Alle Ausbildungsbetriebe sind auch im Prüfungsausschuss vertreten, was die „Kommunikation der Prüfungssituation“ erheblich erleichtert. Die anderenorts beschriebene, einzig den Prüfungserfolg betreffende Forderungshaltung an die Berufsschule als dessen alleinige Garantin prägt sich hier und in diesem Bildungsgang nicht in dem andernorts feststellbaren Maße verunsichernd aus.

Die Unterschiede in den Realisierungsformen von Lernsituationen, die bei einer relativ gleichförmigen Einschätzung der Ausgangsgegebenheiten aufgrund der spezifischen situativen und personalen Bedingungen entstehen, sind also teilweise beträchtlich.

Das gilt *erstens* für das Verhältnis zu den Ausbildungsbetrieben:

- Die Schulphilosophie und die Strategie zur Sicherung des Bildungsgangs am RWB sind darauf ausgerichtet, betrieblichen Bedarf zu erkunden und ihm, möglichst sogar vorwegnehmend, zu entsprechen. Das Team agiert dicht an dieser Vorgabe.
- Die Lehrergruppe am JDB, für welche die Forderung nach Rücksichtnahme auf die Ausbildungsbetriebe zwar präsent ist, nicht aber als konkrete Aufforderungen empfunden wird, setzt demgegenüber je nach Situation auch auf Distanz. Die Lehrer versuchen wenn nötig, d. h., wenn eine Aktivität als möglicherweise kritikfällig eingeschätzt wird, die Betriebe zur Wahrung eines möglichst großen Autonomie-raums für die eigenen Unternehmungen „mit ins Boot zu nehmen“, wozu es in der Regel ausreicht, vorab zu informieren, und ggf. zu versichern, dass der Prüfungserfolg nicht gefährdet und eine diesbezüglich sinnvolle Beschäftigung der Auszubildenden gewährleistet ist.
- Den Lehrern am BBW stellt sich eine Kooperationsproblematik, jedenfalls in dieser Form, gar nicht, weil sie auf schon vorab bestehende in-

tensive Beziehungen zu den wenigen beteiligten Betrieben aufbauen konnten. Die Berufsschule findet in den Betrieben, die auf ihre Beiträge angewiesen sind, hohe Akzeptanz, ihre Bedeutung steht auch aufgrund einer fortgeschrittenen Arbeitsteilung außer Frage. Die Arbeit mit Lernsituationen als Form der Orientierung am betrieblichen Qualifikationsbedarf ist in den Firmen ausdrücklich willkommen ist. Hier stellt sich eher die Frage, ob die Lehrer sich dieser engen Verbindung ggf. auch entziehen könnten.

Das gilt *zweitens* für die Wirkung bildungsgangs- bzw. berufsspezifischer Habitus:

Die Bildungsgänge beziehen sich auf Berufsfelder mit sehr unterschiedlichen Flairs und Mentalitäten. Das wird an einem Vergleich der Gegebenheiten an JDB und RWB deutlich. Die Ausbildung zu Automobilkaufleuten am RWB zielt auf die Bewährung in einem etablierten Berufsfeld mit hochkomplexen, langfristig gewachsenen Strukturen. Für den Erfolg der Wirtschaftsbetriebe wie für den beruflichen Erfolg der in diesem Feld Tätigen gleichermaßen gilt ein Image von kaufmännischer Seriosität und Solidität als wichtige Grundlage. Dies ist in anderer Form zwar auch für die Medienbranche unverzichtbar, doch gehören nach dem Eindruck, der vermittelt wird, eine gewisse Risikoneigung, „Machermentalität“ und die Bereitschaft, zur Realisierung eigener Pläne, Projekte und Überzeugungen die Grenzen der eigenen Gestaltungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten auszuloten, zur typischen Berufshaltung in einer expandierenden Branche, die von Spontaneität, Kreativität und in weiten Bereichen von Pionier- und Gründergeist und noch wenig von starren Verfahrens- und Verhaltensformen getragen wird. Diese Mentalität wird am JDB über solche Mitglieder der Lerngruppe in die Arbeit eingebracht, die über teils langjährige Erfahrungen in einer entsprechenden Berufspraxis verfügen.

Das gilt schließlich *drittens* auch für den Umgang mit den berufspädagogischen Intentionen der Richtlinien und Lehrpläne:

- Für die Arbeit der Lehrerguppe des RWB sind die Auseinandersetzung mit den berufspädagogischen Implikationen der Lernfeldorientierung und der Vorsatz, bei allen antizipierbaren Hindernissen einen möglichst aufschlussreichen Versuch über die Realisierbarkeit zu unternehmen, wichtige Leitmotive.

- Auch am BBW wird pragmatisch auf das Machbare orientiert, das sich hier aufgrund günstiger Vorbedingungen allerdings spontan weit- aus umfangreicher anbietet als am RWB und komplexere Umsetzungen ermöglicht.
- Die Kölner Kollegen stellen der Auseinandersetzung mit neuen Konzepten die eigenen berufspädagogischen Vorstellungen voran, die sich an der internen Interpretation des Bildungsauftrags der Berufsschule orientieren. Sie wollen diesen Ansatz nicht für wechselnde Konzepte aufgeben, zumal sie aus ihrer Sicht beobachten, dass sich die gängigen Umsetzungsformen von Lernsituationen vom Bildungsauftrag der Berufsschule eher entfernen. Inwieweit diese mit Hinweis auf die beanspruchte „künstlerische Freiheit“ praktizierte Autonomie auf ausgearbeitete und haltbare berufspädagogische Positionen begründet ist, kann hier nicht eingeschätzt werden. Erkennbar ist der Möglichkeitsraum für die Berufsschullehrerarbeit durch diese Gruppe vergleichsweise weit realisiert. Maßgeblich für die Qualität des Produkts und Kriterium für die Entscheidung darüber, ob die beanspruchte künstlerische Freiheit für die Lernenden förderlich oder als Selbstzweck verwendet wird, ist allerdings, was bei der Nutzung des selbstgeschaffenen Frei- raums an die Stelle zurückgewiesener Konzepte und Vorgaben tritt.

4.4 Anmerkungen zur Einschätzung der Ergebnisaussagen

Einer Fallstudie wie der vorliegenden kommt die Aufgabe zu, ihren Gegenstand deskriptiv zu erfassen. Sie liefert Auskünfte, die ein relativ grobkörniges, auf die markanten Aspekte konzentriertes Bild zeichnen oder es erlauben, Thesen für möglicherweise nachfolgende detailliertere Zugriffe zu generieren.

Das hier nach zu zeichnende Bild von der Realität lernortkooperativ gestalteter berufsschulischer Ausbildung auf der Grundlage von Lernsituationen ist auf der Basis von Dokumentenanalysen, hauptsächlich aber mündlichen Befragungen von Gruppen beteiligter Personen zustande- gekommen. Das entstehende Bild ist somit „doppelt vermittelt“: einer- seits über die Deutungen der Berufsschullehrer, die zu Situations- beschreibungen verdichtet wurden, andererseits über die Deutungen dieser Situationsbeschreibungen durch die beteiligten Wissenschaftler, die ihre Interpretation als Text vorlegen. Es ist auf einem sehr grundlegenden Niveau kommunikativ validiert, insofern die von den Wissenschaftlern

niedergelegten Ergebnisse den Lehrergruppen für die Diskussion bereitgestellt wurden, um sachliche Fehler und Fehleinschätzungen feststellen und korrigieren zu können.

Um ein weitgehend objektiviertes Bild der thematisierten Situation herzustellen, wäre es unverzichtbar, die Sichtweisen von Berufsschullehrern und Wissenschaftlern über gegenseitige Irritationen und kontinuierliche Aushandlungsprozesse mit dem Ziel der Konsensfähigkeit allmählich aufeinander zuzuführen. Doch auch der mit Blick auf den Verwendungszweck der Fallstudie hier eingeschlagene Weg erbrachte ein Surplus an Informationen, die eine weitere Verfolgung der Thematik - den Prozess zumal - als lohnend prognostizieren lassen, an dieser Stelle aber bereits zumindest insofern von Bedeutung sind, als sie bei der Einschätzung der Aussagen im vorliegenden Text Beachtung finden sollten.

