

Marina Mayer

Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: macroart © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.dji.de
www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-82-2

Marina Mayer

Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Das Qualifizierungssystem Frühpädagogischer Fachkräfte hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Die Auseinandersetzung über Stärken und Schwächen der Fachschulausbildung intensivierte sich durch die Ausweitung der Hochschulstudiengänge. Bisher gibt es wenig empirisch gestützte Erkenntnisse über dieses Arbeitsfeld und über Erfahrungen und Einschätzungen der Ausbildungsverantwortlichen.

Im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wurde diese Zielgruppe erstmals umfassend befragt. In 94 persönlich vor Ort durchgeführten Interviews haben Schul- und Abteilungsleitungen ihre Einschätzungen über die aktuellen Herausforderungen der Ausbildung skizziert; darüber hinaus wurden circa 1.200 Dozentinnen und Dozenten sowie 225 Schulleitungen telefonisch bzw. schriftlich befragt. Zu den persönlich vor Ort geführten Schulleitungsinterviews wurden Auswertungsberichte sowohl von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern als auch von projektexternen Autorinnen und Autoren erstellt.

In dieser Publikation berichtet Marina Mayer über Einschätzungen und Erfahrungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Umsetzung der Lernfeldorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

München, im November 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

	Methodische Vorbemerkungen	7
1	Einleitung	11
2	Das Lernfeldkonzept und seine Geschichte	12
2.1	Das Lernfeldkonzept und die Handreichungen der Kultusministerkonferenz	12
2.2	Anforderungen an Schulen	13
2.3	Besonderheiten der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	13
2.4	Die Rahmenvereinbarung über Fachschulen	14
2.5	Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern	15
3	Bewertungen durch die Schulleitungen	16
3.1	Handlungsorientierung im Unterricht – Ganzheitlichkeit?	16
3.2	Orientierung am beruflichen Handlungsfeld – Zerstückelung und Theorieverlust?	17
3.3	Kompetenzorientierung und Entwicklungsaufgaben	18
3.4	Breitbandausbildung versus Qualifizierung für spezielle Arbeitsfelder	19
3.5	Vernetzung	20
3.6	Fächerintegration	21
3.6.1	Orientierungsfunktion für Lernende	21
3.6.2	Spezifische Qualifikation der Lehrkräfte	22
4	Umsetzung neu strukturierter Lehrpläne	23
4.1	Erfahrungen mit der Umstellung	23
4.2	Zuschnitt der Lernfelder in den Lehrplänen	24
5	Zusammenarbeit der Lehrkräfte	25
5.1	Praxiskooperation	25
5.2	Schulorganisation und Zusammenarbeit der Lehrkräfte	27
5.2.1	Strukturierende Voraussetzungen der Zusammenarbeit der Lehrkräfte	27
5.2.2	Unterricht nach Studentafel oder verblockter Unterricht	29
5.2.3	Spezialisierung der Lehrkräfte	30
5.3	Instrumente der Qualitätssicherung und der Weg zum Curriculum	31

6	Neue Lernkultur?	32
6.1	Räume und Technik – Rahmenbedingungen	32
6.2	Motivation und Qualifikation der Lehrkräfte	33
6.3	Veränderte Rolle der Lehrkräfte	34
6.4	Reife der Lernenden	34
6.5	Selbstgesteuertes Lernen	36
6.6	Methodik – Frontalunterricht oder neue Unterrichtsformen	37
7	Kompetenzorientierte Prüfungen?	38
7.1	Veränderte Leistungsnachweise?	38
7.2	Formen der Leistungsüberprüfung	38
7.3	Sinn von Prüfungen und Gerechtigkeitsaspekte	39
7.4	Ansprüche und Messbarkeit von Kompetenzen	
7.5	Strukturierende Wirkung von Prüfungen auf die Ausbildung	40
8	Fazit	42
9	Literatur	42
10	Anhang	44
10.1	Interviewleitfaden für Fachschulleitungen	44

Methodische Vorbemerkungen

Katharina Stadler

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Die Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte ist seit einigen Jahren Gegenstand umfangreicher fach- und bildungspolitischer Diskurse. Sowohl der bildungs- und familienpolitisch gestiegene Stellenwert der Kindertageseinrichtungen als auch die Ausbildungsgänge an Hochschulen haben den Blick auf die Qualifizierungslandschaft geschärft.

Dabei wird deutlich, dass über die Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien nur wenig empirisch fundiertes Datenmaterial zur Verfügung steht. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* ermittelt durch verschiedene Erhebungen Basisdaten, die zur weiteren politischen und fachlichen Gestaltung der Qualifizierungslandschaft beitragen. Diese Aufgabe ist eingebettet in die Leitorientierung der Weiterbildungsinitiative, die Qualität, Transparenz und Anschlussfähigkeit des Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems für pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder verbessern will.

Der vorliegende Bericht „Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?“ von Marina Mayer basiert auf einer themenspezifischen Auswertung der Interviews von Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien, mit der die Qualifizierungslandschaft erkundet und wesentliche Kennzeichen und Probleme der Ausbildung identifiziert werden sollen.

In den 80 leitfadengestützten und vor Ort durchgeführten Interviews mit Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik werden wesentliche Themen aus dem Arbeitsfeld der Frühpädagogik aufgegriffen und aktuelle sowie zukünftige Anforderungen der Qualifizierung von Fachkräften diskutiert.

Die Interviews bieten die Möglichkeit, erste Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen über die aktuelle Situation der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu erhalten.

Die Befragung diene darüber hinaus der Vorbereitung und Komplementierung einer schriftlichen Vollerhebung an Fachschulen für Sozialpädagogik.

Zielgruppen und Stichprobenauswahl

Bei den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen in den geführten 80 Interviews an Fachschulen handelt es sich sowohl um die jeweiligen Schulleitungen (35) als auch um Abteilungsleitungen bzw. Bildungsgangleitungen (32) (insbesondere bei Bündelschulen) sowie um 12 Lehrkräfte.

Die Interviews wurden in der Regel als Einzelinterviews geführt, auf Wunsch auch als Gruppeninterviews.

Fachschulen für Sozialpädagogik

Zur Zielgruppe zählen Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Die Grundgesamtheit stellen hierbei alle Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik in Deutschland dar, die Erzieherinnen und Erzieher ausbilden.

Aus dieser Gesamtheit von 423 Ausbildungsstätten¹, wurden 80 Fachschulen geschichtet nach Ländern zufällig ausgewählt. Pro Land entspricht dies durchschnittlich etwa 20 Prozent der Fachschulen.

Tabelle 1 stellt die Länderverteilung der Fachschulen für Sozialpädagogik dar, an denen ein Interview geführt wurde.

Tabelle 2 zeigt die Trägerverteilung dieser Schulen.

1 WiFF: Eigene Recherche 2009

Tabelle 1: Länderverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik

Bundesland	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spalten- prozent	Anzahl	Zeilenprozent
Baden-Württemberg	64	15,1	12	18,8
Bayern	39	9,2	7	18
Berlin	10	2,4	2	20
Brandenburg	21	5,0	4	19,1
Bremen	4	0,9	1	25
Hamburg	4	0,9	1	25
Hessen	29	6,9	6	20,7
Mecklenburg-Vorpommern	10	2,4	2	20
Niedersachsen	51	12,1	10	19,6
Nordrhein-Westfalen	107	25,3	20	18,7
Rheinland-Pfalz	18	4,3	3	16,7
Saarland	4	0,9	1	25
Sachsen	23	5,4	4	17,4
Sachsen-Anhalt	11	2,6	2	18,2
Schleswig-Holstein	13	3,1	2	15,4
Thüringen	15	3,5	3	20
Deutschland	423	100	80	18,9

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Tabelle 2: Trägerverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien

Träger	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spaltenprozent	Anzahl	Spaltenprozent
Öffentlich	242	57,2	46	57,5
Katholisch	77	18,2	12	15,0
Evangelisch	53	12,5	12	15,0
Sonstige	51	12,1	10	12,5
Deutschland	423	100	80	100

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Unter den ausgewählten Fachschulen boten zusätzlich zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sechs Schulen das Sozialpädagogische Seminar an, an 22 Schulen gab es auch eine Berufsfachschule für Kinderpflege und an 39 Schulen eine Berufsfachschule für Sozialassistenten. An 18 Schulen wurde keiner dieser Bildungsgänge von einer Berufsfachschule zusätzlich angeboten.

Themen der Befragung

Bei der Befragung der Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen handelt es sich um leitfadengestützte Experteninterviews zu unterschiedlichen Themenblöcken. Es wurde ein Leitfaden für die Interviews an Fachschulen und Fachakademien erstellt².

Zunächst wurde nach Strukturdaten gefragt, wie etwa Träger und Größe der Schule, Einsatz der Lehrkräfte oder Schularten bei Bündelschulen.

Im Mittelpunkt der Interviews stehen die Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen. Wesentliche Fragestellungen der Interviews an den Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik beziehen sich auf

- die Entwicklung, Lage und Zukunft der Ausbildung angesichts wachsender Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen,
- die Positionierung der Fachschulausbildung zwischen Berufsfachschule und Hochschule im Spiegel

der aktuellen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich,

- die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschul- und Weiterbildungssystem,
- den Stellenwert schulischer Fort- und Weiterbildung für die Höherqualifizierung der Fachkräfte.

Zusätzlich sind Empfehlungen der Schul- und Abteilungsleitungen für die weitere Arbeit von WiFF von Interesse. Durch eine offene Abschlussfrage wurde den Interviewten die Thematisierung weiterer Aspekte ermöglicht.

Durchführung der Interviews

Nach Genehmigung der Befragung durch die zuständigen Länderministerien wurde mit den ausgewählten Schulen bzw. mit den zuständigen Schul-, Abteilungs- oder Bildungsgangleitern Kontakt aufgenommen. Diese wurden über das Projekt WiFF und die geplanten Befragungen sowie über die Wahrung des Datenschutzes und die Freiwilligkeit der Interviews informiert.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Juni bis November 2009 von Referentinnen und Referenten der WiFF durchgeführt. Insgesamt wurden somit 80 Interviews an Fachschulen bzw. Fachakademien geführt. Die Interviews dauerten durchschnittlich etwa 45 bis 60 Minuten. Da zu einem Interview keine Aufzeichnung vorliegt, wurden schließlich die Audioaufzeichnungen von 79 Interviews transkribiert. Diese Transkripte stellen den zu analysierenden Textkorpus dar.

² Leitfaden siehe Anhang

Auswertung der Interviews

Für die Auswertung wurden die 79 Interviewtranskripte anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2000) als systematische Analyse fixierter Kommunikation zu verstehen, die vier Grundkonzepten folgt: Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelgeleitetheit, Kategorien im Zentrum, Gütekriterien³.

Die Auswertung der Interviews mit den Schul- und Abteilungsleitungen orientiert sich an diesen Konzepten. Das Kommunikationsmodell wird sowohl durch Hintergrund und Ziel der Befragung beschrieben, sowie durch die Interpretation der Interviews und ihre Entstehung und Wirkung im Kontext der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft.

Die Auswertung der Interviews folgt einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell; das Kategorienschema stellt dabei die Grundlage für die systematische Analyse des Textmaterials dar. Hierbei wird das Material in Analyseeinheiten zerlegt, die in begründete Kategorien und Subkategorien gefasst werden.

Die Kodierung der Transkripte erfolgte computergestützt mittels MAXQDA durch projektexterne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die im Zeitraum von November 2009 bis Februar 2010 die transkribierten Interviews nach dem vorgegebenen Kategorienschema und nach den Kodierregeln kodierten. Die externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden in das Projekt und die Befragung eingearbeitet und während der Auswertungsarbeiten durch die Projektgruppe WiFF betreut.

Das anonymisierte und kodierte Interviewmaterial wurde nach Abschluss der Rekodierung sowohl an das Projekt WiFF als auch an die Autorinnen und Autoren für die Berichterstellung zur weiteren Auswertung nach bestimmten Fragestellungen weitergegeben.

Die Auswertungsberichte erscheinen in der Reihe *WiFF Studien* zu folgenden Themenbereichen:

- Aktuelle Anforderungen und Ausbildungsinhalte an Fachschulen (Autorin: Vera Deppe)

- Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen (Autor: Rolf Janssen)
- Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autor: Rolf Janssen)
- Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autorin: Brigitte Rudolph)
- Kooperationen zwischen Fachschulen und Praxisstätten (Autorin: Katja Flämig)
- Zukunft der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und des Berufes als Erzieherin und Erzieher (Autorin: Brigitte Rudolph).

Weitere Berichte sind geplant. Nach Abschluss aller Auswertungen wird es einen zusammenfassenden Bericht dieser Befragung geben, der die Auswertungen der Schul- und Abteilungsleitungsinterviews aller Autorinnen und Autoren vereint.

Die folgenden Auswertungen von Marina Mayer geben die Beschreibungen, Einschätzungen und Meinungen der befragten Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien zum Thema Lernfeld- und Handlungsorientierung wieder.

3 Vgl. Mayring 2000, Abs. 7, in: Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Band 1, Nr. 2, Art. 20.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

1 Einleitung

Die Ausbildung zur *Staatlich anerkannten Erzieherin* und zum *Staatlich anerkannten Erzieher* erfolgt in Deutschland im Allgemeinen an Fachschulen für Sozialpädagogik, in *Bayern* an Fachakademien. Sie steht außerhalb des dualen Ausbildungssystems. Daneben kann der Abschluss über externe Prüfungen erworben werden. In *Nordrhein-Westfalen* ist der Abschluss auch an beruflichen Gymnasien zu erwerben.

In den letzten Jahren wurden auf Länderebene neue Lehrpläne und Richtlinien verabschiedet. Von einer Vereinheitlichung der Ausbildungsordnung kann jedoch keine Rede sein (Janssen 2010; Küls 2008). Nur gut die Hälfte der Fachschulen bzw. Fachakademien befindet sich in staatlicher Trägerschaft (vgl. www.weiterbildungsinitiative.de). So ist zu erwarten, dass auf der Ebene der Schulen wiederum eigene Schwerpunktsetzungen zu einer weiteren Diversifizierung der Ausbildungslandschaft beitragen.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) wurden 80 qualitative Interviews mit Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen in Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik durchgeführt. Auf der Grundlage dieses Datenmaterials soll eine Bestandsaufnahme der Erfahrungen mit den neu strukturierten Lehrplänen unternommen werden. Es soll herausgearbeitet werden, inwieweit die befragten Schul- und Abteilungsleitungen die Grundidee des Lernfeldkonzeptes und des handlungsorientierten Unterrichts teilen. Auswirkungen der Lernfeldorientierung auf den Aufbau der Ausbildung sowie auf Methodik und Didaktik werden aufgezeigt.

Das *qualitative Interview* eröffnet einen Raum, in dem die eigenen Schwerpunktsetzungen der Befragten zum Ausdruck kommen; hier also ihre Bewertungen und Schilderungen des Umgangs mit den Vorgaben der Lehrpläne. Auf der einen Seite entsteht der Eindruck, dass gerade Schwierigkeiten mit der Umsetzung der neuen Konzepte besonders betont wurden, weil sie für die Befragten stärker im Bewusstsein sind als alltägliche Prozesse, die problemlos ablaufen. Zudem sahen die Befragten die Möglichkeit, das Interview als Sprachrohr gegenüber der Politik zu nutzen.

Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass Probleme in der Umsetzung aus Gründen sozialer Erwünschtheit nicht benannt wurden. In vielen Interviews waren die Befragten bei erneuter Zusicherung von Anonymität jedoch bereit, ausführlicher auch Schwierigkeiten anzusprechen. Eine solche Methodik ist aber nicht geeignet, Unterrichtspraxis abzubilden; Hinweise auf den Schulalltag können nur indirekt aus den Äußerungen herausgearbeitet werden.

Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird hier im Folgenden die Rede von Schülerinnen und Schülern sein, auch wenn die Bezeichnung Studierende in einigen Ländern zugleich eine andere Anspruchshaltung zum Ausdruck bringt.

2 Das Lernfeldkonzept und seine Geschichte

2.1 Das Lernfeldkonzept und die Handreichungen der Kultusministerkonferenz

Vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen (auch in der Arbeitswelt) sowie zeitgenössischer bildungstheoretischer Diskussionen beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahre 1996 eine neue Richtlinie zur Erstellung von Rahmenlehrplänen der beruflichen Ausbildungsgänge. Sie beinhaltet das Paradigma der Handlungsorientierung sowie das Gliederungsprinzip der Lernfelder.

Ziel ist die Förderung von *Handlungskompetenz*. Diese wird „verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2007, S. 10). Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen *Fachkompetenz*, *Humankompetenz* und *Sozialkompetenz*:

„*Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.⁴

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten“ (ebd., S. 10)

Untergeordnete Dimensionen sind nach diesem Verständnis *Methodenkompetenz*, *kommunikative Kompetenz* und *Lernkompetenz*. Damit wird nicht der möglichst vollständige Erwerb sachbezogenen deklarativen Wissens zum Bildungsziel, sondern: die Fähigkeit und Bereitschaft, erworbenes Wissen umzusetzen.

Lernfelder sind „thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (ebd., S. 17). Dadurch bilden berufliche Prozesse die „wesentliche Bezugsebene“ (ebd., S. 4). In den Zielformulierungen eines Lernfeldes soll die in der Ausbildung im Rahmen eines Lernfeldes zu erwerbende Handlungskompetenz beschrieben werden. Somit lösen sich die Handreichungen der KMK von der bisherigen Fachsystematik, die (an Bezugswissenschaften orientierten) Fächern inhaltlich definierte Lernziele zuordnet.

Fachtheoretische Inhalte sollen nun im Rahmen von *Lernsituationen* „in einen Anwendungszusammenhang gebracht werden“ (ebd., S. 18). Lernsituationen sind „exemplarische curriculare Bausteine“, die „die Vorgaben der Lernfelder in Lehr-/Lernarrangements weiter konkretisieren“ sollen (ebd., S. 18).

Nach Sloane und Krakau sollen die Lernenden in den Lernsituationen „dazu aufgefordert werden, didaktisch aufbereitete berufliche Probleme zu bewältigen und sich auf diese Weise allgemeine fachliche Zusammenhänge zu erschließen.“ Damit greifen sie eine „Lernerperspektive“ auf (Sloane/Krakau 2009, S. 75).

Handlungsorientierter Unterricht soll die „Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes vernetztes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen“ fördern (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2007, S. 17). Für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts benennen die Handreichungen der KMK folgende „Orientierungspunkte“:

„Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (*Lernen für Handeln*).

Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (*Lernen durch Handeln*).

⁴ Anstelle des Begriffs Humankompetenz werden häufig Personalkompetenz bzw. Persönlichkeitskompetenz oder Selbstkompetenz in ähnlicher Bedeutung verwendet.

Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, gegebenenfalls korrigiert und schließlich bewertet werden.

Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.

Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

Handlungen sollen auch soziale Prozesse, zum Beispiel der Interessenerklärung oder der Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung einbeziehen.“ (ebd., S. 17; Hervorhebungen im Original)

Neben der Erstellung von Konzepten der Lernfeldorientierung, der Handlungsorientierung, der Lernsituation sowie der Kompetenzorientierung der Ausbildung kam eine ausgiebige Diskussion ins Rollen, an der sich Berufspädagoginnen und Berufspädagogen aus Wissenschaft und Praxis beteiligten. In ihr ging es – und geht es auch heute noch – im Kern um eine Definition der Konzepte und ihr Verhältnis untereinander, um ihre Anwendbarkeit und insbesondere darum, wie stark der Praxisbezug der schulischen Ausbildung sein sollte.

2.2 Anforderungen an Schulen

Das Lernfeldkonzept sieht eine schulnahe Curriculumentwicklung vor. Dies bringt eine größere Freiheit für Schulen mit sich, „regionale und subjektive Veränderungen und Besonderheiten aufzunehmen“ (Muster-Wäbs/Schneider 2001, S. 45). Nicht mehr Vollständigkeit, sondern *Exemplarität* wird zum Qualitätskriterium, sodass die Gewichtung bei der Ausgestaltung des Ausbildungsaufbaus stärker in den Händen der Schulen liegt.

Schulnahe Curriculumentwicklung bedeutet aber auch einen Handlungszwang, da „konkrete anwendungsbezogene didaktische Einheiten in Form von Lernsituationen entwickelt und gestaltet werden [müssen]. Damit werden Lehrerinnen und Lehrer zu Konstrukteuren des Curriculums“ (ebd., S. 45).

In Form von Zielformulierungen benennen Muster-Wäbs u.a. (2005, S. 8) folgende „Herausforderungen an Schulleitungen“:

- Die Leitung hat die Rolle eines Innovators wahrzunehmen. Sie muss die neuen Konzepte vertreten, Fortbildungen initiieren, Praktika ermöglichen und Praktiker zu Veranstaltungen einladen.
- Die Leitung fördert die Lernortkooperation. So soll praxisnaher und aktueller Unterricht unterstützt werden. Zudem dient die Lernortkooperation dazu, Absprachen über Kompetenzen, die an den jeweiligen Lernorten gefördert werden, einzuhalten.
- Die Leitung initiiert Teambildung und legt z. B. Kriterien für die Zusammensetzung von Teams fest. Zudem unterstützt sie die Zusammenarbeit von Teams.
- Die neue Form von Unterricht benötigt eine entsprechende Ausstattung der Räume, wie Beamer, Moderationswände, Internetzugang. Die Leitung stellt diese Bedingungen sicher.
- Die Leitung ist für das Qualitätsmanagement und die Weiterentwicklung der Schule im Sinne der Bildungspläne und des Schulprogramms zuständig. Sie initiiert die Evaluation der Unterrichts- und Teamarbeit.

2.3 Besonderheiten der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Für eine Ausbildung zur Erzieherin, zum Erzieher müssen aufgrund der Besonderheiten des Berufsfeldes spezifische didaktische Überlegungen angestellt werden. Als Grundlinien einer Didaktik für soziale Berufe lassen sich (nach Gängler 2003, S. 30) drei Aspekte benennen:

- die Ebene der *Interaktion*, da sich soziale Berufe ganz überwiegend mit der Gestaltung sozialer Beziehungen befassen;
- die Ebene der *Organisation* („Fragen etwa der Verwaltung, der Jugendhilfeplanung, der Qualitätssicherung etc.“, die „nicht aus der Logik des Klientenbezuges heraus in didaktische Planungseinheiten übersetzbar“ sind;
- die gesellschaftliche Ebene, da soziale Berufe durch rechtliche Regelungen und öffentliche Mittelzuweisungen entscheidend geprägt werden. Erzieherisches Handeln ist nicht auf einen Gegenstand, sondern auf Personen ausgerichtet.

Aus ethischen Gründen sowie aufgrund der beidseitigen Interaktion in der pädagogischen Situation kann Handeln auch im Unterricht nicht an denen

erprobt werden, auf die das Handeln bezogen sein soll. Im Vergleich zu anderen beruflichen Ausbildungsgängen, in denen Labore oder Werkstätten am Lernort Schule eingerichtet werden, wäre etwa die Gründung eines Ausbildungskindergartens voraussetzungsreicher, da „Fehler“ der Auszubildenden nicht im gleichen Maße verantwortbar sind (Werner/Müller 2008).

„Klar abgrenzbare berufliche Handlungszusammenhänge“ und die Ausrichtung des Handelns auf ein Objekt (Küls 2008) liegen dem Lernfeldkonzept zugrunde, das auf andere Ausbildungsgänge hin konzipiert wurde.⁵ Die berufliche Kernsituation einer Erzieherin und eines Erziehers beinhaltet hingegen „vielschichtige, gleichzeitig ablaufende Beziehungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse, die sich gerade nicht in Handlungsroutrinen bzw. Handlungssystematiken abbilden lassen und die eben nicht deutlich voneinander abgegrenzt sind“ (Küls 2009, www.kindergartenpaedagogik.de).

Auch die Kategorien Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz dürften in diesem Kontext zumeist ineinander fallen. Insofern muss eine eigene Konzeption von Handlung entwickelt werden, die die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Nicht-Antizipierbarkeit der pädagogischen Situation widerspiegelt.

Aus den eben genannten Spezifika ergibt sich, dass das Lernfeldkonzept – so man es in anderen beruflichen Ausbildungen für sinnvoll erachtet – für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern modifiziert werden muss.

Als weitere Besonderheit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kann gelten, dass die zukünftige berufliche Tätigkeit strukturelle Parallelen mit der Tätigkeit der Lehrenden aufweist; in ihr werden die Lernenden zum „Erziehen erzogen“. Nicht zuletzt durch die Entwicklung von Bildungsplänen in der Elementarpädagogik hat sich der Anspruch an Erzieherinnen und Erzieher dahingehend erweitert, Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten. So lässt sich sagen, dass die Kompetenzen, die von den Lernenden in der Ausbildung zu erwerben sind, näher an die der Lehrenden gerückt sind.

Für Lehrkräfte in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern heißt dies, dass sie stärker als in anderen Bereichen Rollenmodell für die Schülerinnen und Schüler sind und durch ihre pädagogischen Interventionen eben auch implizites Handlungswissen weitergeben.

2.4 Die Rahmenvereinbarung über Fachschulen

Die von der KMK erstellten Prinzipien fanden bei der nationalen Neuordnung der Ausbildungsgänge an Fachschulen nur geringen Niederschlag:

„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2009, S. 21).

Die neue Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern sieht das Lernfeldkonzept nicht ausdrücklich vor. Sie benennt folgende Bereiche, die die Ausbildung abzudecken habe, ordnet diesen aber keine Stundenzahl zu (ebd., S. 26):

- Kommunikation und Gesellschaft
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis
- Musisch-kreative Gestaltung
- Ökologie und Gesundheit
- Organisation, Recht und Verwaltung
- Religion/Ethik nach dem Recht der Länder.

Den Anspruch an Lernfelder, berufliche Handlungsfelder abzugrenzen, erfüllen diese Bereiche jedoch nicht. Auch die Handlungsorientierung findet keine Erwähnung, stattdessen zielen „didaktisch-methodische Grundsätze“ auf die Erarbeitung eines Konzepts der Berufsrolle durch Selbstreflexion, reflektierendes Fremdverstehen und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Sie sind damit an subjektbezogenen Entwicklungsaufgaben orientiert (Gruschka 1985).

⁵ Zu den Phasen einer „vollständigen Handlung“ existieren vielfältige Konzeptionen. Die einfachste beschreibt eine Handlung als Dreischritt: Planen – Durchführen – Beurteilen.