Für die Aushandlungen über die Aussagen der Fallstudie und ihr Ziel, soweit es darin lag, das Höchstmaß der mit dem verfolgten Ansatz erreichbaren Objektivität der Aussagen zu erreichen, erwies sich der Umstand in bestimmter Weise als bedeutend, dass ein solches Forschungsgeschehen kein von der thematisierten Situation selbst isolierbarer Prozess ist. Die Forschungssubjekte treten nicht für den Zeitraum der Forschungsbeteiligung aus ihren gesellschaftlichen Positionen und allen sie bestimmenden Aufgaben, Beziehungen, Interessen usw. heraus, um als plötzlich „objektiv“ denkende Wesen, etwa von höherer Ebene, über all dies auszusagen. Die Lebensbezüge der Personen sollen ja im Rahmen qualitativer Forschung auch gerade nicht um der Illusion des Aufweises reiner Ursache-/Wirkungszusammenhänge willen ausgeblendet werden. Es geht vielmehr gerade darum, das beobachtbare Handeln aus den komplexen situativen und personalen Kontexten heraus von seinen Begründungen her zu verstehen.

Wird damit auf der einen Seite von den Wissenschaftlern versucht, das Handeln der im Forschungsfeld Agierenden mit ihnen gemeinsam in seinem Prämissenkontext zu erfassen, so wird das Handeln in Beteiligung an dem Forschungsprozess auf der anderen Seite aber auch selbst aus eben diesem Prämissenkontext begründet. D. h., die Berufsschullehrer agieren auch als Forschungssubjekte in einer Fallstudie und mit Blick auf die zu erarbeitenden Ergebnisse von ihrem Standort „als“ Berufsschullehrer; Form und Richtung der Forschungsbeiträge, Beteiligungsdensitäten und -qualitäten sowie die verfolgten Ziele und Interessen ergeben sich u. a. vor dem Hintergrund der jeweiligen positionellen Gege-

benheiten, der Eingebundenheit in Kooperationsstrukturen und aus bestimmten konsensuellen Situationsauffassungen. Die Einstellungen, Interessen, Problemerkahrungen, Vorstellungen und Ziele, nach denen etwa das Handeln in der Position „Berufsschullehrer“ angeleitet ist, werden nicht nur zum Gegenstand der Untersuchung, sie wirken sich auch auf das Handeln als Mitforschende aus.

In der Fallstudie konkretisiert sich dieser Umstand besonders bedeutsam in der Tatsache, dass und wie die Berufsschullehrer bei ihren Beiträgen zur Analyse der thematisierten Situation mögliche Wirkungen der nach ihrer maßgeblichen Beteiligung letztlich öffentlich zu präsentierenden, also ihnen auch in gewissem Maße zuschreibbaren Ergebnisaussagen antizipieren: Die zu erstellende Fallstudie wird - was ja nahe liegt - auch als ein Medium aufgegriffen, über das Informationen öffentlich werden - und auch ganz bestimmte Informationen gezielt öffentlich gemacht werden können. Damit wird aber gleichzeitig zum einen in Erwägung gezogen, welche Reaktionen und auch positiven oder negativen Konsequenzen diese oder jene Ergebnisaussagen nach sich ziehen könnten und entsteht in der Konsequenz zum zweiten der Wunsch nach einer Darstellung der Situation, die, und zwar nach den ihr immanenten Kriterien, als zweckmäßig empfunden wird. Es ergeben sich zusätzlich zum Bemühen um eine möglichst authentische Herausarbeitung der Situation - oder auch abseits davon - bestimmte Darstellungsinteressen. In ihnen drückt sich die nicht ganz abwegige Vorstellung aus, der Hinweis auf bestimmte Aspekte der Situation, auf besondere Leistungen, Problembestände und Desiderate könnte sich für diese Situation oder hinsichtlich der darin vertretenen Interessen positiv auswirken. Allgemeiner und neutraler gewendet: Die Rekonstruktion der thematisierten Situation enthält (immer) auch interessengeleitete Elemente, mit denen die Absicht verfolgt wird, sich als Personen oder als Gruppe dem Umfeld und der Öffentlichkeit in bestimmter Weise zu präsentieren oder bestimmte Mitteilungen zu machen.

Solche Darstellungsinteressen, die voreilig als mehr oder weniger bewusste Verfälschungen angesehen werden könnten, durch die wissenschaftliche Aussagen unbrauchbar werden, sind in Wirklichkeit selbst Aspekte des Forschungsgegenstands, Elemente der Situation, die zu beschreiben ist. Sie führen zu Hintergrundinformationen und liefern, wenn sie in der Forschungsarbeit aufgedeckt und auf ihre Begründungen zurückverfolgt werden, Ansatzpunkte für Nachfragen, Irritationen und

Diskussionen, über die weitere, tiefergehende Aufschlüsse zur thematisierten Situation, zu ihrer Verarbeitung und zur Genese des Handelns darin gewonnen werden können.

Was aber den Blick auf die Darstellungsinteressen im konkreten Kontext auch für das Verständnis der Arbeitssituation von Berufsschullehrern unter den angesprochenen Aspekten aufschlussreich macht, ist die Beobachtung, dass hier zwei widersprüchliche Darstellungsinteressen heftig und mit einem bestimmten Resultat miteinander konkurrieren.

Die Analyse der Prozesse der Erarbeitung, Erprobung und Evaluation einer Lernsituation nach den Vorgaben in den Richtlinien und Lehrplänen sowie den Handreichungen betrifft eine neue, anspruchsvolle berufliche Aufgabe der Berufsschullehrer, der sie unter berufspädagogischem Aspekt inhaltlich zustimmen. Wenn sie von den Erfahrungen mit der Praxiserprobung berichten, so ergänzen die Darstellungen erfolgreicher Erprobungen allerdings Schilderungen vielfältiger Hinderungsaspekte. Es wird an allen Standorten herausgestellt, dass diese im Wesentlichen nicht als kurzzeitig überwindbare Anfangsprobleme oder Gewöhnungsnotwendigkeiten abgetan werden können (wo es solche gab, wurden sie bewältigt), sondern sich als Resultate struktureller Gegebenheiten ausweisen. Diese Inadäquatheiten zwischen dem berufspädagogischen Anspruch und den Gestaltungsnotwendigkeiten von Lernsituationen und den schul- und bildungsorganisatorischen Gegebenheiten schränken nach der Einschätzung der Lehrer die Möglichkeiten, die neue Aufgabe unter den Bedingungen des Alltags zu erfüllen, beträchtlich ein: Der zu betreibende Aufwand stünde aus der Sicht der Lehrer oftmals in keinem Verhältnis zum auf Dauer realisierbaren Maß der Umsetzung und zu den erreichbaren berufspädagogischen Effekten.

Die damit verbundene Kritik richtet sich keineswegs gegen die Lernfeldorientierung als didaktisches Prinzip oder die Lernsituationen als in diesem Kontext favorisiertes Lehr-/Lernarrangement. Auch die Erprobungen der an den Standorten erarbeiteten Lernsituationen haben viel mehr die Einschätzung eher gefestigt, dass eine Gestaltung berufsbezogenen Lernens in dieser Weise Vorteile in der Sache und für alle beteiligten Personengruppen brächte. Erst vor dem Hintergrund einer überaus kritischen Beurteilung der Umsetzungsbedingungen, zu denen u. v. a. die eigene Belastungslage zählt, und einer geradezu verzagten Prognose zu den Chancen derer Veränderung entstehen, und zwar erhebliche und im Gespräch überaus prägnant dargestellte, Vorbehalte, was die Mög-

lichkeiten zu einer sinnvollen Umsetzung in reguläre Alltagspraxis angeht.