2.5 Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Erst durch die Überführung in Länderrecht gelangt die Rahmenvereinbarung zur Geltung. In den letzten Jahren legten die Bundesländer neue Lehrpläne für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern vor.⁶ Diese unterscheiden sich stark untereinander, greifen aber alle Anregungen von Lernfeld- und Handlungsorientierung auf.

Die Gliederungseinheiten der Lehrpläne werden als *Lernfelder*, *Themenfelder*, *Lernmodule* oder *Handlungsfelder* bezeichnet. In ihrem Verhältnis zu Fächern sowie im Grad ihrer Ausgestaltung hinsichtlich Inhalten und/oder Kompetenzen divergieren diese Gliederungseinheiten ebenfalls stark.

„Auch wenn nicht in allen Bundesländern ausdrücklich Lernfelder formuliert wurden, so wird doch überall gefordert, dass sich der Unterricht an beruflichen Aufgabenstellungen und Themen orientiert, selbstgesteuerte Lernprozesse der Schülerinnen ermöglicht und im Rahmen handlungsorientierten Lernens berufliche Handlungskompetenz vermittelt werden. Damit verfolgt man wesentliche Aspekte einer Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts“ (Küls 2008, S. 82; vgl. auch Janssen 2010, S. 86 f.).

So scheint einerseits die Frage nach Anspruch und Umsetzung von Handlungs- und Lernfeldorientierung in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher auch unter einem bundesweiten Blickwinkel gerechtfertigt. Andererseits stecken die spezifischen Ausprägungen und Gewichtungen in den einzelnen Bundesländern zugleich einen divergenten Rahmen ab. Der gewichtigste Unterschied dürfte darin zu finden sein, dass ein Unterrichten in Lernsituationen nicht in allen Ländern vorgesehen ist.

Beispiel für einen lernfeldstrukturierten Lehrplan
Der Lehrplan des bevölkerungsreichsten Landes *Nordrhein-Westfalen*, in dem ein Viertel der hier aufbereiteten Interviews mit Fachschulen geführt wurde, sieht vier Lernfelder vor:

Lernfeld 1: Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln

Lernfeld 2: Gruppenpädagogisch handeln und soziales Lernen fördern

Lernfeld 3: Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen

Lernfeld 4: Professionell in sozialpädagogischen Einrichtungen arbeiten.⁷

Unterteilt ist er in einen fachrichtungsbezogenen Lernbereich, der aus folgenden Untereinheiten besteht:

- Sozialpädagogische Theorie und Praxis
- Bildungsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit
- Musisch-kreative Gestaltung/Spiel
- Sprache(n)/Medien
- Natur/Kulturelle Umwelt(en)
- Gesundheit/Bewegung
- Evangelische bzw. Katholische Religionslehre/ Religionspädagogik
- Projektarbeit.

Hinzu kommt die Praxis in Feldern der Kinder- und Jugendarbeit.

Ein fachrichtungsübergreifender Lernbereich lehnt sich stärker an die bisherige Fächerstruktur an, auch in Bezugnahme zu bundesweiten Vorgaben für den Erwerb der Fachhochschulreife, die Mindeststundenzahlen in gewissen Fächern vorsehen. Er besteht aus den Bereichen

- Deutsch/Kommunikation
- Fremdsprache
- Politik/Gesellschaftslehre
- Naturwissenschaften.

⁶ Ausführlich befasst sich die Expertise von Rolf Janssen mit den Lehrplänen der Länder (vgl. Janssen 2010).

⁷ In der berufspädagogischen Diskussion findet sich das Argument, dass der Lernfeldansatz als didaktischer Ansatz gerade für Querschnittsthemen wie Interkulturalität blinde Flecken aufweise. Als Beispiel für eine Zusammenführung kann der nordrhein-westfälische Lehrplan gelten. Dort wurden Lerneinheiten zur Genderkompetenz und zu interkulturellen Kompetenzen in die Lernfelder „Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln“ sowie „Gruppenpädagogisch handeln und soziales Lernen fördern“ integriert.

Auch für diesen Bereich sind handlungsorientierte Unterrichtsformen vorgesehen. Bei der Erarbeitung von Lernsituationen soll eine Querverbindung hergestellt werden:

„Die Konzeption der jeweiligen Lernsituation ist so vorzunehmen, dass der fachrichtungsübergreifende Lernbereich in die didaktische Planung integriert ist. Dies ist bei den vorliegenden Lernfeldbeschreibungen berücksichtigt. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009, S. 26)

3 Bewertungen durch die Schulleitungen

3.1 Handlungsorientierung im Unterricht – Ganzheitlichkeit?

„Und da geht es weit über reine Wissensvermittlung hinaus, weil der Erzieher, die Erzieherin können theoretisch sehr gut sein, aber können dann im Handlungsfeld sehr schlecht aufgestellt sein. Und dazu gehört sehr viel mehr, nämlich seine individuellen Kompetenzen, das umsetzen zu können und Menschen begegnen zu können, egal welchen Alters.“ (I 9)⁸

Auf Handlungsorientierung angesprochen, thematisieren sehr viele Befragte zuerst die Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. hierzu Kapitel 5.1), was ein Hinweis darauf ist, dass die Änderungen der Ausbildungsrichtlinien vor allem als ein Stärken des Praxisbezugs wahrgenommen werden.

Günter Pätzold arbeitet drei Ebenen der Handlungsorientierung heraus:

- „Auf der *Zielebene* ist mit Handlungsorientierung die Befähigung zum selbstständigen, reflektierten Handeln gemeint (umfassende Handlungsfähigkeit).
- Auf der *Aktionsebene* sind Methoden und Techniken gemeint, die selbstorganisiertes Lernen initiieren, steuern, kontrollieren und reflektieren.
- Auf der *Kontextebene* ist ein lernanregendes, zu selbstorganisierten Lernprozessen anstiftendes Arrangement bzw. Milieu gemeint“ (Pätzold 2004, S. 5, Hervorhebung im Original; Pätzold 1999, S. 132f.).

In ihren Einschätzungen über die Vorteile handlungsorientierten Unterrichts befinden sich die meisten Schulleitungen im Einklang mit der berufspädagogischen Diskussion. Komplexe Problemstellungen, die nicht in Fächerinhalte zergliedert werden, seien besser in der Lage, die Anforderungssituationen in der Praxis abzubilden. Dabei komme es den Schülerinnen und Schülern zugute, dass der „Blickwinkel“ bereits eine

⁸ In Klammern wird die Interviewbezeichnung wiedergegeben, die eine (zufällig) vergebene Kennziffer enthält.

„Kombination“ der fächerspezifischen Sichtweisen beinhalte (I 92):

„Wenn ich jetzt eine Situation vor mir habe, kann ich auch nicht sagen, jetzt ziehe ich die Pädagogikschublade auf und dann ziehe ich die Psychologieschublade auf.“ (I 40)

Im Vergleich mit der Fächerdidaktik schneidet ein stärker vernetztes Herangehen besser ab, da sich die Schülerinnen und Schüler „stärker übergreifend“ Problemen näherten.

Für den Unterricht bedeutet der stärkere Praxisbezug, dass der Nutzen des zu Lernenden für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich wird.

Es entstehe *„mehr Transparenz für die Studierenden: Warum muss ich das lernen? Wenn ich eine Lernsituation erschließe, dann hab ich direkt die Frage nach der Sinnhaftigkeit beantwortet und brauch ich nicht mehr zu diskutieren“ (I 51).*

Daraus folgen positive Urteile über den Grad der Aneignung durch handlungsorientierten Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich besser „merken, was sie sich auch selbst erarbeitet haben, was sie sich selbst angeeignet haben“ (I 16). Die Unterrichtsinhalte würden „besser erlebbar“ (I 68). Gerade bei der „Klientel“ sei es geboten, „Sinneserfahrungen zu verbinden mit Lernangeboten“ (I 26). „Leidenschaft“ für Lernprozesse zu entwickeln, gelinge in einem handlungsorientierten Unterricht mehr Schülerinnen und Schülern als in einem Unterricht, der auf reine Wissensvermittlung abstellt (I 13). Handlungsorientierter Unterricht spricht also aus Sicht der Befragten die affektive Ebene stärker an und motiviert so auch „schwächere“ Schülerinnen und Schüler.⁹

Lernen durch Tun wird in besonderem Maß die Förderung beruflicher Handlungskompetenz zugesprochen, vor allem der Methodenkompetenz, aber auch die Herausbildung der personalen Kompetenz werde begünstigt:

„Sie zu begeistern für einen Prozess und den Lernprozess und anschließend zu merken oder die Schülerinnen merken zu lassen, ich habe das selber erarbeitet, ich habe selber gelernt und ich weiß jetzt warum von A–Z usw. und ich habe doch Probleme erkannt

und ich bin in der Lage, Probleme zu lösen‘. Und das ist das ganz große Problem, dass viele nicht in der Lage sind, Probleme zu lösen. Und das ist durch diese Art von Unterricht, wenn sie richtig umgesetzt wird, gut möglich.“ (I 13)

Gerade sozialpädagogische Inhalte ließen sich „besonders gut vermitteln, indem man nicht nur darüber redet, sondern auch gemeinsam vieles tut.“ (I 4).

Unterrichtsformen, die ein kollektives Arbeiten beinhalten, sensibilisierten für intersubjektive Differenzen und damit für ein reflektiertes Fremdverstehen.

Es existieren unterschiedliche Verständnisse von Lernen durch Tun. Eine Befragte plädiert etwa für seine Ausweitung im Unterricht, da „exemplarisches Handlungswissen“ für die Praxis nicht ausreiche. Voraussetzung für die Praxis sei gerade im elementarpädagogischen Bereich

„nicht nur ein exemplarisches Handlungswissen, sondern ein breites Handlungswissen. Und es reicht nicht aus, dass ich mal gelesen habe, wie ich ein Bilderbuch betrachte, sondern ich muss es auch hier einfach mal durchexerziert haben. Ich muss mal die Puppe gebastelt haben und kann nicht sagen, lest das für euch mal nach. Also Lernen durch Tun, ist eigentlich immer noch dran, und das kam etwas zu kurz“ (I 32).

3.2 Orientierung am beruflichen Handlungsfeld – Zerstückelung und Theorieverlust?

„Jetzt geht’s nur noch um sozialpädagogisches Handeln. Unentwegt um Handeln, also als wären wir eine, wie soll ich das sagen, das ist so, wie wenn man lernt, wie verkaufe ich Brötchen. Das passt einfach nicht. Wenn wir wollen, dass die bilden, erziehen und betreuen sollen, dann kann man das meiner Meinung nach nicht so schematisch machen.“ (I 87)

Der Stellenwert des Praxisbezuges ist bei den Befragten der umstrittenste Aspekt der neuen Konzeptionen. Während einige den „unmittelbaren Gebrauchswert“ (I 11) der Unterrichtsinhalte für die Schülerinnen und Schüler zum Qualitätskriterium für den Unterricht machen, sehen andere die Gefahr, „dass Bildung wieder mehr zerstückelt“ werde durch eine „praktizistische“ Ausrichtung (I 92).

⁹ Inwieweit handlungsorientierter Unterricht „schwächere“ Schülerinnen und Schüler besser ansprechen kann oder sie gerade durch erhöhte Komplexität erneut benachteiligt, bleibt umstritten. Vgl. hierzu auch Kap. 3.5, 3.6, 6.4 und 6.5.

Beobachtungen der Befragten stützen diese Befürchtung:

- Beim Versuch, die vollständige Handlung im Unterricht abzubilden, habe sich eine stärkere Produktorientierung herausgebildet. Dadurch rücke „eine inhaltlich intensive Auseinandersetzung“ eher in den Hintergrund.
- Es erfolge eine „Einengung“, wenn theoretische Inhalte immer in einen Anwendungszusammenhang gestellt werden müssen. Umgekehrt eigne sich nicht jede für den Unterricht aufbereitete Praxis-situation (Kindergeburtstag) zur theoretischen Einbettung und zum Erwerb von Wissensgehalten, die auf andere Situationen übertragbar sind (I 24).
„Wenn man viele Lernsituationen aneinanderreihet, dann fehlt die theoretische Fundierung. Das ist aber ein grundsätzliches Problem der Lernfelddidaktik ohnehin. Die kann man in Ansätzen aus meiner Sicht heraus dadurch lösen, indem man eben nicht zu viele Lernsituationen konstruiert und zwischen den Lernsituationen auch Blocks einschiebt, die das ermöglichen, dass man das theoretisch fundiert“ (I 53).

Am häufigsten wird der Bedarf betont, Entwicklungspsychologie übergreifend auf einer theoretischen Ebene abzuhandeln. Hierdurch könnte dann auch eine Verbindung zwischen an authentischen Praxis-situationen konzipierten Lernsituationen hergestellt werden, die aber wiederum vor allem in ihrem Zielgruppenbezug spezifisch sind.

Es bestehe die Gefahr, „Funktionstrainingsprogramme“ (I 92) hervorzubringen, wenn der Bezug zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen nicht hergestellt und kein distanzierter, kritischer Blick auf das Praxisfeld entwickelt werde. Auch bestehen Bedenken, das erworbene Handlungswissen verleihe den Lernenden „vermeintliche Sicherheit“, werde aber auf ein reines Rezeptwissen reduziert, das schnell an seine Grenzen gelange:

„Aber sie sind dann so geprägt davon, dass sie das auch einfach erst mal umsetzen, zum Beispiel die Kinderpflegerinnen, die sind 17, oft 18 Jahre höchstens, wenn sie die Prüfung machen. Wenn ich das in der Praxis erlebe, sind manche noch nicht davon weg, die einfach das Gefühl haben, sie müssen etwas abschnurren lassen und dann läuft es schon. Oder ich stelle die Frage und dann kommt bestimmt die Antwort und so weiter. Und das ist uns ein wichtiges Anliegen, weil wir auch

merken, dass es immer schwerer fällt, wirklich bei sich zu sein und zu entscheiden, was ist der nächste Schritt, aufgrund welcher Umstände und Kriterien, und was für ein Kind habe ich vor mir.“ (I 70)

Kritisch wird gesehen, dass Allgemeinbildung und vor allem die fachliche Wissenschaftlichkeit zu kurz kommen könnten. Viele diagnostizieren einen „Theorieverlust“¹⁰. Ein Schulleiter befindet, dass die Position der Fachschule, die früher in der Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung gelegen habe, sich stärker in Richtung Berufsbildung gewandelt habe:

„Ich habe die Sorge, dass die Theorie letztlich wegen der Praxis auf der Strecke bleibt. Dass bestimmte Sachen theoretisch nicht mehr genügend durchdacht werden oder durchdrungen werden, sondern weil man immer gleich auf die Praxis guckt. Also ich muss Praxis reflektieren und ich muss sie sorgfältig auch theoretisch reflektieren, damit ich letztlich, wenn ich also wieder auf die Praxis gucke, damit ich dann einen echten Gewinn habe.“ (I 46)

Demgegenüber betonen die Befragten die Bedeutung der Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Werthaltungen und Reflexionsfähigkeit, denn „wir brauchen auch Erzieherinnen, die nicht nur wissen, was sie tun sollen, die auch wissen, warum sie etwas tun oder warum sie etwas nicht tun“ (I 88).

Bei aller Betonung, dass kein „träges Wissen“ angehäuft werden dürfe, argumentieren viele der Befragten, dass theoretisches Wissen eben auch als Fundament dienen müsse, um überhaupt Vernetzungsfähigkeit erreichen zu können (vgl. Kap. 3.5).

3.3 Kompetenzorientierung und Entwicklungsaufgaben

„Rein auf dem Papier, ist das Qualifikationsprofil in sich, meiner Ansicht nach, schon stimmig. Ja? Also wenn wir davon ausgehen, es gibt bestimmte Kompetenzbereiche und wir haben die Selbstkompetenz, die Sachkompetenz, die Sozialkompetenz, von mir aus auch die Lern- und Methodenkompetenz als vierte Säule, dann glaube ich schon, dass zunächst einmal auf dem Papier die erforderlichen Kompetenzbereiche

¹⁰ Dies ist auch im Sinne der KMK-Richtlinien mit ihrer Zielsetzung der Weiterbildungsfähigkeit kritisch zu sehen.

abgedeckt werden. Es kommt einfach drauf an, wie man sie inhaltlich ausfüllt.“ (I 11)

Mit diesem Zitat ist bereits die allgemeine Reaktion auf die Frage nach Kompetenzorientierung in den Interviews wiedergegeben. Bewertet werden die Kompetenzbeschreibungen der Lehrpläne größtenteils negativ, vor allem wird ihnen Inhaltsleere oder falsche bzw. mangelnde Gewichtung vorgeworfen.

Die Rede ist von „Worthülsen“ – bemängelt wird, dass die Kompetenzbeschreibungen zu allgemein und abstrakt gehalten sind, als dass sie eine Anleitungsfunktion übernehmen könnten. Teilweise fällt die Bewertung von Lernzielen im Vergleich dazu positiver aus.

In vielen Interviewpassagen beleuchten die Befragten den Unterschied zwischen berufsübergreifenden allgemeinen Kompetenzen (bzw. Schlüsselqualifikationen) und den berufsspezifischen Kompetenzen. Viele Interviewpartnerinnen und Interviewpartner messen der Persönlichkeitskompetenz und der Sozialkompetenz die größte Bedeutung zu:

„Naja, wenn sie keine Sozialkompetenz vermitteln können, ist jede Kompetenzausrichtung wieder begrenzt. Also ich sehe die Kompetenzen, die man in diesen Programmen vermittelt, immer nachrangig vor der Persönlichkeits- und Sozialkompetenz. Daran mangelt das Ganze. Die jungen Menschen hier sind ja in Führungszeichen nicht unbedingt schlechter gebildet, sie haben aber kaum die Fähigkeit, aus diesem verschulerten System heraus Kompetenzen zu entwickeln, die ja bedeuten, auch mal Wissensbestände übergreifend anzuwenden und das hängt ganz stark damit zusammen, dass dieser Persönlichkeitsbereich geschult werden muss.“ (I 52)

Hierbei orientieren sich die Befragten aber seltener an der Konzeption der Persönlichkeitskompetenz sondern an Entwicklungsaufgaben:

„Wir hier an der Fachschule sind noch sehr damit befasst mit unseren Leuten einen Erziehungsauftrag zu erarbeiten. Hier die Bedarfslage von Kindern. Sind wir sicher? Wo habe ich das gelesen? Stimmt das überhaupt? Selbstverunsicherung. Also sehr stark dran, was ist eigentlich unser Erziehungs- und Entwicklungsauftrag?“ (I 84)

Das Entwicklungsziel, welches am häufigsten benannt wird, ist ein Stärken gegenüber den vielfältiger gewordenen Ansprüchen von außen im Berufsalltag. Interessant ist, dass nicht die Forderung nach Flexibilität vor dem Hintergrund einer sich rasch wandelnden Gesellschaft

im Vordergrund steht, sondern Stabilisierung der Persönlichkeit sowie das Herausbilden eigener Werthaltungen.

„Mir ist auch wichtig, die jungen Leute in dem Bereich etwas weniger zu verunsichern, als sie im Augenblick verunsichert werden. Ich habe so das Gefühl, es werden immer weitere Ansprüche formuliert, und damit für manche junge Leute, auch für ältere, das merke ich jetzt an den Teilnehmerinnen der Weiterqualifizierung, alles was sie tun, wird problematisiert, und ich glaube, es ist wichtig, da auch einfach noch mal so ein Stückchen diese Menschen in ihren Werten zu stärken, die da tätig sind, das geht mir manchmal so ein bisschen ab. Man macht alles nur an bestimmten fachlichen Voraussetzungen fest und vernachlässigt tatsächlich, obwohl man es immer so sagt, dass man das nicht tut, aber die persönlichen Voraussetzungen und die Stärkung der einzelnen Menschen, und daran wäre mir sehr gelegen.“ (I 4)

In der Gewichtung der jeweiligen Kompetenzen kommen in besonderem Maße die eigenen Bildungsziele der Interviewten zum Vorschein – und damit auch die Tatsache, dass diese mitunter stark voneinander abweichen. Insgesamt können die Aussagen zum Themenfeld Kompetenzen als ein erster Hinweis darauf gesehen werden, dass konfliktrichtiger Aushandlungen noch erfolgen werden.

3.4 Breitbandausbildung versus Qualifizierung für spezielle Arbeitsfelder

Während die Breitbandausbildung bei den Kultusministerien aller Länder erklärtes Ziel ist (Küls 2008), wird sie insbesondere von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus den ostdeutschen Bundesländern problematisiert. Ihren Vergleichshintergrund bilden die spezialisierten Ausbildungen der DDR zur Kindergärtnerin, Hortnerin, Krippenerzieherin und Heimerzieherin (jeweils mit dem männlichen Pendant), die als weniger überladen dargestellt werden. Aber auch andere Befragte sehen in der „Ausweitung der Zielgruppe“ ein „Problem“ (I 7). Neue Richtlinien im Arbeitsfeld etwa hinsichtlich der Betreuung von Kindern im Alter bis zu drei Jahren sowie Sprachförderung und Bildungspläne erfordern ein neues Verhältnis zwischen Vollständigkeit und Exemplarität in der Ausbildung:

„Wenn man sich mal die Inhalte des Lehrplanes anschaut, dann ist das doch eine ziemliche Menge und manchmal denke ich, man kann nur bestimmte Bausteine raussuchen und Basiskompetenzen vermitteln, und wenn die Schülerinnen gelernt haben, damit umzugehen im Sinne, was ja auch vorgesehen ist, einer Studierfähigkeit, dann könnten sie auch eigenständig weiterarbeiten und lernen. (...) Wenn wir mal von 34 bis 36 Wochenstunden ausgehen, dann könnte man natürlich sagen, ‘komm, wir setzen noch was drauf’, aber viele Schüler sind in der Situation, dass sie nebenbei noch arbeiten müssen, weil sie sonst gar nicht existieren können und die stehen unter Stress. Nicht alle, aber die meisten stehen unter Stress. So dass man dann sagen muss, ‘so, wir müssen uns gegen bestimmte Inhalte dann entscheiden.’“ (I 9)

Wo der „Mut zur Lücke“ in geringerem Maße vorhanden ist, ist die Abkehr von handlungsorientierten Unterrichtsformen eine mögliche Folge der inhaltlichen Dichte. Nicht wenige Befragte beschreiben, dass sie aus Zeitgründen auf Frontalunterricht zurückgreifen.

Auf den Unterricht bezogen, stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit spezifisch konzipierter Unterrichtseinheiten auf andere Zielgruppen:

„Die Kollegen, die beispielsweise das Thema Heimerziehung in den Blick nehmen, arbeiten an anderen Kompetenzen und mit anderen Methoden, als die, die die Welt halt nur von null bis drei Jahren in den Blick nehmen. Das ist inhaltlich völlig anders, muss aber auch ganz anders aufbereitet werden.“ (I 17)¹¹

Während in den Handreichungen der KMK für Lernsituationen explizit die Möglichkeit vorgesehen ist, „spezifische regionale Anforderungen in der Berufsausbildung zu berücksichtigen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2007, S. 18) ist zugleich die Übertragbarkeit auf andere lokale Kontexte nicht (mehr) gewährleistet:

„Wir haben ja auch die Lernfelddidaktik. Das heißt, es wurden mit der Praxis ganz konkrete Lernfelder entwickelt, die eben vor Ort realistisch sind. Das heißt also, dass Leute, die hier ausgebildet werden, auch in den Einrichtungen vor Ort ganz gut eingesetzt werden können. Wenn die jetzt natürlich in Städte ziehen, wo andere Bedingungen herrschen, müssten die na-

türlich sich noch mal da entsprechend einfinden und ihr Wissen übertragen oder noch zusätzliches Wissen erwerben.“ (I 73)

Für konkrete Praxisstellen wird insbesondere in strukturschwachen und/oder ländlichen Regionen ausgebildet, wohin kein Zuzug von Fachkräften von außerhalb zu erwarten ist oder ein Träger gewissermaßen eine Monopolstellung besitzt.

3.5 Vernetzung

Der Lernertrag einer Lernsituation ist (nach Kulmeier/ Meyser 2003, S. 6) „umso größer, je stärker die Lernsituation auch als Anlass zur Strukturbildung genutzt wird, z.B. dadurch, dass

- die Übertragbarkeit des Gelernten auf ähnliche Arbeitssituationen erkannt wird (Transfer),
- das Modellhafte der Lernsituation für das Berufshandeln deutlich wird (Exemplarik),
- der Lerninhalt in einen Zusammenhang mit anderen vorausgehenden oder nachfolgenden Arbeitshandlungen gestellt wird (Vernetzung),
- das Gelernte in eine allgemein gültige, logische Handlungs- oder Sachstruktur eingefügt wird (Systematik) oder
- der Lernprozess selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird (Meta-Kognition)“.¹²

Die befragten Schulleitungen beurteilen die Vernetzungs- und Transferfähigkeit der Schülerinnen und Schüler positiv, wenn die Rede auf spätere Zeitpunkte der Ausbildung kommt. Gegenüber früheren Jahren wird etwa eine deutliche Verbesserung der Vernetzungsleistungen in den Abschlussprüfungen festgestellt.

Nicht wenige Befragte beobachten jedoch, dass vernetzte Inhalte von den Schülerinnen und Schülern selbst wieder aufgetrennt werden. Die Leistung der Lehrkräfte, gemeinsam komplexe Fragestellungen zu konstruieren, sehen diese dadurch konterkariert: „Das, was wir mühsam zusammen machen, hacken die auseinander“ (I 26).

¹² Jörg-Peter Pahl ist ähnlich skeptisch: „Konstruierte Lernsituationen führen nicht zwangsläufig zu Situationen, in denen gelernt wird. (...) Keinesfalls gesichert ist, ob die Aktivität der Lernenden oder gar eine Erhöhung ihrer Lernbereitschaft zwangsläufig dadurch erreicht wird, dass nun Lernsituationen konzipiert werden“ (Pahl 2003, S. 3).

¹¹ Vgl. auch Kapitel 3.2

Die Ursache ist eine Überforderung der Lernenden durch zu komplexe Aufgabenstellungen – zumindest am Anfang der Ausbildung – „und je vernetzter Wissen ist, desto eher könnte es passieren, dass es überhaupt nicht rezipiert wird. Wir erleben was ist, wie Schüler das Vernetzte auseinanderdividieren“ (I 26).