- Das eine Darstellungsinteresse ist folglich das an einer deutlichen Herausstellung der erlebten strukturellen Einschränkungen bei dem Versuch, die Aufgabe unter den gegebenen Bedingungen intentionsgerecht und in der gewünschten Qualität zu erfüllen. Die Einlassungen zu dieser Thematik sind in ihren sachlichen Passagen durch eine große Homogenität des Meinungsbildes und eine prononcierte, varianten- und detailreich begründende Argumentation gekennzeichnet, fallen aber häufig auch ungemein scharf, polemisch und zynisch, gelegentlich gar veralbernd aus. Nicht selten frappt die Heftigkeit, mit der die Argumente vorgetragen werden. Die Beteiligung an der Fallstudie wird ganz offenbar - teils ausdrücklich - als eine Möglichkeit gesehen, die im Alltag hinderlichen Gegebenheiten einmal klar und offen zu benennen und auch, wie es dann heißt, sich „Luft zu verschaffen“ bzw. „Dampf abzulassen“. In ihrer kritischen Richtung - noch einmal: diese betrifft allein die Umsetzungsbedingungen - sind die Argumente einvernehmlich, und sie werden über die beteiligten Gruppen hinaus für die überschaubaren Bereiche des Berufsschulbetriebes generalisiert.
- Das andere Darstellungsinteresse kann als professionsstrategisch motiviert betrachtet werden, und lässt das folgende Grundmotiv erkennen: Selbst besonders kritische Einschätzungen der vorgefundenen Handlungsbedingungen entheben die Berufsschullehrer aus unterschiedlichen Gründen nicht der Notwendigkeit, sich in Bezug auf die Anforderungen und die Arbeitsergebnisse in erster Linie als erfolgreich zu präsentieren.

Zwar werden missliche Umstände ausführlich diskutiert, wobei großer Ärger nicht verhohlen wird. Es wird bis in die Details auseinander gelegt, dass und wie Rahmenbedingungen die Realisierung verbindlicher Aufgaben und überzeugt vertretener Konzepte be- und verhindern. Es werden Widersprüche zwischen offiziellen Anforderungen und organisatorischen Gegebenheiten aufgezeigt, mit denen die Umsetzung elementarer Bestandteile von Konzepten wie der Lernfeldorientierung behindert wird, weil sie ganz anderes Handeln erzwingen. Es werden auch mit großer Offenheit individuelle und gruppeninterne Strategien dargestellt, mit denen einerseits die angetroffenen Unzulänglichkeiten, andererseits aber eben oft auch konzeptuelle Anforderungen phantasievoll und finessenreich umgangen werden müssen, wenn die Hand-

lungsfähigkeit gesichert werden soll. Nichtsdestoweniger gibt es ein großes Interesse, sich als Einzelpersonen oder Gruppe auch unter den kritisierten Bedingungen, nach den darin vorgefundenen Kriterien und besonders gegenüber gerade aktuellen, mit besonderer Aufmerksamkeit verbundenen Anforderungen als aktiv und erfolgreich auszuweisen. Dies veranlasst im Zweifelsfall offenbar auch dazu, selbst offensichtlich belastende und heftig kritisierte Zusammenhänge entgegen jeder Erfahrung als weitgehend unproblematisch darzustellen.

Es liegt auf der Hand, dass diese beiden Darstellungsinteressen nicht miteinander vermittelt werden können. Auch für die Fallstudie muss vor dem Hintergrund positionsspezifischer Situationseinschätzungen und Interessenlagen eine Entscheidung getroffen werden, welche Nuancierung im Vordergrund stehen und durchgesetzt werden soll. Eingedenk der obigen Ausführungen zur Positionsgebundenheit des Denkens und Handelns auch in Forschungszusammenhängen könnte die Diskussion um die Tendenz der Situationsdarstellung in der Fallstudie demnach sogar als ein Szenario gelten, das zu dem bei entsprechend gelagerten Entscheidungsnotwendigkeiten im beruflichen Alltag Ähnlichkeiten aufweist.

Für die Reichweite der Fallstudie lässt sich die Tendenz der Entscheidungen an drei Beispielen aufzeigen.

1. Eine Lehrergruppe schildert ausführlich die Problematik bei der Umsetzung des aktuellen Anspruchs „Lernortkooperation“. Dabei wird herausgestellt, dass keineswegs von einem breiten Interesse der Ausbildungsbetriebe ausgegangen werden kann. Lernortkooperation in der Praxis, die über gelegentliche Kontakte zur Regulierung organisatorischer Verstrickungen und gelegentliche Informationsbesuche hinausgeht, ist eine Frage spektakulärer Einzelfälle, die nicht für die eigentliche Situation stehen können. Die pauschalen Aufforderungen an die Berufsschullehrer zu einer Intensivierung ihrer entsprechenden Bemühungen werden vor diesem Hintergrund sehr pointiert und erregt kommentiert. Sie werden z. B. als legitimatorisches Werben einer schwachen Institution eingeschätzt. Durch die Selbstausslieferung an fremde Bedarfe entstehe die Gefahr, dass der Bildungsauftrag weiter zurück gedrängt werde. Mit der Verlängerung der betrieblichen Ausbildung in die Berufsschule werde diese erst recht überflüssig. Entschieden wird die eigene Position entgegengehalten, so weit dies eben möglich ist, eigene, aus dem berufspädagogischen Vorverständ-

nis und von der jeweiligen Sache her begründete Kooperationsentscheidungen zu treffen und unter bestimmten Bedingungen Beziehungen zu Ausbildungsbetrieben nicht zu suchen oder ggf. auch zu beenden: dies dann, wenn eine Form der Einflussnahme registriert wird, die die Umsetzung des Bildungsauftrags und eigener Vorstellungen zu seiner Verwirklichung gefährdet. In jedem Fall sollen unproduktive oder einseitig vereinnahmende Kooperation, und Kooperation um jeden Preis, die nur um ihrer selbst willen vor sich geht bzw. allein der Außendarstellung dient, nicht die Konzentration auf wesentliche Aufgaben erschweren.

Auch wenn die Situation von Berufsschullehrern in dieser Weise gesehen wird und diese Sicht, den Schilderungen nach, ganz offensichtlich auch handlungsrelevant wird, wird einer entsprechenden Darstellung der Situation in der Fallstudie massiv widersprochen. Demgegenüber wird nun die Präsentation einer weitgehend ungetrübten Kooperationsrealität, d. h. die Herausstellung umfassender Mühen um die und Erfolge bei der Begründung von Kooperationsbeziehungen, eingefordert und ein großes Interesse der Betriebe behauptet.

2. An den Berufskollegs ist die Auffassung Konsens, dass das Konzept „Lernfeldorientierung“ und die Organisationsform „Lernsituation“ zum einen nur zugeschnitten auf die vorfindlichen Gegebenheiten am jeweiligen Standort und zum anderen nur gebrochen durch die Einstellungen und Ziele der beteiligten Personen, also in interpretierten und angepassten Formen, niemals aber buchstabengetreu, realisiert werden kann. Die folglich vorgenommenen Zuschneidungen gehen unterschiedlich weit: In einem Fall wird die Notwendigkeit gesehen, Lernsituationen nur in dem Maße authentisch umzusetzen, das den sicheren Prüfungserfolg nicht gefährdet und konservative Ausbildungsbetriebe nicht verschreckt, wozu erhebliche Abstriche auch an zentralen Aspekten in Kauf zu nehmen sind. In einem anderen Fall werden eigene berufspädagogische Vorstellungen, die seit längerem praktisch umgesetzt werden, zum Maßstab für die Lernfeldorientierung. Umgesetzt wird gemäß einer überaus engagiert und selbstbewusst vorgetragenen Argumentation nur, was zu diesen eigenen Vorstellungen passt. Im dritten Fall werden Zuschneidungen zur Absicherung des Transfers prüfungsrelevanten Wissens vorgenommen.

Diese Situation scheint sich nun seit Vorliegen der verschriftlichten Aussagen an zwei Berufskollegs grundlegend gewandelt zu haben.

Während als Generaleinschätzung der Situation - vor allem wegen des unter den gegebenen Bedingungen nicht zu gewährleistenden Aufwands - zunächst prognostiziert wurde, dass sich Lernsituationen als durchgängige Organisationsform in der Berufsschule nicht durchsetzen könnten und lediglich als Nischenprogramm taugten, wird bei der Konfrontation mit den verschriftlichten eigenen Aussagen Wert auf die Feststellung gelegt, dass eben diese vollständige Umsetzung im eigenen Hause Realität sei. „Alleingänge“ von Lehrergruppen gebe es nicht. Dabei selbstständig entwickelte, interessante und erfolgreich praktizierte Lösungsformen werden geleugnet und es wird ausdrücklich Wert auf den Transport der Information gelegt, dass Lernfeldorientierung in der administrativ vorgesehen Form umgesetzt wird. Die zentrale Bedeutung der Prüfungen wird zwar betont, die mit ihnen verbundenen Probleme bei der Umsetzung von Lernsituationen werden aber als bewältigt dargestellt. Die an einem Standort geäußerte durchgreifende Kritik sowohl an der Grundlinie der praktischen Umsetzung der Lernfeldorientierung (Berufsschule wird durch Überanpassung überflüssig) als auch an mangelhafter Unterstützung durch Weiterbildung wird nicht aufrecht erhalten.

3. Es wird zunächst sehr deutlich gemacht, dass das Geschehen in den Berufskollegs und im Unterricht von den IHK-Prüfungen her geplant wird und dass dies auch für den Umgang mit den Anforderungen der Lernfeldorientierung gilt. Die Begründungen hierfür sind aus den Schilderungen der Lehrer konsequent ableitbar und nachvollziehbar. Was immer wieder beteuert wird, liegt auch als Schluss für die Zusammenschau nahe: Es geht gar nicht anders; die für die Leistungsrückmeldung zentrale Aufgabe der Berufsschullehrer ist nur so zu erfüllen. Es wäre objektiv fahrlässig, nicht so zu agieren.

Dies hat in der Praxis mannigfache Konsequenzen. Durchgehend wird in den Lehrergruppen dargestellt, dass mit Blick auf die Prüfungen bestimmte Aspekte der Arbeit mit Lernsituationen riskant sein können. Einer davon, als zentral identifizierbar und ein treffliches Beispiel, ist der Anspruch, dass sich die Lerninhalte aus der Arbeit an den Lernsituationen ergeben sollen; denn es steht außer Frage, dass dies bei allem Bemühen kaum zu gewährleisten ist, wo unter allen Umständen eine vollständige Abdeckung möglicher Prüfungsanforderungen und Lehrplaninhalte angestrebt sein muss.

So sehr nun auch die Dominanz der Prüfungsregelungen für die Arbeit in der Berufsschule von den Lehrern selbst immer wieder an vielen Beispielen nachvollziehbar dargestellt werden mag, der Primat der Absicherung des Erfolgs gar als willentlich hervorgehobene Serviceleistung für den Kunden „Schüler“ dargestellt wird, so sehr wird an zwei der Berufskollegs dennoch einer entsprechenden Darstellung nach der Konfrontation mit den Aussagen in den Verschriftlichungen der Diskussionen widersprochen. Es wird nun in Anspruch genommen, dass sich die Arbeit mit Lernsituationen und die Prüfungsvorbereitung friktionslos integrieren ließen und in Verkehrung aller vorherigen Einschätzungen postuliert, die Bedeutung der Prüfungen werde ohnehin überschätzt.

Wo die Tendenz dieser Erfahrungen als Ausgangswissen für weitergehende Forschungsfragen aufgegriffen wird, ist zunächst allgemein die defensive Tendenz im Umgang mit den eigenen Problemschilderungen festzustellen. Die Erfahrungen deuten darauf hin, dass im Widerstreit der beiden Darstellungsinteressen - einerseits der engagierten Kritik der strukturell bedingten Behinderungen sinnvoll empfundener Formen pädagogischer Arbeit in der Berufsschule, andererseits der Selbst- bzw. Außendarstellung als in jeder Hinsicht erfolgreich und problemlos - sich letztlich das zweite durchsetzt.

Ferner ist als Hinweis auf die Bedeutung einer bestimmten Form der Außendarstellung für die Berufsschullehrer das gleichermaßen intensive Engagement aufzugreifen, mit dem die Probleme zunächst dargestellt, mit dem sie aber später auch relativiert und Änderungen an den Darstellungen im Fallstudientext eingefordert werden. Letzteres geschieht im Einzelfall vorwurfsvoll bis hin zur Unterstellung bewusst diskreditierender Falschdarstellung und Erfindung.

Nur im Rahmen breiter und aufwändiger angelegter Forschung ließen sich gemeinsam mit den Berufsschullehrern die Begründungen für das beobachtete Handeln detailliert herausarbeiten. Aus der Interpretation der vorliegenden Aufschlüsse ergeben sich jedoch Hinweise auf die Beteiligung der folgenden Zusammenhänge:

- *Der virulente Bedarf an der Kritik der erschwerenden Bedingungen wird zunehmend der Notwendigkeit zu einer reputierlichen Außendarstellung des jeweiligen Berufskollegs nachgeordnet.*

Die Bedeutung des Motivs der Außendarstellung für die Berufskollegs in ihrer derzeitigen Situation wird in den Gruppendiskussion an allen

Standorten deutlich. Es wird ganz offensichtlich als eine Notwendigkeit verspürt, sich gegenüber den Ausbildungsbetrieben, der Schulaufsicht und den Umfeldern der Berufskollegs in einer bestimmten Weise zu präsentieren, öffentlich allgemein in gutem Ruf zu stehen, zumindest nachteilige Eindrücke aktiv zu vermeiden. Die Vielfalt der Angebote, attraktive räumliche und technische Ausstattungen, eine gute Notenbilanz, andere Leistungsnachweise, wie überregional bedeutsame Anerkennungen, z. B. durch erfolgreiche Teilnahme an Wettbewerben oder Modellversuchen, und repräsentative internationale Beziehungen, werden herausgestellt. Auch der Nachweis von Modernität, der z. B. über die schnelle und problemlose Umsetzung von Innovationen geführt werden soll, ist bedeutsam.

Besonderes Augenmerk wird auf die Schaffung bzw. Sicherung einer möglichst breiten und augenfällig werdenden Akzeptanz bei den Ausbildungsbetrieben gelegt. Sie ist allerdings zumindest für Teilbereiche, speziell bei Expansionsplänen der Berufskollegs, auch existenziell wichtig. Ganze Bildungsgänge hängen - zumal in der Implementationsphase - davon ab, dass sie von den Ausbildungsbetrieben einschließlich ihrer Zuschneidungen angenommen und beschickt werden. Gerade dann, wenn sich Alternativen in erreichbarer Entfernung anbieten, gilt es, um Firmen und Berufsschüler zu werben, um Unterdeckungen zu vermeiden. In den einen Einrichtungen wird eine solche Form der Lernortkooperation zu einem von den Schulleitungen offensiv verfolgten Programm, in anderen ist zumindest große Aufmerksamkeit für in diesem Sinne abträgliche Entwicklungen erkennbar, die ggf. zu Interventionen mit erstaunlich durchschlagender integrativer Wirkung führen.

Insofern ist eine gewisse Sensibilität und das Interesse zu verzeichnen, kritische Auseinandersetzungen mit den einzelschulischen Konsequenzen struktureller Defizite in der Berufsausbildung, so sehr konsensuell sie benannt werden, nicht über die Einfriedungen des Schulgrundstücks hinaus weiter zu führen. Offenbar wird die Gefahr gesehen, dass sie als Kritik am Zustand des einzelnen Berufskollegs, als Hinweis auf interne Defizite, Rückstände, Führungsschwächen oder Renitenzen missverstanden werden und das Einzelkolleg in ein ungünstiges Licht stellen. Auch die Schulräson nimmt somit über die positionsbezogene Wissenschaftsbeteiligung der Berufsschullehrer Einfluss auf die Forschungsergebnisse.

- *Die Kritik an vermeintlich schulinternen Defiziten kann als „Nestbeschmutzung“ missverstanden werden und Friktionen begründen.*

Die Besänftigung ungezügelt kritischer Standpunkte zur Berufsschulrealität geht allerdings auf weitere, subtile Einflüsse zurück, die ihre Wirksamkeit daraus beziehen, dass sie in die unmittelbar alltäglichen Bezüge der Berufsschullehrer fallen. Die Antizipation der Wirkung kritischer Darstellungen in den Berufskollegs selbst ist wegen eines offenbar nicht zu unterschätzenden Rückholeffekts, herauszustellen.