Diesbezügliche Äußerungen können aber auch so gelesen werden, dass individuelle Wege gewählt werden, Lerninhalte für sich zu strukturieren. Beklagt wird auch, dass Schülerinnen und Schüler sich dabei Orientierungspunkte suchen, die die Lehrenden nicht für angemessen erachten, etwa die Sympathie zur sprechenden Person.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten komplexer Situationen bereits über eine Systematik verfügen müssten, die sie zugleich erst in der Bearbeitung dieser Situation erwerben sollen. Eine Schulleitung beschreibt diesen Sachverhalt mit dem Bild des Hausbaus:

„Die Schwierigkeit an dieser Lernfeldgeschichte ist die, dass man das Haus im zweiten Stock beginnt zu bauen. Oftmals fehlen die Grundlagen und wir merken das dann auch, wenn es drum geht, jetzt etwas komplexere Inhalte zu formulieren. Da gibt's ganz abenteuerliche Geschichten. Die lernen dann die Sachen irgendwo auswendig und es hängt. Es hängt, aber Fundament ist keins da. Und das ist schon eine Schwierigkeit.“ (I 40)

Was den Schülerinnen fehle, sei ein „Wissensfundament im Sinne einer Systematik“ (I 40).

3.6 Fächerintegration

3.6.1 Orientierungsfunktion für Lernende

„Die Lernfeldorientierung hat dazu geführt, dass die Systematik der einzelnen Fächer nicht mehr sichtbar ist. Die Studierenden kommen aber auch mit keiner Systematik aus ihrer Vorbildung. Insofern ist es ganz schwer, dann für die Studierenden zu sehen, was ist Pädagogik, was ist Psychologie und wozu dient das Ganze? Also ich halte weder die Lernfeldorientierung noch den jetzigen Aufbau für zeitgemäß.“ (I 52)

Selbst eine Schulleitung, die stark für offene und vernetzte Unterrichtsformen plädiert, erachtet eine Anlehnung an Fächerdisziplinen als unverzichtbar. Sie sei besser dazu geeignet, den Schülerinnen und Schülern eine „Grundorientierung“ zur Heranführung an das wissenschaftliche Arbeiten zu geben (I 70) – dies sei gerade im Hinblick auf die spätere Weiterbildung wichtig:

„Das, was eigentlich vorher kritisiert wurde, wird jetzt sozusagen von den Studierenden wieder eingefordert. So etwa: 'Wir wollen da klare Schubladen haben, wo wir das Ganze einordnen können.'“ (I 84)

Die Untergliederung in Fächer hat in vielerlei Hinsicht eine Orientierungsfunktion für die Schülerinnen und Schüler, strukturiert sie doch nicht nur den Ablauf der Woche durch den Stundenplan, sondern gibt auch Begrenzungen vor, welche Inhalte und Denkmodelle nicht mehr in den Rahmen der jeweiligen disziplinären Perspektive fallen:

„Und die Leute, die hier ausgebildet werden, können sich auch nichts darunter vorstellen, so ganz simple Situationen: 'In welchem Lernfeld sind wir jetzt, was machen wir jetzt grade und wo hefte ich das jetzt ab, ach ja, ich schreibe jetzt Unterricht bei Person A.'“ (I 84)

Einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler den Wechsel zur Lernfeldstruktur nicht nachvollzogen haben – sei es, weil ihnen die Umstellung nach den Erfahrungen ihrer bisherigen schulischen Laufbahn schwerfällt, sei es, weil die Lehrkräfte nicht ausreichend kommunizieren:

„Und da merkt man vielleicht auch, dass es im Unterricht noch besser laufen könnte mit der Verzahnung. Weil es kommt dann manchmal vor der Prüfung noch die Frage: Ja, warum denn zwei Fächer da zusammen und wie kriege ich das überhaupt zusammen? Und da sieht man auch in vielen Prüfungsklausuren, dass sie immer noch versuchen, das künstlich zu trennen. Also, dass es so selbstverständlich im Kopf zusammenfließt, ist nicht bei allen so. Aber ich denke, dass es eine gute Möglichkeit ist.“ (I 85)

Nicht zu vernachlässigen ist hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler Inhalte auch mit Personen in Verbindung bringen und sich ihre Beziehung zu den Personen auf die Einordnung und Bewertung der Inhalte auswirkt. Dies bezieht sich gleichermaßen auf Mitschülerinnen und Mitschüler sowie auf die Lehrkräfte:

„Bisher haben wir immer gesagt, die Einführung in das Lernfeld macht die Frau Soundso. Ja, die hat Pädagogik, leiten die Schüler ab, also hat Bildung am meisten mit Pädagogik zu tun.“ (I 70)

Um dieser Verzerrung entgegenzuwirken, entschied sich die Schulleiterin dafür, in Zukunft die Teamarbeit der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler durch einen gemeinsamen Einführungsblock in neue Lernfelder sichtbarer werden zu lassen.

Das Verhältnis von Fächern und Lernfeldern wird für die Schülerinnen und Schüler besonders schwer nachvollziehbar, wenn der Unterricht in Lernfeldern strukturiert sein sollte, die Bewertungen in den Zeugnissen enthalten, aber wiederum in Fächern erfolgt (wie in *Thüringen* und *Sachsen-Anhalt*).

3.6.2 Spezifische Qualifikation der Lehrkräfte

Vonseiten der Schulleitungen wird ein Konflikt gesehen zwischen den fachwissenschaftlichen Ausbildungen der Lehrkräfte und der Forderung nach fächerintegrativem Arbeiten. Dass hier nicht nur ein organisatorisches Problemfeld besteht, wird an mehreren homologen Äußerungen deutlich, die eine Verunsicherung der Lehrkräfte zum Ausdruck bringen:

1. Person: *„Also entweder unterrichte ich tatsächlich nur nach Lernfeld, dann muss aber der Lehrer auch alle Lernfelder beherrschen. Das sehe ich in einer Fachschule auch sehr schwierig.“*

2. Person: *„Das geht gar nicht, das geht schon von der Ausbildung nicht, es gibt keinen Lehrer, der für Erziehungswissenschaften und für Organisation, Recht und Verwaltung und für Musik gleichzeitig ausgebildet ist. Das gibt es nicht. Diese Kombination gibt es gar nicht.“*

1. Person: *„Der müsste Musiklehrer sein, Sportlehrer sein, der müsste Werklehrer sein, der müsste Pädagogik beherrschen, der müsste Psychologe sein.“*

2. Person: *„Ja, der müsste alles können.“*

Die Forderung nach fächerübergreifendem Arbeiten wird anscheinend als sehr weitgehend wahrgenommen. Hiergegen wird häufig argumentiert, dass nicht jede Lehrkraft für jeden Lernbereich gleichermaßen qualifiziert sei. Die Beispiele, die in den Interviews zur Veranschaulichung gewählt werden, sind meist sehr eindeutig, etwa wenn ein Interviewpartner anführt, er könne nicht Musik vertreten, da er selbst kein Instrument beherrsche. Sie können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die konkrete Zuordnung von Lerngegenständen an Lehrende vielfach unbestimmter geworden ist.

Offenbar empfinden die Befragten, dass von ihnen etwas erwartet werden könnte, was über ihre Fähigkeiten hinausgeht:

„Es wurde in den letzten Jahren zum Teil der Eindruck erweckt, auch in Verbindung mit Prüfungsthemen, jeder kann doch eigentlich alles.“ (I 64)

Außerdem wird die Furcht geweckt, spezifische Fähigkeiten, die den Kern der beruflichen Identität bestimm-

men, könnten entwertet werden, indem Personen ungeachtet ihrer Qualifikationen eingesetzt werden. Sprachlich drückt sich diese Anerkennungsproblematik in der häufigen Formulierung aus, „ersetzt“ zu werden oder die Position zu „tauschen“.

Die Vorstellung eines weitgehenden fächerintegrativen Unterrichts verbleibt für viele der Befragten im Unklaren. Zudem werden Befürchtungen eines Qualitätsverlustes verbunden. Ein Schulleiter benennt seine Gefühle als „Angst vor diesem fröhlichen Dilettieren“. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass es viele Fachschulen gerade als *ihre* Stärke begreifen, besondere Zusatzqualifikationen der Lehrkräfte (z.B. Supervision oder Theaterpädagogik) in die reguläre Ausbildung integriert zu haben – oder dass sie sich dafür einsetzen, dies durch Honorarkräfte auch ohne formale Lehrbefähigung anbieten zu können (z.B. Ärzte in der Gesundheitspädagogik):

„Es gibt nämlich mittlerweile Schulen, die sagen, ‘wir nehmen die Handlungsfelder und jeder in diesem Team kann alles unterrichten’. Der Psychologe macht jetzt Rhythmik. Der Sozialpädagoge könnte da auch was aus dem Bereich der Psychologie machen. Das gibt es, es gibt solche Schulen. Und wir haben gesagt, bei uns macht nach wie vor jeder das, was er gelernt hat.“ (I 88)

4 Umsetzung neu strukturierter Lehrpläne

4.1 Erfahrungen mit der Umstellung

Vor der Übernahme der Lehrpläne der Länder war die Einstellung zur Lernfeldorientierung mitunter gegensätzlich. Die Befragten geben an, „dafür“ oder „dagegen gekämpft“ zu haben. Einige Befragte bedauern, dass Vertreterinnen und Vertreter von Fachschulen bzw. sie selbst nicht in die Erarbeitung der neuen Lehrpläne einbezogen worden seien. Manche stehen Lehrplanänderungen insgesamt gelassener gegenüber und verweisen darauf, dass auch vorangegangene Änderungen nicht von Dauer waren. Stärker profilierte Schulen präferieren ihre eigenen Konzeptionen und greifen die Lehrpläne als (ergänzende) Anregungen auf – vor allem deren fakultative Bestandteile.

Schulen mit mehreren Bildungsgängen scheinen einen leichten Vorteil bei der Einführung der Lernfeld-Lehrpläne gehabt zu haben, da die Lehrkräfte sich in den anderen Ausbildungsgängen schon eine Vorstellung erarbeiten konnten und die Methodik etwa in der Ausbildung zur Sozialassistentin bereits erproben. Für andere hatte sich die Umstellungsphase über einen sehr langen Zeitraum erstreckt, hauptsächlich dann, wenn weitere Veränderungen hinzu kamen, wie eine erneute Lehrplanänderung nach der Erprobungsphase oder eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft;

„Das hatte aber zur Folge, dass wir unendlich viel geplant und gemacht haben, dann unterrichtet haben, dann wieder über den Haufen geworfen haben, dann ganz gut aufgestellt waren, dann aber sich die Schülerschaft wieder verändert hat, daraufhin haben wir dann wieder erneut begonnen.“ (I 32)

Exemplarisch dafür, wie unterschiedlich die Umstellung erlebt wurde, werden hier Fälle dargestellt, die sich in einem Punkt sehr ähnlich sind:

Die neuen Vorgaben werden nicht als qualitativer Bruch gesehen. Den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern gelingt es, eine Kontinuität zu ihren bisherigen Bildungszielen herzustellen. Dieser Typus ist vor allem dort stark, wo Praxisorientierung nach eigener Einschätzung „schon immer“ im Vordergrund stand. Eine solche Einstellung verschafft zugleich der bis-

herigen Praxis nachträglich Legitimität, dies muss aber nicht damit gleichbedeutend sein, dass die Änderungen in den Vorgaben begrüßt wurden und eine Umstellung reibungslos vonstattenging. Die Spannweite soll mithilfe dreier Typen illustriert werden.

Typ 1

Manchmal sind bisher erarbeitete Unterrichtskonzeptionen gut in die neuen Konzepte überführbar. Die neuen Lehrpläne werden hier nicht als eine Änderung im wesentlichen Kern betrachtet, eher als eine geforderte Umstellung in der Methodik.

Ein Interviewpartner, der das Lernfeldkonzept für wissenschaftlich nicht „fundiert“ hält, beschreibt die Umstellung als reibungslos, da an der Fachschule schon länger „berufsorientiert“ gearbeitet wurde, „insofern ist da nicht viel Neues passiert, sondern es musste nur passend gemacht werden für das Lernfeldkonzept“ (I 35).

Beim Abgleich mit den neuen Vorgaben stellt eine interviewte Lehrkraft fest, dass „also unsere bisherigen tradierten Schritte, die wir ausgebaut hatten mit den vier Lernfeldern und mit den Bildungsaufgaben kompatibel waren“ (I 39).

Dies überrascht sie positiv, da ihrer Meinung nach das Lernfeldkonzept mit „heißer Nadel gestrickt“ gewesen sei. In den neuen Vorgaben käme aber die Fachlichkeit zu kurz.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass der Eindruck, die neuen Vorgaben in der Praxis zu erfüllen auch dann bestehen kann, wenn an ihnen grundsätzliche Kritik vorhanden ist.