Die ursprünglich im Mittelpunkt der Darstellung stehende Kritik an ungünstigen Realisierungsbedingungen kann, wie festgestellt, bei verkürzter Rezeption als Kritik an den Verhältnissen in der einzelnen Schule gelesen werden. Damit sind aber immer auch Personen betroffen, konkret: Arbeitskollegen der am Forschungsprozess beteiligten Berufsschullehrer, und damit wichtige Größen des sozialen Gefüges, das zu erheblichem Anteil die Qualität der Arbeitsbedingungen bestimmt, in denen man seiner Tätigkeit nachgeht. Dies begründet auch auf dieser Ebene Rücksichtnahme.

Ein typisches Beispiel für die angesprochenen Zusammenhänge ist die für sinnvolle lernfeldorientierte Arbeit vorausgesetzte, aber kaum realisierbare interne Kooperation über Fächergruppen hinweg: Durch die Darstellung selbst nachvollziehbarer Umstände, die Kollegen veranlassen oder zwingen, Kooperationen auszuschlagen, können diese sich diskreditiert sehen, zumal bei Bedacht der ja für alle Lehrer auch als Anspruch relevanten allgemeinen Kooperationseuphorie. Solche Zurückhaltung im Sinne des Arbeitsklimas empfiehlt sich möglicherweise umso mehr, als die am Forschungsprozess beteiligten Lehrer wegen der vermeintlichen Privilegien, die die Beteiligung an einem Modellversuch verschafft, teils ohnehin schon beargwöhnt werden.

Das Motiv der Zurückhaltung von Kritik aus Rücksichtnahme kehrt wieder, wenn durch den Hinweis auf Umsetzungsdefizite bei schulischen Innovationen Brückierungen besonders engagierter Kollegen, „Pioniere“ oder verantwortlicher Vorgesetzter möglich sind.

- *Die offene Diskussion der Fallstudien fördert die Konkurrenz - nicht die beabsichtigte Kooperation der Berufskollegs*

Es soll nicht verschwiegen werden, dass unvorhersehbar auch ein Element des Konzepts der Fallstudie auf die Entwicklung Einfluss genommen und dazu beigetragen hat, dass sich eine ursprünglich drasti-

sche Kritik der Rahmenbedingungen bei der Arbeit mit Lernsituationen zu einer Heile-Welt-Darstellung verkehrt. Die Erstellung der Fallstudie stand unter dem Anspruch, mit dem geringen möglichen Aufwand ein Höchstmaß an Aufschlüssen zu erarbeiten. Dies sollte unter anderem durch eine kooperative Evaluation der Gruppendiskussionen mit den und zwischen den Lehrern an den drei Standorten gewährleistet werden. Mit dem Verfahren war vorgesehen, die Auswertungstexte von den drei Standorten jeweils allen Lehrergruppen zur Verfügung zu stellen, um durch die Konfrontation mit den Darstellungen der Kollegen eine Reflexion noch nicht bedachter Zusammenhänge anzustoßen. So sollten zusätzliche Informationen und Stellungnahmen generiert werden, auch um Vergleiche auf eine breitere Basis zu stellen. Es hat sich anders als erwartet jedoch herausgestellt, dass eher Bemühungen einsetzen, die darauf abzielten, sich im Vergleich zu den jeweils anderen Standorten möglichst günstig dargestellt zu finden. Über die offene Diskussion der Fallstudien ist geradezu eine Konkurrenzsituation um den Rang des Berufskollegs mit den erfolgreichsten Erfahrungen bei der Realisierung der Lernsituationen, dem fortgeschrittensten Stand bei der Umsetzung der Lernfeldorientierung überhaupt, den intensivsten lernortkooperativen Kontakten und der geringsten allgemeinen Problemfälligkeit entstanden.

Bei weiteren Forschungen ist dieser Umstand zu kalkulieren.

Aufgeführt sind hier solche Hintergründe, die sich aus den vorliegenden Erfahrungen und Informationen relativ gesichert ableiten lassen. An anderer Stelle wäre nach den je individuellen Motiven weiter zu fragen, die es bewirken, dass sich die Entwicklung als homogener Trend durchsetzt. Hier kann dazu lediglich eine Arbeitshypothese vorgeschlagen werden: Offenbar dominiert auf allen internen Ebenen die Einschätzung, dass sich mit den strukturellen Unzulänglichkeiten der Berufsschule und den damit verbundenen Frustrationen bei adäquater privater Verarbeitung besser leben lässt als mit den antizipierten Folgen einer extern wahrgenommenen Kritik.

5. Kernergebnisse

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse im Überblick zusammengefasst. Um eine angemessene Einschätzung der Aussagen zu ermöglichen, sind vorab jedoch die Rahmenbedingungen der Fallstudie noch einmal anzusprechen.

- Die Aussagen sind auf der Basis der Zusammenarbeit mit drei Lehrergruppen und je einer von ihnen erprobten Lernsituation zustande gekommen, ein Umfang, der die Weitergabe von Erfahrungen möglich macht, die Übertragbarkeit analytisch und interpretativ gewonnener Ergebnisse jedoch begrenzt. Aussagen der letzteren Qualität werden ausdrücklich als Hinweise auf generelle Gegebenheiten und Trends dargelegt, die als Ausgangswissen für intensivere Forschungsaktivitäten bereitgestellt werden und zu bestätigen wären.
- Bei der Rezeption der Ergebnisse, die Produkte von Aushandlungen zwischen Berufsschullehrern und Wissenschaftlern auf der Basis einer ersten kommunikativen Validierung darstellen, sind die Bemerkungen zur Einschätzung der Ergebnisaussagen (siehe 4.4) zu berücksichtigen.
- Die Aussagen zu den Erfolgen und Problemen bei der Arbeit mit Lernsituationen gehen auf deren Erprobung unter Praxisbedingungen zurück, die darauf zielte herauszufinden, was in der Berufsschulrealität durchführbar ist, welche Bedingungen Einfluss nehmen und wo Hindernisse sichtbar werden. Diese Praxiserprobung fand allerdings im Rahmen eines Modellversuchs statt. Diese Situation schafft über die Präparation des Umfelds und Sonderregelungen für die Lehrer besondere Bedingungen, die auf die Ergebnisse nicht ohne Einfluss bleiben.

Diese Aspekte der Untersuchungssituation bedenkend, sind zwei Kernergebnisse der Fallstudie heraus zu stellen.

Erstens:

Nach gemeinsamem Eindruck der Beteiligten und den von ihnen vorangestellten Kriterien ist das Lernen mit Lernsituationen selbst grundsätzlich realisierbar und bringt, wo es installiert wird, positive Ergebnisse.

- Die jeweils geplanten Lernsituationen haben sich vollständig durchführen und die situationsbezogen unterschiedlich dimensionierten und inhaltlich zugeschnittenen Ziele der Lehrergruppen erreichen lassen.

- Der Erfolg der Lernsituationen wird zuerst der gelungenen Kooperation in den Lehrergruppen, aber auch außergewöhnlichen gemeinsamen Kraftakten zugeschrieben.
- Zu den Garanten des Erfolgs werden durchweg und ausdrücklich auch die Schüler gezählt, die ihre Aufgaben mit hoher Motivation und großem Arbeitseinsatz angingen, in einer Weise, die nur exzeptionell erwartet werden könne.
- Der nach dem Eindruck höchsteingeschätzte Effekt betrifft die Kooperationsform in der Lehrergruppe selbst, die sich als Sozialerfahrung und nach dem erreichten Ergebnis von der ansonsten typischen isolierten Einzelarbeit in erwünschter Weise abhob. Diese positive Erfahrung mit einer neuen Form interner Kooperation und ihre über die zurückliegende Arbeit weiterwirkenden Effekte werden als herausragender Effekt der durch die Lernform bedingten Kooperationsformen herausgestellt und als perspektivenbildend und motivierend betrachtet.
- Ebenso einmütig wird hervorgehoben, dass sich auch ein neues kooperatives Lehrer-/Schüler-Verhältnis einstellt, auf dessen Grundlage eine größere Akzeptanz der Anliegen und Ansprüche der jeweils anderen Seite und damit wiederum die Voraussetzung für deren sinnvolle Vermittlung eintrete.
- In der berufspädagogischen Dimension ist ferner trotz aller Unterschiede in den Realisierungsformen als unstrittig hervorzuheben, dass die Arbeit mit Lernsituationen positive Effekte in den unmittelbar beobachtbaren Dimensionen der angestrebten Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen erbringe, die so von klassischen Unterrichtsformen nicht erwartet werden könnten.

An den drei Standorten ist der Stolz unübersehbar, „trotz allem“ eine Lernsituation durchgeführt zu haben, die die Schüler begeistert und ihnen wichtige Lernerfahrungen sowie den Lehrern das Erlebnis intensiverer Beziehungen zu den Schülern, eine neue effektive und menschlich angenehme Kooperationsform in der Lehrergruppe und - zumindest in zwei Fällen - in der Schule und darüber hinaus Aufmerksamkeit und Anerkennung gebracht hat.

Die Erprobungen zeigen ganz grundsätzlich, dass Lernsituationen in jeweils den angetroffenen Verhältnissen angepassten Formen als zentrales Unterrichtsgeschehen eingerichtet werden können und dann auch die

Verfolgung von Lernzielen im Persönlichkeitsbereich möglich wird. Dazu ist allerdings je persönlich und in der Gruppe die Bereitschaft vorausgesetzt, ganz erheblich vergrößerten Aufwand in Kauf zu nehmen. Ferner ist zu beachten, dass Lernsituationen an der problematischen motivationalen Grundkonstellation institutionell abverlangten Lernens auf Dauer nichts ändern und folglich mit der sukzessiven Abschwächung ursprünglicher Begeisterung für routinebrechende Lehr- und Lernerfahrungen auf beiden Seiten gerechnet werden muss.

Zweitens:

Ähnlich entschieden, wie die Berufsschullehrer die Erfolge herausstellen, relativieren sie das erreichte Maß angesichts der gegebenen Situation an den Berufskollegs als Ergebnis nur ausnähmlich möglichen Aufwands.

Es muss klar getrennt werden zwischen den positiven Erfahrungen mit dem Verlauf und den Ergebnissen der einzelnen durchgeführten Lernsituationen und den Prognosen über die Realisierbarkeit dieser Form der Lehr-/Lerngestaltung als Regelform in den Berufsschulen. Zwar lässt die Berichterstattung nie einen Zweifel daran, dass die Erfahrungen mit den Lernsituationen selbst positiv sind. Allerdings wird diese Bestandsaufnahme sozusagen unter dem Vorbehalt formuliert, dass sich die Aussagen auf die erprobte Lernsituation beziehen. Die Implementation von Lernsituationen als Regelfall der Lerngestaltung hingegen wird hauptsächlich durch die Vorbedingungen für die einen be-, für die anderen verhindert. Die Hinderungsaspekte lassen sich als strukturelle Inadäquatheiten und als Effekte einer Realität externer Normierung zusammenfassen.

- Die schulische Organisationsstruktur entspricht nicht den Notwendigkeiten, die bei der Realisierung von Lernsituationen eintreten.

Die vielfältigen Aspekte der Berufsschulrealität, die einer (vollständigen) Etablierung von Lernsituationen als Prinzip nach den Erfahrungen der Lehrer entgegenstehen, sind oben ausführlich benannt. Neben mannigfachen technischen Hindernissen sind das latente Überdauern des Fächerprinzips und allem voran die konterkarierende Prüfungspraxis zu nennen. Für das Fazit ist mehr als jedes dieser Elemente - und als eigentlich zu thematisierender Aspekt - hervorzuheben, dass die angesprochenen Defizite, speziell der Prüfungsmodus, keineswegs als

zukünftig überwundene Relikte vormaliger Verhältnisse kritisiert werden, sondern sie sich den Lehrern als jedem berufspädagogischen Entwicklungsschritt und allen didaktischen Konzepten übergeordnet vermitteln. Unabhängig von der persönlichen Stellungnahme dazu: Für das, was Berufsschule für die interne Wahrnehmung im Kern ausmacht, steht ganz offensichtlich z. B. das individuelle Reproduktionsexamen sehr viel mehr als das gerade ausgegebene curriculare Prinzip. Ehe ernsthaft Veränderungen an diesen Stützpfeilern des Schulbetriebs erwartet werden, wird die Ernsthaftigkeit des Interesses an der Umsetzung der Lernfeldorientierung bezweifelt.

- Das Handeln der Berufsschullehrer (auch) im Umgang mit Lernsituationen erfährt in entscheidenden Bereichen eine berufsschulexterne Normierung.

Es ist für den Großteil der beteiligten Lehrer erkennbar von erheblicher Bedeutung, dass sie sich in wichtigen Aspekten ihres Handelns inoffiziell, aber nur mehr oder weniger kaschiert, an Kriterien ausrichten müssen, die nicht genuin die der Institution „Berufsschule“ sind. Die Begleitumstände der Arbeit mit den Lernsituationen stehen dafür beispielhaft. Dem „Bildungsauftrag der Berufsschule“ - als häufig verwendete Codierung für eine eigenständige Definition der Aufgaben der Berufsschule und damit auch der Arbeit der Berufsschullehrer - oder der Verfolgung persönlicher bzw. kollegial vereinbarter berufspädagogischer Vorstellungen, sind nach mehr oder weniger offensichtlicher informeller Regulierung die Bezugnahme auf die Bedarfe und Interessen der Ausbildungsbetriebe (oft etikettiert als „Praxisorientierung“) und in inhaltlicher Hinsicht die Orientierung an den IHK-Prüfungen (schon zur Sicherung des eigenen Arbeitserfolgs) vorzuordnen. Jedenfalls interpretieren die Lehrer die ihnen zugänglichen Gegebenheiten und Signale in dieser Weise.

Die Stoffkataloge für die IHK-Prüfungen haben für die inhaltliche Strukturierung des Unterrichts - gleich in welcher Form er gestaltet werden soll - faktisch den höchsten Verbindlichkeitsgrad; einigen gelten sie als „die Bibel der Berufsschullehrer“. Es birgt persönliche Risiken, diesen Zusammenhang außer Acht zu lassen.

Der Handlungsraum der Lehrer und auch der Innovationselan im Zusammenhang mit Lernsituationen hat oder bezieht ferner letztlich seine Grenze, wo die Gefahr kritischer Rückmeldungen aus den Betrieben vermutet werden muss. Dies gilt - ob z. B. die Arbeit mit Lernsituationen

nen in einem konservativen betrieblichen Umfeld überkommene Vorstellungen von berufsbezogenem Lernen brüskiert oder für Firmen mit entsprechendem Qualifikationsbedarf nicht schnell oder konsequent genug, ggf. auch zu unspezifisch erfolgt.

Diese beiden Kriterien stehen bei allen Aktivitäten mehr oder weniger bewusst und offen im Hintergrund, wenn es um die Gestaltung von Lernsituationen geht. Welche Konkretisierungsformen unter diesen örtlich in verschiedenen Maßen strapazierbaren, aber nicht eliminierbaren Vorgaben entstehen, ist eine Frage der Spezifik der konkreten am jeweiligen Standort, die der Personen vorzüglich eingeschlossen.

Der Zufriedenheit mit dem Spezialfall der erprobten Lernsituationen steht so deutlich überwiegend eine skeptische Prognose für die Zukunft der Lernfeldorientierung und der Unterrichtsgestaltung mit Lernsituationen gegenüber. Sie wird teils mit hintergründigem Humor, überraschend oft aber scharf und hämisch, immer aber auch argumentenreich, mit den inadäquaten institutionellen Handlungsbedingungen begründet.

Die Thematik „Lernortkooperation“ muss im Zusammenhang mit den strukturellen Vorbedingungen des Umgangs der Lehrer mit den Lernsituationen gesondert betrachtet werden. Denn, wie schon in der Einleitung hervorgehoben wurde, ist eine neue Qualität der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen vorausgesetzt, wenn Lernsituationen intentionsgerecht realisiert werden sollen: Die Lernsituationen müssen dem Wandel der arbeitsorganisatorischen und -technischen Gegebenheiten in den sehr heterogenen, branchen- und betriebsgrößen-spezifischen Strukturen der Ausbildungsbetriebe gemäß kontinuierlich weiterentwickelt werden. Nur wenn sie als gemeinsame Sache der „Dualen Partner“ angegangen werden, können die angestrebten Ziele erreicht werden. Dies setzt zumindest regelmäßige Gespräche oder andere Formen des Informationsflusses zwischen den Vertretern der beiden Lernorte voraus. Die „duale“ Konstruktion der Berufsausbildung schafft allerdings auch prekäre Ausgangsbedingungen für die Initiierung von Lernortkooperation: Die Lehrer sind zur Initiative dienstrechtlich verpflichtet und können entsprechend veranlasst werden. Damit aus ihren Bemühungen aber tatsächlich Kooperationsaktivitäten erwachsen können, müssen sie Kooperationspartner finden. Für die Ausbildungsbetriebe gibt es jedoch keinerlei Kooperationsverpflichtungen. Die Entscheidung darüber, ob und in welcher Form Lernortkooperation zustandekommt, liegt letztlich bei den Ausbildungsbetrieben.