Typ 2

Unter ähnlichen Voraussetzungen kann die Umstellung als schwieriger erlebt werden, wenn die selbst erarbeiteten Konzepte eben nicht einfach überführbar sind:

„Also Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung, das ist eigentlich etwas, was uns sowieso schon immer wichtig war. Und, wo das Lernfeldkonzept eigentlich nur offene Türen eingerannt hat und wo wir auch manchmal festgestellt haben, in bestimmten Bereichen haben wir sowieso schon ähnlich gearbeitet. Also wir waren schon auf einem Weg, wo wir sozusagen für uns eine Konzeption erarbeitet haben, wo uns das ganz wichtig war und da kam praktisch von der Seite diese Entwicklung der Lernfelder mit dieser

Kompetenz- und Handlungsorientierung. Und das war erst mal für uns schwierig, uns dann inhaltlich darauf einzustellen, weil das zum Teil so ein bisschen quer lief. Und unsere Vorüberlegungen haben aus unserer Sicht zunächst mal gar nicht so gut zu dem, was dann vom Land kam, gepasst. Und da mussten wir dann so eine Zwischenlösung finden. Die Synthese ist uns, denke ich, nicht so gut geglückt, wie vielleicht anderen Fachschulen, die da ganz neu rangegangen sind und dann sozusagen erst mal ganz neu das alles denken konnten. Wir haben versucht, sozusagen zwei Sachen miteinander zu verknüpfen und das hat auch viel Reibungsverluste erzeugt.“ (I 84)

Typ 3

Häufig verbirgt sich eine ablehnende Haltung gegenüber der Gesamtkonzeption hinter der Betonung geteilter Bildungsziele, bei der jedoch zugleich eine bessere Erreichbarkeit dieser Ziele durch die Lernfeldorientierung abgestritten wird.

An einer weiteren Schule ist ebenfalls die Rede davon, dass „offene Türen eingerrannt“ worden seien. Ein Interviewpartner stellt fest, dass

„die Fachschule sogar vor der Lernfeldorientierung also sehr stark schon berufsorientiert und auch persönlichkeitsbildend, also Kompetenzen erwerbend gearbeitet hat“.

Er beschreibt die Vorgehensweise an der Schule in einer Form, die die Übereinstimmung mit dem Lernfeldkonzept in der bildungstheoretischen Diskussion verdeutlicht:

„wir erarbeiten auch ganz klar und deutlich, wie diese Arbeitsfelder strukturiert sein müssen, welche Aufgaben da sind und welche Kompetenzen die Erzieher da eigentlich einbringen müssen, um da agieren zu können.“ (I 35)

Ein anderer Interviewpartner ergänzt „kritisch“:

„Die Lernfeldorientierung hat ganz viel Kraft gekostet. Viel Ressourcen gebunden und der Effekt, der positive Effekt in der Fachschule für Sozialpädagogik ist relativ gering. Weil die Fachschule für Sozialpädagogik eh immer sehr stark handlungsorientiert gearbeitet hat.“ (I 35)

Hier wird die Lehrplanumstellung eher als Behinderung für den Ablauf empfunden.

4.2 Zuschnitt der Lernfelder in den Lehrplänen

„Gut, also der Zuschnitt der jetzt in diesen Handlungsfeldern war, war schon etwas eigenartig. Aber diese ‘Webfehler’, wie es ein Kollege mal bezeichnet hat, die hat man ja jetzt versucht, zu korrigieren. Die Anteile waren manchmal etwas abenteuerlich. Wir haben es als Schule selber etwas zusammengeschnitten und selber noch etwas koordiniert.“ (I 20)

Die Unzufriedenheit mit dem Zuschnitt der Einheiten des Länderlehrplans (Themenfelder – Lernfelder – Handlungsbereiche) lässt sich grob in zwei Kategorien unterteilen:

- Die erste Variante ist, dass die Vorgaben bestimmte bisherige Inhalte beschnitten haben, denen aus Sicht der Befragten hohe Bedeutung zukommt. So bedauern mehrere Befragte aus *Baden-Württemberg*, dass mit dem Wegfall des Gemeinschaftskundeunterrichts die Politische Bildung keinen ernst zu nehmenden Niederschlag mehr im neuen Lehrplan finde. Eine Schulleitung verweist darauf, dass ein Zugewinn in einem Bereich mit einer Kürzung in einem anderen einhergegangen sei, die Grundproblematik aber nicht gelöst wurde:

„Wir brauchten einfach mehr Stunden. Unsere letzten, ganzen letzten Lehrplanänderungen usw. waren ja immer unter der Maßgabe kostenneutral. So sind einerseits Stunden gestrichen worden, woanders welche hinzugefügt. Das hat die Ausbildung eigentlich nicht verbessert. Ich weiß noch, als ich anfang, hatten wir noch Biologie, dann wurde das abgeschafft, dann hieß es auf einmal, hier fehlen naturwissenschaftliche Kenntnisse. Ja, dann kam das durch die Hintertür wieder rein, dafür ist aber Soziologie gekürzt worden, Pädagogik gekürzt worden.“ (I 87)

- In der zweiten Variante sind die Befragten mit der grundsätzlichen Blickrichtung der Aufgliederung nicht einverstanden, da in einem Lernfeld qualitativ Unterschiedliches subsumiert werde:

„Unsere Lernfelder, da bin ich heute noch nicht warm. Das sage ich Ihnen ganz ehrlich. Weil ich denke halt, Kommunikation und Kooperation, das ist kein Lernfeld, das ist für mich ein Lernziel oder eine Fähigkeit, eine Kompetenz, dass ich die erreiche. Aber das sagt mir nichts aus, dass ist mir zu wenig konkret. Weil die Kommunikation, die geht an, wenn ich spiele mit den Kindern und die hört auf beim Elterngespräch. Und

die geht zum Teamgespräch hin. Wir hätten uns das einfach konkreter gewünscht, diese Lernfelder. Und ich hoffe, dass sie eben erarbeitet werden.“ (I 82)

Wenn die Lernfelder des Lehrplanes keine ausreichende Anleitungsfunktion übernehmen können, werden eigene Strukturierungen erarbeitet.¹³ Eine Schule etwa bearbeitet nicht die Lernfelder altersübergreifend, die immer auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind, sondern baut die Ausbildung entlang der Altersgruppen auf.¹⁴ Demgemäß werden auch die Praktika zugeordnet:

„Es gibt ja vier Lernfelder und da stehen dann immer Kinder und Jugendliche. Und dann habe ich gesagt: Nee, das geht nicht. Man kann nicht Kinder und Jugendliche gleichzeitig von null bis 18 immer in den Blick nehmen. Da suchen wir uns eine andere Lösung. Und dann haben wir das so gemacht, im ersten Ausbildungsjahr nehmen wir das Kind von null bis sechs. Und im zweiten Ausbildungsjahr Schulkind, Jugendlicher.“ (I 51)

5 Zusammenarbeit der Lehrkräfte

5.1 Praxiskooperation¹⁵

„Jeder von uns besucht auch einige Schüler und Schülerinnen in der Praxis, so haben wir die Möglichkeit, immer sehr direkt das, was wir gesehen haben, in unseren Unterricht zurückfließen zu lassen.“ (I 64)

In der Rahmenvereinbarung der KMK über Fachschulen heißt es: „Die Qualifizierung erfordert eine prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2009, S. 24).

Kooperatives Handeln zwischen den Lernorten Schule und Praxis versteht Pätzold „als gegenseitiges Informieren über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag, als Abstimmen berufspädagogischen Handelns zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern oder als Zusammenwirken, in dem Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer an pädagogischen Kriterien ausgerichteten Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben verfolgen“ (Pätzold 2004, S. 7).

Die Kooperation mit den Praktikumsstellen und speziell mit den anleitenden Fachkräften ist unterschiedlich eng. Feste Praxiskooperationen bieten die Möglichkeit, die Unterrichtsinhalte stärker zu verzahnen.

Mehrere Schulen verfügen nicht über solche engen Kooperationen. Sie haben Probleme, alle Schülerinnen und Schüler in Praktikumsstellen zu bekommen. Einflussfaktoren sind die regionale Lage und die Zugehörigkeit zu größeren Trägern. Auch für andere Aspekte einer engeren Verzahnung zwischen Theorie und Praxis sind Fachschulen in ländlichen Regionen im Nachteil. Beispielsweise bringen Klassenbesuche in Praxisstellen angesichts längerer Fahrtwege und mangels öffentlichen Nahverkehrs einen ungleich größeren organisatorischen Aufwand mit sich.

¹³ Die meisten Lehrpläne stellen die Sequenzierung frei.

¹⁴ Vgl. Kap. 3.4.

¹⁵ Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien wird eine eigene Expertise am Deutschen Jugendinstitut (DJI) erstellt. Aus diesem Grunde beschränkt sich dieser Bericht auf den Bereich, der den Rückfluss in die schulische Ausbildung betrifft.

Da die Praxisphasen aber unterschiedlich organisiert sind (geblockt, unterrichtsbegleitend oder einjähriges Berufspraktikum), ist die Einbettung in den schulischen Unterricht unterschiedlich.

Unterrichtsbegleitende Praktika

Sie ermöglichen eine kontinuierliche Verknüpfung schulischer Inhalte mit den Fragen, die sich im praktischen Bereich ergeben haben.

An einer Schule, die die Ausbildung „nach dem dualen Prinzip“ betreibt, befinden sich die Schülerinnen und Schüler zwei bis drei Tage pro Woche in der Praxis. Den Schülerinnen und Schülern werden „Praxisaufgaben erteilt“. Auch diese sollten in möglichst enger und kontinuierlicher Absprache mit den Anleitungen entwickelt werden, wobei die Interviewpartnerin einräumt, dass hier manchmal organisatorische Hemmnisse bestünden.¹⁶

Im Unterricht werden die Kennzeichen der jeweiligen Praxisstellen stark zum Thema gemacht, etwa die Infrastruktur oder die Trägerstrukturen. Durch diese enge Verzahnung werden praxisnahe Lernsituationen entwickelt, „mit denen sich die Schüler sofort, wirklich sofort identifizieren“ (I 54).

Ein Schulleiter argumentiert, unterrichtsbegleitende Praxisführe nicht in gleichem Maße zur Übernahme der Berufsrolle:

„Ja, der eine Tag, da bin ich da, aber Verantwortung und solche Dinge muss ich da noch nicht übernehmen in dem Maße. Aber wenn ich so eine längere Sequenz da bin, dann komme ich eher in diese Mitarbeiterschiene und da kommt es dann schon eher auf mich zu.“ (I 40)

Durch die stetige Begleitung im unterrichtsbegleitenden Modell blieben die Schülerinnen und Schüler sehr lehrergläubig.

Blockmodell

Im Blockmodell kann der Unterricht handlungsorientiert die Praxisphase vor- und nachbereiten. Eine Schule bietet mehrwöchige Blockpraktika an, „mit der inhaltlichen Vorgabe für alle Fächer, die in Lernfeldern arbeiten. Dabei haben wir jedem Praktikum ein Lernfeld zugeordnet“:

„Der Unterkurs fängt Mitte September an, dann arbeiten wir etwa zehn Wochen, so bis November, bis Ende November, dann gehen die Studierenden für 14 Tage ins Praktikum. Dieses Praktikum steht im Kontext mit dem Lernfeld Wahrnehmen und Beobachten. Jetzt gibt es zwei Möglichkeiten. Entweder arbeiten die Fächer auf das Praktikum hin. Ich mache jetzt wieder ein Beispiel, ich nehme die Religionspädagogik, mein Part. Ich arbeite mit den Studierenden auf dieses Praktikum hin, im Rahmen dieses Lernfeldes und wir schauen, wie entwickelt sich die Religiosität bei Kindern zum Beispiel. Hat ja was mit Wahrnehmen und Beobachten zu tun. Wie hat sich meine eigene religiöse Sozialisation entwickelt, was nehme ich da wahr, was erlebe ich da? Arbeiten sozusagen dann auf dieses Praktikum hin, dieses Praktikum steht unter diesem Thema. Sie müssen dann mit einer schriftlichen Arbeit zurückkommen und uns sagen: Was habe ich wahrgenommen und beobachtet in meiner Arbeit und welche Konsequenzen ziehe ich daraus? Also ich kann auf das Praktikum zuarbeiten oder ich nehme die Erfahrungen aus dem Praktikum in der anschließenden unterrichtlichen Arbeit auf.“ (I 54)

Vergleichbare Modelle finden sich vor allem bei den Teilzeitausbildungen, wo ähnliche Vorteile genannt werden. Ein Interviewpartner berichtet, dass gemeinsam mit den anleitenden Fachkräften Aufgabenstellungen entwickelt werden, die im Rahmen des Praktikums bearbeitet werden sollen, „zum Beispiel Teamgespräch leiten oder einen Kontakt mit dem Jugendamt machen“. Des Weiteren werden zu aktuellen Thematiken in der Praxis Expertinnen und Experten für Vertiefungsangebote in die Schule eingeladen, die eine themenbezogene Nachbereitung ermöglichen:

„Wir haben gerade aus aktuellem Anlass das Thema psychiatrische Störungen bei Kindern, die aus der Psychiatrie kommen. Dann können wir relativ flexibel im nächsten Block einen unserer hauptamtlichen Lehrer oder einen Arzt aus der Psychiatrie oder einen Mitarbeiter, der dort spezielle Erfahrungen hat, in die Schule reinbringen. Und dann macht er einen Block. Also, wir haben ein ganz flexibles System, um Veränderungen in der Praxis mit einem hohen Praxisbezug aufzugreifen und dann in die Schule einzubringen.“ (I 54)

Geblockte Praktika erschweren zuweilen das Zurückfinden in den schulischen Unterricht. Mehrere Befragte stellen ein Motivationsproblem nach der Praxisphase fest, das sie als „Schulmüdigkeit“ beschreiben (I 92).