Nach den Einblicken, die die Fallstudie vermittelt, sind die Gegebenheiten in etwa wie folgt zu beschreiben:

- Gerade auf dem Gebiet der Lernortkooperation, einem *der* exponierten Themen der Diskussion zur Berufsausbildung in den letzten zehn Jahren, besteht ein besonderes Interesse auf allen Ebenen der Berufsschule, Initiativen und Erfolge auszuweisen. Offiziell wird die Kooperationsituation daher stets günstig dargestellt.
- Teils verbinden sich mit den Anstrengungen zur Begründung lernortkooperativer Beziehungen für die Berufsschule oder jedenfalls bestimmte Bildungsgänge existenzielle Notwendigkeiten: Die Bereitschaft der Betriebe, in bestimmten, speziell neuen Berufen auszubildenden, ggf. auch, eine bestimmte Berufsschule zu beschicken, ist für die Bildungsgänge bestandsrelevant. Günstige Vorbedingungen in den Berufsschulen sollen entsprechend animieren.
- Für die Schulleitungen scheinen (aus Sicht der Lehrer) die Schaffung von Akzeptanz bei den Ausbildungsbetrieben und teils sehr weit gehendes Entgegenkommen zu deren Schaffung unumgänglich zu sein. Die Konsequenzen gehen an den einzelnen Lehrern nicht vorbei. Sie stehen unter dem direkten oder latenten Anspruch, intensive Kontakte zu den Betrieben herzustellen und zu pflegen.
- Die Berufsschullehrer sehen sich unabhängig von persönlichen Haltungen und Situationseinschätzungen auf Aktivitäten zur Begründung oder Unterhaltung von Lernortkooperation verpflichtet. Der wahrgenommene Anspruch ist so wirksam, dass Erfolge auf jeden Fall vorweisbar oder darstellbar sein sollen, selbst wenn sich die Einleitung von Kooperationsbeziehungen als schwierig bzw. aussichtslos erweist oder sie von den Lehrern aus standortspezifischen berufspädagogischen Gründen oder zur Sicherung eigenständiger Entscheidungen eigentlich gar nicht in besonderem Maße gewünscht wird.
- Die Vorbedingungen und Motive in den Ausbildungsbetrieben, auf die Berufsschullehrer bei ihrem Bemühen um Formen der Zusammenarbeit ggf. setzen können, sind: hochstrukturierte Ausbildungsbereiche, als zuständig ausgewiesene Ansprechpartner mit berufspädagogischer Vorbildung, ein tatsächlich gegebener betrieblicher Eigenbedarf an Arbeitskräften, die auf dem hohen Niveau der Bildungsgänge ausgebildet sind, damit verbunden ein großes Interesse an Ausbildungsbeiträgen der Berufsschule, die im Betrieb nicht erbracht werden können

oder sollen, und schließlich das Interesse an einer reputierlichen Darstellung als guter Ausbildungsbetrieb.

- Die voranstehenden Aussagen zusammenfassend, kann formelhaft formuliert werden: Berufsschullehrer können in ihrem Bemühen um die Begründung von Kooperationsformen erfolgreich sein, wenn sie auf einen virulenten Bedarf der Betriebe an den Leistungsangeboten der Schule treffen. Ist ein solcher gegeben, machen die Ausbildungsbetriebe ihn allerdings ohnehin geltend. Im anderen Fall erschöpfen sich die Beziehungen in Formen der Duldung berufsschulischer Aktivitäten und organisatorischen Absprachen.
- Ist der genannte Bedarf in den Ausbildungsbetrieben nicht gegeben oder nicht bewusst und durch die Berufsschullehrer auch nicht vermittelbar, so werden deren Bemühungen um mehr als duldende Formen der Zusammenarbeit in aller Regel frustriert. Die Rolle des Bittstellers oder Unterhändlers berufsschulischer Interessen aber nehmen die Lehrer ohnehin höchst ungern ein. Die Tendenz geht in diesem Fall dahin, die Aktivitäten auf „funktionierende“ Beziehungen zu konzentrieren und die Kooperationsrealität mit dem generalisierenden Verweis auf die in diesem Rahmen realisierten, oft besonders spektakulären Projekte als günstig darzustellen.

Für die Lehrer lassen sich auf der Grundlagen der Erfahrungen mit der Fallstudie sehr unterschiedliche Strategien des Umgangs mit dieser Situation beschreiben.

- Sehr verbreitet ist eine antizipative Haltung gegenüber den Ausbildungsbetrieben und ihren Interessen. Das Unterrichtsgeschehen wird auf der Grundlage der mehr oder weniger gut bekannten Interessen der Firmen organisiert und steht in den Dimensionen, die der Beobachtung durch die Betriebe geöffnet sind, die in erster Linie unter dem Anspruch, verträglich zu sein und Friktionen zu vermeiden.
- Wo ein konkret formulierter, erheblicher Bedarf der Betriebe am Ausbildungsbeitrag der Berufsschule besteht, stehen die Berufsschullehrer in einer Situation, in der sie Einfluss auf die Kooperationssituation und deren Konsequenzen für die Unterrichtssituation gewinnen. Sie sind dann in der Lage, Gestaltungsideen geltend zu machen und ihrerseits auch in gewissem Maße auf das betriebliche Ausbildungsgeschehen einzuwirken. Diese Situation wird genutzt, jedoch ist auch unter diesen Bedingungen auf die Vermeidung größerer Dissensen zu achten.

- Nicht selten wird eine Kooperationspolitik der bewussten Distanz betrieben. Dann wird festgestellt, dass Kooperation mit einem Partner, der auf nichts verpflichtbar ist, von vornherein asymmetrisch ist. Keine Beziehung zu haben oder einen Zustand gegenseitiger Duldung nicht zu aktiver Kooperation auszubauen, ist dann Ausdruck des Bemühens um größtmögliche Eigenständigkeit in den berufspädagogischen Entscheidungen für den eigenen Unterricht.

Insgesamt betrachtet, stehen die Berufsschullehrer in der Kooperationsfrage vor der Schwierigkeit, mit einem verbindlichen, oft konkret eingeforderten Anspruch konfrontiert zu sein, dessen Realisierbarkeit von ihnen und ihrer Initiative in letzter Instanz nicht abhängt. Die durch die Dualität der Rechtsverhältnisse zwischen den Lernorten begründeten strukturellen Gegebenheiten bringen die Mehrzahl der Lehrer in eine dilemmatische Situation: Gibt es kein Interesse der Betriebe an einer Zusammenarbeit, kommt eine solche nicht zustande; besteht ein Interesse, so dominiert es die Beziehungen und die Absichten der Lehrer.

Es ist bei der Zusammenarbeit mit den Lehrern deutlich geworden, dass die Kritik an den strukturellen Bedingungen für die Realisierung von Lernsituationen als Unterrichtsprinzip nicht mit dem Hinweis auf Anfangsprobleme, Rationalisierungen oder gar Rückhaltestrategien bagatellisiert werden sollte. Anders herum gilt es viel mehr, die Problematik zu thematisieren, dass auf Dauer gestellte Missstände oder enttäuschte Erwartungen an notwendige Veränderungen die Suche nach Rationalisierungen und Rückhaltestrategien begründen könnten. Es wird anhand vieler Details und immer wieder die Gefahr angedeutet, dass sich erneut ein sinnvoller Reformansatz an der offensichtlichen Unangreifbarkeit der genannten berufsschulischen Strukturen verschleifen könnte, weil ergebnislos gefordert oder vergeblich darauf gewartet wird, dass die organisatorischen Voraussetzungen so gestaltet werden, dass die innovativen Konzepte auch realisiert werden können. Da nach vorangegangenen Erfahrungen mit Reformprojekten in der Berufsschule solche Entwicklungen von vielen von vornherein nicht erwartet werden, wird in Aussicht gestellt, dass Lernsituationen im Sinne der Lernfeldorientierung, wie es zuvor u. a. mit Projekten, Leittexten und handlungsorientiertem Unterricht geschehen sei, schon bald nur noch ein Inseldasein in den Randbereichen eines weitgehend zum Herkömmlichen zurückgekehrten Schulbetriebs zukommen könnte - während als Lernsituation immer das bezeichnet werde, was gerade geschehe.