¹⁶ Näher zu untersuchen bliebe, wie der mit einem solchen Modell einhergehende höhere Abstimmungsbedarf organisatorisch ermöglicht werden kann.

Durch eine längere Praktikumsphase käme es zu einem Reifungsschub, der sich auf den Unterricht auswirke¹⁷:

„Und so eine Oberstufe nach dem Praktikum zu haben, es ist ein Genuss. Wie sie da vernetzen und auch mit den Inhalten klar kommen und dann, wenn wir so eine Generalwiederholung machen und sich dann die Inhalte ganz einfach noch einmal anders zusammen knüpfen, das ist schon wunderbar, wenn man das sieht.“ (I 33)

Die Qualifikation von Praxisanleitungen bildet für viele der Befragten ein Desiderat. Hinsichtlich aktueller Diskussionen „hängt auch Praxis oft nach. Mehr als Schule, denke ich“ (I 31).

Einige Schulen bieten Fortbildungen für die anleitenden Fachkräfte an. Andere sehen sich im Hinblick auf ihr Zeitbudget dazu nicht in der Lage.

Die Befragten vertrauen der Einschätzung der Praxisanleitung hinsichtlich der Qualifikation der Schülerin bzw. des Schülers in unterschiedlichem Maße. Folgende Äußerung einer Befragten zeigt etwa, dass die schulische Ausbildung vonseiten der anleitenden Fachkräfte nicht begleitet wird:

„Die anleitenden Fachkräfte in der Praxis erwarten ja eigentlich immer alles, dass jetzt so die kleine Erzieherin, die mir zur Seite steht und die müsste eigentlich alles drauf haben. Und sie unterscheiden oft gar nicht, ist es eine Assistentin, ist es eine Unterstufen-, Mittelstufen-, Oberstufenpraktikantin. Praktikantin? Es ist eine Praktikantin!“ (I 31)

Schilderungen, die Lernfeldorientierung sage den Praxisstellen nichts, und dort werde weiter nach den Fächern gefragt, weisen in die gleiche Richtung.

Auch um Vertrauen zu den Praxisanleitungen aufzubauen, um wiederum deren Beurteilungen einordnen zu können, sind enge Praxiskooperationen hilfreich:

„Wir sind da auch sehr auf die Zuarbeit von den Praxisanleitern einfach angewiesen, weil die die Studierenden eben in der Praxis erleben. Deswegen auch diese feste Gruppe, um wirklich auch einen Fundus zu haben an Praxisanleitern, die da schon Erfahrung gesammelt haben und die man auch wirklich realistisch einschätzt.“ (I 42)

Da bevorzugt Lehrkräfte mit eigener Praxiserfahrung oder Lehrkräfte aus den (sozial-)pädagogischen Fächern mit der Praxisbegleitung betraut werden, stehen sie weniger für andere Aufgaben zur Verfügung.

5.2 Schulorganisation und Zusammenarbeit der Lehrkräfte

5.2.1 Strukturierende Voraussetzungen der Zusammenarbeit der Lehrkräfte

„Die Unterrichtsformen haben sich sehr verändert. Wir vernetzen Inhalte miteinander. Wir kooperieren ganz anders innerhalb des Lehrerkollegiums miteinander als noch vor fünf, sechs Jahren. Es gibt viel mehr Absprachen, ich erlebe es schon als zeitintensiv. Aber für die Schüler als effektiver. Die merken das natürlich sofort, wenn das Kollegium gut miteinander arbeitet und kooperiert, und Inhalte abspricht und einer weiß vom anderen.“ (I 35)

Insgesamt scheinen die Schulleitungen (und Lehrkräfte) aufgeschlossen gegenüber verstärkter Teamarbeit und darauf aufbauenden Unterrichtsformen. Die neue Struktur stellt sie jedoch vor große organisatorische Anforderungen.

Zudem gerät die Forderung nach fächerintegrativem Arbeiten mit den Lehrbefähigungen der Lehrkräfte in Konflikt, die in manchen Bundesländern auch weiterhin nur in sehr begrenzten Bereichen eingesetzt werden dürfen. So kommen die Schulleitungen in die Notlage, rechtliche Verstöße zu begehen, wollen sie den Anspruch nach fächerintegrativem Arbeiten gerecht werden. Es wird dann darauf ausgewichen, den festen Stundenplan nur für ergänzende Angebote wie Projektwochen aufzuweichen. Ein Beispiel:

„Offiziell darf ich einen Sozialpädagogen nicht im Fach Pädagogik einsetzen, weil man von außen sagt, der hat die Lehrbefähigung nicht dazu, der kann das nicht. Die Pädagogin wiederum darf ich nicht einsetzen im Sport, wenn sie nicht da einen Studienschwerpunkt hatte, obwohl sie sicher zur Bewegungserziehung was zu sagen hätte. Also das erlauben die Schulstrukturen nicht, und solange wir noch so eine Struktur haben wie Stundenplan, und dass Lehrerstunden darüber verrechnet werden, ist das organisatorisch an den Fachakademien schwer umzusetzen.“ (I 37)

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte erfordert erst einmal ein höheres Zeitpensum. Die Zeit für ein gemeinsames Entwerfen des Unterrichts ist jedoch im Stundenbudget oft nicht vorgesehen – und damit auch keine entsprechende finanzielle Honorierung.

An feste Zeiten gebunden sind vor allem Lehrkräfte, die in Teilzeit beschäftigt sind sowie Lehrkräfte, die in mehreren Bildungsgängen eingesetzt werden.

¹⁷ Das Wegfallen des Vorpraktikums wird mit ähnlichen Argumenten bedauert.

Dadurch sind oftmals weder eine zeitlich offenere Unterrichtsgestaltung noch ein regelmäßiger Austausch zwischen den Lehrkräften möglich.¹⁸

Dies gilt auch für Honorarkräfte, die noch einen anderen Beruf haben, etwa Psychologinnen und Psychologen. Bezüglich der neuen Didaktik wird gerade diesem Personenkreis mitunter Schwäche bescheinigt. Die Schule profitiert jedoch von seiner Praxisnähe und Expertise, und in den Schulen, die aus rechtlichen Gründen keine Praktikerinnen und Praktiker beschäftigen dürfen, wird dies als Manko begriffen. Gerade hier scheint aber der Widerspruch sich nicht aufzulösen. Zusätzliche Termine sind ihnen gegenüber schwerer zu vertreten:

„Ich habe einen höchst motivierten Psychologielehrer. Der leitet aber eine Ehe- und Familienberatungsstelle. Ich kann den Mann nicht dazu verdonnern, dass er einen ganzen Tag hierher fährt, um Dinge zu besprechen, die ich dann im Protokoll auch kriegen kann für ihn. Und das, was er beruflich als Schwerpunkt hat und einbringt, das macht er ja auf seiner Ebene der Fortbildungen.“ (I 70)

Als Folge ergibt sich oft eine Unterschiedlichkeit im Kollegium. Neben einem „harten Kern, der viel an der Schule ist oder mehr Entwicklung schon vollzogen hat“ gibt es „die anderen, die dann schwer greifbar sind für Konferenzen, für zusätzliche Dinge mal oder einfach Klärungen, die nötig sind“ (I 70).

Teamwork findet am ehesten statt, wo es eine strukturierende Vorgabe begünstigt, namentlich bei der Erarbeitung von (Abschluss-)Klausuren oder im Rahmen von Projektarbeit. Die Widersprüchlichkeit zwischen einer lernfeldstrukturierten Rahmenrichtlinie und den Zeugnissen, die wiederum Fächer ausweisen, bringt an einer Schule in Sachsen-Anhalt mehr Absprachen als Nebenfolge mit sich:

„Wir sind also gezwungen, die Lernfelder aufzuteilen, um den Fächern gerecht zu werden und da sprechen sich unsere Kollegen also sehr gut ab, so dass es auch funktioniert, weil ja zum Teil innerhalb dieser Lernfelder auch Überschneidungen sind.“ (I 10)

In Bereichen, in denen Lehrkräfte stärker von sich aus mögliche Verknüpfungen fachlicher Gehalte suchen müssten, geschieht dies etwas schwerfälliger:

„Also ich finde, man könnte viele Fächerinhalte noch viel intensiver verknüpfen. Das geschieht ja nun schon, auch durch die Klausuren im Abschluss, geschieht auch durch die Projektarbeit, wo ja immer verschiedene Fächer oder mehrere Fächer beteiligt sind. Aber ich finde schon, dass die Absprachen noch besser sein könnten. Und deshalb sind wir zurzeit auch dran, nochmal eine didaktisch, methodisch-didaktische Jahresplanung zu machen, um da eben noch mal die Kollegen einfach auch aufmerksam zu machen, guckt mal, es gibt doch noch Möglichkeiten der Verknüpfung von Inhalten.“ (I 85)

Teamteaching erfolgt an vielen Schulen gar nicht oder nur in Ausnahmefällen. Dies ist nach Aussage der Befragten auf das geringe Lehrdeputat zurückzuführen. Die Folge davon ist, dass Anregungen der Lernenden zum weiteren Unterrichtsverlauf, die bisherigen Absprachen zwischen den Lehrkräften zuwiderlaufen, erneute Absprachen außerhalb des Unterrichtes erfordern:

„Das ist durchaus möglich, dass man als Tandem reingeht, das hängt ein bisschen davon ab, wie man die Stunden miteinander verteilt, die Lehrerstunden, die Schülerstunden miteinander verteilt und zuordnet. Es kommt allerdings wesentlich häufiger vor, dass in einem Modul verschiedene Lehrkräfte beteiligt sind und die müssen sich dann eben außerhalb des Unterrichts praktisch in kleine Module-Teams zusammenfinden, die Absprachen treffen, das Modul entwickeln, weiterentwickeln und auch immer wieder in den Klärungsprozess gehen: Wer macht was? Wie weit ist man gekommen? Was muss zu gegebener Zeit verändert werden, wo müssen Anpassungsleistungen erbracht werden? Wie fügt sich das zusammen, was man als Note bei den Schülern gesehen hat? Wie fügt sich das zusammen auf die Zertifikatsnote hin und die damit verbundenen inhaltlichen Diskussionen und Argumente. Das muss dann eben neben dem Unterricht her geleistet werden, das ist so.“ (I 92)

¹⁸ Zu bedenken wären aber auch die Auswirkungen einer zeitlich flexibleren Unterrichtsgestaltung auf die Arbeits- und Lebensverhältnisse der Lehrenden etwa hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

5.2.2 Unterricht nach Stundentafel oder verblockter Unterricht

Eine feste Stundentafel bildet ein enges Zeitkorsett für die Unterrichtseinheiten, das offene Unterrichtsformen weniger zulässt. Exkursionen beispielsweise sind organisatorisch schwerer einlösbar.

Ein Schulleiter aus *Baden-Württemberg* bezeichnet die Handlungsfelder als „kleine Mogelpackung“. Seine Schilderungen zeigen, wie aus schulorganisatorischen Gründen die Zuordnung der Inhalte der Handlungsfelder wieder zurück in die Fächerstruktur führt:

„Sie können es praktisch nicht abbilden vom Stundenplan, also jedenfalls für eine Schule in unserer Größe nicht. Wenn ein Handlungsfeld acht Stunden umfasst, die Kollegen auch Praxisbesuche machen, werden sie notwendigerweise sozusagen ein Fach aufteilen müssen und dann haben wir sofort wieder die klassische Einteilung, dass man nachher guckt, was macht Sinn und dann haben wir schon eine Differenzierung nach Fachinhalten.“ (I 46)

Eine Schule in *Sachsen-Anhalt* beschreibt einen ähnlichen Mechanismus, der aus der Diskrepanz zwischen fächerbezogenen Bewertungen im Zeugnis und einer lernfeldbezogenen Rahmenrichtlinie hervorgebracht wird. In jede Fachnote sollen Bewertungen aus allen Lernfeldern einfließen. In der Stundentafel erscheinen ebenfalls Fächer. Ehrlicher wäre es, zu untergliedern „nach der Stundentafel, so wie sie auf dem Zeugnis auch steht, so wird ja auch der Unterricht letztendlich organisiert, weil es anders nicht machbar ist“ (I 10).

Vernetztes Arbeiten bedeutet in einem solchen Kontext zumeist, dass in mehreren Fächern zum gleichen Themenfeld unterrichtet wird, aber die unterschiedlichen Zugänge zum Thema möglicherweise nebeneinander stehen bleiben. Auf diesen Anspruch ziehen sich auch Schulen aus Ländern zurück, deren Lehrplan ein Unterrichten in Lernsituationen vorsähe, wenn sie den Anspruch, eine komplette Handlung nachzuvollziehen, nicht erfüllen können:

„Das ist natürlich ein bisschen ein Spagat. Eigentlich soll die Lernsituation im Rahmen einer vollständigen Handlung erschlossen, bearbeitet und so weiter werden. Da wir aber trotzdem die Fächer haben, klappt das nicht so. Es ist nicht so eine richtige vollständige Handlung. Das funktioniert oft nicht. Manchmal funktioniert es auch. Aber es ist so, dass alle an der gleichen Thematik arbeiten innerhalb eines Zeitraumes.“ (I 51)

Fächerintegration findet dadurch eher in der Verbindung zweier, selten mehrerer Fächer statt:

„Ich nenne das bewusst nicht fachübergreifend, weil dann weiß man nicht mehr wo man ist, sondern fachverbindend, wir arbeiten fächerverbindend. Ich mache wieder ein Beispiel: Der Kunstpädagoge in diesem Jahr arbeitet zusammen mit der Lehrkraft, die mathematisch-naturwissenschaftliche Erziehung gibt. Sie haben ein Projekt mit Studierenden angelegt.“ (I 37)

Fächerintegrativer und zugleich offener Unterricht existiert eher als Ergänzung, indem der Fächerstundenplan zeitweise aufgebrochen wird. Am Ende des Semesters wird beispielsweise eine Projektwoche durchgeführt oder an der Schule werden Lehrerwochenstunden in einem pädagogischen Fach gesammelt, um dann einen Block für das offene Angebot anbieten zu können.