Wie der Weg dahin verlaufen könnte, dann eben in Verfolgung der erwähnten Ausweichstrategien, wird ebenfalls angedeutet: Entweder wird versucht, Lernsituationen in das Bestehende so einzuordnen, dass die herkömmlichen Abläufe so weit wie möglich intakt bleiben. Dann sind deutliche Abstriche an den Intentionen unvermeidbar. Oder Lernsituationen werden unter großem Aufwand unter Sonderbedingungen durchgeführt. Damit wird eine weitgehend vollständige Umsetzung möglich, während allerdings, wo sich dies zur Verfolgung von Prüfungserfolg und Reputation in den Betrieben anrät, die überkommenen Lehr-/Lernformen überdauern können. Unter diesen Bedingungen bliebe auch ein verbreiteter, höchst unfruchtbarer Kompromiss zwischen berufspädagogischen Intentionen und institutionellen Notwendigkeiten in neuer Variante bestehen: Wissensvermittlung zur Sicherung des Prüfungserfolgs wäre Sache herkömmlichen (Frontal-)Unterrichts, mit komplexen Lernformen, wie eben Lernsituationen, würde die Verfolgung auch persönlichkeitsbezogener Lernziele dokumentiert. Selbst im Zusammenhang mit den elaborierten Lernsituationen, die Gegenstand dieser Fallstudie waren, gibt es Hinweise in diese Richtung.

Alle Lerngruppen beweisen durch ihr Beispiel, dass sich bei der intensiven Verfolgung der gesetzten Ziele neue Handlungsalternativen und -möglichkeiten erschließen, und es gelingt ihnen, bei ganz unterschiedlichen Herangehensweisen, verbesserte Lernmöglichkeiten und ein höheres Maß an Arbeitszufriedenheit herzustellen. Diese Erfolge werden herabgewürdigt und die erreichten Verbesserungen gehen verloren, wenn es tatsächlich Grund gäbe, sie als nur beiläufige Erscheinungen der Ausnahmesituation für den Alltag zu verwerfen, statt die beschrittenen Wege weiter zu beanspruchen und zu verfolgen.

Eine interessante Feststellung betrifft zwei unterschiedliche Herangehensweisen der Lehrer im Umgang mit der von ihnen kritisierten Ausgangssituation, die idealtypisch und angemessen vorsichtig angedeutet werden sollen:

- Der einen Grundintention folgend, beschreiben die Lehrer ausschließlich und nahezu fatalistisch die engen Grenzen für die Handlungsdisposition, die von den angesprochenen Bedingungen gezogen werden. Vor den Aktivitäten werden möglichst alle denkbaren Erschwernisse und Risiken antizipiert und kalkuliert. Was dann Praxis wird, soll den engen gefahrlos verbleibenden Möglichkeitsraum nicht überschreiten. Diese Haltung wird nicht selten ergänzt durch eine Alles-oder-Nichts-

Haltung zu den Neuerungen, die den Prozesscharakter der Realisierung und die Notwendigkeit und die Bedeutung des persönlichen Beitrags ausblendet: Das Funktionieren der neuen Lernformen wird als Bedingung für die motivierte Beteiligung vorausgesetzt.

- Die andere Herangehensweise greift die bestehenden Handlungsmöglichkeiten und die Grenzen des Möglichkeitsraum auf und verfährt dann pragmatisch. Ggf. werden Grenzen auch überschritten, solange Sanktionen ausbleiben. Um Sanktionen aber möglichst zu vermeiden, werden Sicherungen eingerichtet: Wird z. B. glaubhaft versichert und durch Erfahrungen auch dokumentiert, dass der Prüfungserfolg gewährleistet ist, und wird möglicher Kritik, Missverständnissen und Beschwerden aus den Ausbildungsbetrieben und dem eigenen Haus geschickt vorgebaut, vergrößert sich der Möglichkeitsraum für das didaktische Handeln. Dabei sind allerdings regional und branchenspezifisch offenbar variierende Erregungsschwellen in den Betrieben und unterschiedliche Toleranzgrenzen in den Schulleitungen zu bedenken.

Literatur

- Bader, R.: Handlungsfeld - Lernfeld - Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 51(1999), 5, S. 177
- Bader, R./Müller, M.: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(2002), 1, S. 71-85
- Bader, R./Schäfer, B.: Lernfelder gestalten: Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule 50(1998), 7/8, S. 229-234
- Bader, R./Sloane, P. F. E.: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000
- Becker, R.: Der neue Ausbildungsberuf „Automobilkaufmann/-kauffrau“. In: Wirtschaft und Erziehung (1998), 3, S. 79-82
- Clement, U.: Lernfelder im ‚richtigen Leben‘ - Implementationsstrategie und Realität des Lernfeldkonzepts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (2002), 1, S. 26-55
- Clement, U./Müller, F.: Im Inneren des Lernfeldes. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zur Akzeptanz des lernfeldorientierten Unterrichts im IT-Bereich und in der Mechatronik. In: Die berufsbildende Schule, 52 (2000), 11-12, S. 323-327
- Deisenroth, H.: Deutsch im lernfeldorientierten Unterricht der Berufsschule. Ein Integrationskonzept im Land Nordrhein-Westfalen. In: Die berufsbildende Schule 53(2001), 11/12, S. 339-343
- Drees, G.: Was ist Persönlichkeitsbildung im Beruf? - Konzeptionelle Reflexionen zu einem fast vergessenen Anspruch. In: Reinisch, H./Bader, R./Straka, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen 2001, S. 107-113
- Drees, G.: Fallstudie „Lernortkooperation bei der Ausbildung im Beruf des/der Industriemechanikers/-in“. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernortkooperation - Stand und Perspektiven. Hrsgg. vom Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 225. Bielefeld 1999, S. 285-305
- Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M. 1999.
- Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E.: Lernfelder - Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 26(1999), S. 37-60

- Lipsmeier, A./Pätzold, G. (Hrsg.), unter Mitarbeit von Busian, A.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2000
- Middendorf, W.: Erste Betrachtungen zur Umsetzung der Lernfeldorientierung in den Lehrplänen der Berufsschule am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93(1997), 5, S. 521-531
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Automobilkauffrau/Automobilkaufmann - Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf 1999a
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kauffrau/Kaufmann für audiovisuelle Medien - Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf 1999b
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mechatroniker/Mechatronikerin - Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf 1999c
- Muster-Wäbs, H./Schneider, K.: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Bad Homburg vor der Höhe 1999
- Pätzold, G.: Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum 2002
- Pätzold, G.: Lernfelder und Kooperation. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Beiträge zum beruflichen Lernen. Düsseldorf 1998
- Pätzold, G.: Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen - Konsequenzen für die Lernortdiskussion. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M. 1999, S. 121-159
- Pätzold, G./Drees, G./Thiele, H.: Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Bd. 14. Hohengehren 1998
- Pukas, D.: Das Lernfeld-Konzept im Spannungsfeld von Didaktik-Relevanz der Berufsschule und Praxis-Relevanz der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 5(1998), S. 84-103
- Schütte, F.: Lernfeld-Konzept - ein Impuls für die beruflichen Fachdidaktiken, Berufsfelddidaktiken und die Didaktik Beruflicher Bildung. In: Berufsbildung, 1999, Heft 56, S. 34-35
- Sloane, P. F. E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule 52(2000), 3, S. 79-85
- Sloane, P. F. E./Euler, D.: (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler 1997

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1999

Zumbrock, H.: Lernfelder. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg 1999, S. 281-283