In vielen Bundesländern ist für den Erwerb der Fachhochschulreife ein Zusatzunterricht im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und in einer Fremdsprache Voraussetzung¹⁹. Dementsprechend kann nicht auf Fächerunterricht verzichtet werden. Beispiele, für eine weitergehende Fächerintegration finden sich aber an Schulen, die Fächerunterricht im Allgemeinbildungsbereich mit weitgehender Fächerintegration im fachbezogenen Bereich verbinden.

Eine Schule in *Baden-Württemberg* erklärt die Randtage zum „Fächertag“, an dem „Religion, Deutsch, Mathe, Englisch“ auf dem Stundenplan stehen. An den restlichen Wochentagen werden ausschließlich die Handlungsfelder unterrichtet – „und damit sind hauptsächlich Sozialpädagogen eingesetzt, die keinen Einsatz in anderen Schularten bisher hatten. Und damit ist projekthaftes Arbeiten vorprogrammiert“ (I 58).

Eine Schule hat ihr „Ziel, möglichst wegzukommen von Einzelstundenunterricht“, weitgehend erreicht. Ein Unterrichtstag ist etwa für Förderung von Entwicklung und Bildung geblockt, „an dem die Kolleginnen die Gruppen organisieren, themenorientiert, und hier zusammenarbeiten“. Hier ist der Klassenverband teilweise aufgelöst, der Unterricht erhält eher Seminarcharakter (I 7).

Ein Beispiel für eine reine geblockte Unterrichtsorganisation findet sich in einer Teilzeitausbildung:

¹⁹ Auf Grundlage der in der Rahmenvereinbarung über Fachschulen vorgegebenen Mindeststundenzahlen.

„Damit wir wirklich Unterrichtsblöcke haben jeweils für jedes Fach kontinuierlich in der Woche, sind ja anderthalb Tage, bis wir wirklich jeweils einen Vormittag und einen Nachmittag haben. Also, eine Zeitstruktur, die einfach andere Lernformen ermöglicht, die eher erwachsenengerecht sind, und nicht so den traditionellen Unterrichtsmodellen entsprechen. Das ist das Besondere. Und wir nennen es dann fächerintegrierter Unterricht. Das heißt, die Kolleginnen treffen sich kontinuierlich, und einmal im Monat das Ausbildungsteam. Die Kolleginnen, die gerade unterrichten, sprechen die Unterrichtsplanung ab. Also, das heißt, was läuft in SozPäd, mit welcher Zielsetzung, was passt da gut, was wird in Bewegung gemacht oder in Kunst.“ (I 14)

5.2.3 Spezialisierung der Lehrkräfte

Eine Curriculumentwicklung hat die Aufgabe der Zuordnung von Lerngegenständen an Lehrende und die Sequenzierung der Lerngegenstände. Dass bei weitgehender *Beibehaltung eines Fächerunterrichts* mit festem Stundenplan die Zuweisung an „Einzellehrer“ im Sinne einer Fächerlogik befördert wird, wurde oben bereits deutlich.

Es erfolgen aber auch andere Formen der Zuweisung, beispielweise an Teams. An Schulen, die strukturelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte ermöglichen, werden entweder alle Lehrkräfte in die Teams eingebunden oder es wird die Zusammenarbeit bestimmter Lehrkräfte auf eine institutionalisierte Basis gestellt. Eine Schule, die eine weitergehende Zusammenarbeit erprobte, hat diesen Anspruch aufgegeben. Sie vollzieht „jetzt mehr eine realistische Haltung, dass zwei oder drei zusammenarbeiten“ (I 27). So entwickelt sich eine Arbeitsteilung der Lehrkräfte, die enger kooperieren.

Eine *jahrgangsstufenbezogene Zuordnung* der Lehrkräfte erlaubt feste Teambildung. An einer Schule wurde zur Arbeitsentlastung umgestellt auf Teams, die beide Klassen einer Jahrgangsstufe betreuen, was „viel einfacher ist, weil wir natürlich dann deutlich weniger Unterrichtsvorbereitung haben“ (I 13). Die gewonnene Zeit kann für vertiefte Absprachen genutzt werden. Auch ist es möglich, den Klassenverband zugunsten von themenbezogenen Kleingruppen aufzulösen:

„Das ist bei uns sicher relativ weit entwickelt, das Konzept mit Sozialpädagoginnen, Haus- und Werklehrerinnen, Musiklehrern, Sportlehrern, die wirklich in einem Team zusammenarbeiten und selber den Unterricht konzipieren.“ (I 7)

Als Nachteil wird gesehen, dass „zum Teil die fachliche Spezialisierung“ leide, weil Kollegen auch mehrere Fächer und Handlungsfelder im Unterricht machen“ (I 7).

Beim Einsatz von Lehrkräften in bestimmten Lernfeldern wird sich an der Nähe zu den bisherigen Vorerfahrungen orientiert, die nicht mit formalen Qualifikationen einhergehen müssen:

„Also wenn wir hier Kollegen haben, die im sonderpädagogischen Bereich berufliche Vorerfahrung haben, oder wenn ich früher als Fachberatung für Kindertagesstätten jahrelang tätig war, dann werden die auch für diese Inhalte besonders eingesetzt, dann ist klar, dass ich den frühpädagogischen Bereich abdecke.“ (I 32)

An einigen Schulen hat sich eine *jahrgangsstufenübergreifende Spezialisierung auf bestimmte Lernfelder* herausgebildet: „Im Kollegium, da sind wirklich alle auf einen bestimmten Bereich spezialisiert, Lernfeld 5 zum Beispiel, da sind die Leute ganz fit“ (I 80).

Vor allem an kleinen Schulen, wird ein Klassenlehrermodell präferiert, weil durch die stabile Bindung Entwicklungsprozesse besser begleitet werden könnten: „Gerade in so einem kleinen Team, ist die Auswirkung ganz klar. Wir haben Kollegen, die in mehreren Handlungsfeldern drin sind“ (I 88).

Eine Schule möchte zusätzliche Klassenlehrerstunden einführen, da festgestellt wurde, dass durch die Arbeit in der Lernfelddidaktik „das, was vorher Prozessbegleitung war von Schülern schwieriger geworden ist.“ (I 92) Da der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin in manchen Lernfeldern nicht eingesetzt ist, bestehe weniger kontinuierlicher Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern.

Holger Reinisch zeigt auf, wie aus Konzentrationsunterricht im kaufmännischen Bereich ein neues Unterrichtsfach *Betriebswirtschaftslehre* entstand. Für das Lernfeldkonzept vermutete er eine parallele Entwicklung, nämlich „daß auch Lernfelder‘ in einigen Jahren die inkriminierten Merkmale von ‘Fächern‘ aufweisen werden. Um die beruflichen Anforderungen adäquat bewältigen zu können, benötigen Lehrkräfte die Chance, sich zu spezialisieren und Stundenplankordinatoren verlässliche Rahmenbedingungen, also nicht zuletzt spezialisierte Lehrkräfte. Damit steht zu vermuten, daß ein ‘Lernfeldlehrer‘ als Spezialist für ein oder mehrere Lernfelder sich nicht anders verhalten und nicht anders in der Schule eingesetzt werden wird wie ein ‘Fachlehrer‘ als Spezialist für ein bestimmtes der herkömmlichen Unterrichtsfächer“ (Reinisch 1999, S. 110 f.).

Für diese These spricht, dass eine Tendenz zur Spezialisierung durchaus feststellbar ist. Verstärkt wird sie dadurch, dass viele Fachschulen aus den oben diskutierten Gründen nicht mehr Lehrkräfte in die Teamarbeit einbeziehen können und der Unterricht von Einzelpersonen gehalten wird.

Dagegen spricht, dass der Wunsch nach Ausbau von Teamarbeit und Team-Teaching deutlich wird. Auch ist eine Stabilisierung des Anforderungsprofils einer „Lernfeldlehrkraft“, die den bisherigen Fachlehrkräften gleichkäme, nicht absehbar. Die akademische Ausbildung der hauptamtlichen Lehrkräfte findet weiterhin fachbezogen statt. Die Arbeitsteilung wird immer auf der Ebene der jeweiligen Schule hergestellt und orientiert sich an der Zusammensetzung der Qualifikationen im gesamten Kollegium. Fällt eine Lehrkraft weg, so wird die Arbeitsteilung wohl neu austariert werden. Zwischen den einzelnen Schulen bestehen diesbezüglich große Unterschiede.

5.3 Instrumente der Qualitätssicherung und der Weg zum Curriculum

„Es kann vorkommen in der Fachakademie, dass sie plötzlich jammern, das hatten wir doch schon vor drei Jahren. Oder umgekehrt, dass ich zum Schluss dann frage, habt ihr das nie irgendwo mitgekriegt?“ (I 70)

Die Schulleitungen müssen neue Verfahren entwickeln, um zu planen, zu welchem Zeitpunkt was im Unterricht behandelt wird und welche Methoden dabei eingesetzt werden – zumal die meisten Schulen noch im Findungsprozess sind. Als das größte Problem wird dabei die *Redundanz von Unterrichtsthemen* genannt, da die Schülerinnen und Schüler darauf ablehnend reagierten.

Entsprechende Leitlinien werden im Rahmen der didaktischen Jahresplanungen erstellt, aber auch Nachbesserungen werden dort erarbeitet. Mangels kontinuierlicher Absprachen scheinen an einigen Schulen didaktische Jahresplanungen den hauptsächlichen Konvergenzpunkt zu bilden.

Am Ende des Schuljahres unterziehen sich manche Schulen einer *Evaluation*. Eine Fachschule behandelt Qualitätsmanagementprozesse am Ende der Ausbildung, wobei die Absolventinnen und Absolventen diese direkt auf die Schule anwenden sollen. Auch Befragungen von Schülerinnen und Schülern sichern das Feedback.

Ein Hinweis auf den Stand der Umsetzung der Lernfeldorientierung bei den Befragten lässt sich darin finden, was zum Ausgangspunkt für Nachbesserungen in der Ausbildungskonzeption genommen wird:

- *„Wir versuchen möglichst viele unterschiedliche Schwerpunkte der späteren Erziehtätigkeit einzufangen, indem wir zum Beispiel die Bildungsbereiche aufteilen in die früheren Fächer, um möglichst auch alles zu erreichen.“ (I 12)*
- Von den Lernfeldern des Lehrplans wird hier zurückgegriffen auf die Fächerorientierung. Die Fächerstruktur erscheint jedoch als Hilfsmittel, das besser dazu geeignet sei, um Lerngegenstände an Lehrkräfte zuzuweisen. Den eigentlichen Ausgangspunkt bildet jedoch das berufliche Handlungsfeld.
- Um die „Ausbildungsqualität“ zu sichern und zu gewährleisten, dass am Ende der Ausbildung „alle Kompetenzbereiche aus dem Rahmenplan abgehandelt“ wurden, erarbeiten an einer Berliner Schule die Lernbereichskonferenzen und die Konferenz der Lernbereichsverantwortlichen eine „Aufstellung für jeden Lernbereich, wo die Kompetenzen, die in den Lernsituationen berücksichtigt wurden, noch mal bis zum Ende der Ausbildung komplett abgehakt sein müssen. Da die Kompetenzen jetzt verbindlich sind, und nicht mehr die Inhalte“ (I 42). Der Abgleich der Kompetenzen des Lehrplans mit den Kompetenzen, die die Analyse der erarbeiteten Lernsituationen ergeben, bildet die Basis für die gemeinsame Erarbeitung von Zielvorgaben.
- *„Natürlich haben wir sehr ausgeprägt auch Lernsituationen, die wir bearbeiten im Laufe der Ausbildung. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist natürlich, dass man insgesamt auch noch mal eine Möglichkeit der Strukturierung bekommt. Dass man sagt, bestimmte Teile müssen am Anfang geleistet werden, bestimmte erst im zweiten Teil der Ausbildung. Bloß, es ist natürlich, wie bei jeder Ausbildung so, dass man am liebsten alle Kernkompetenzen, Kernelemente im ersten halben Jahr abdecken möchte und nachher sich darüber streitet: Was kann denn nachrangig passieren?“ (I 83)*
- Die Beurteilung der unterrichtlichen Lerneinheiten wird als Ansatzpunkt für Sequenzierung und Prioritätensetzung genutzt.

6 Neue Lernkultur?

6.1 Räume und Technik – Rahmenbedingungen

„Die baulichen Bedingungen stellen auch schon eine Einschränkung dar, wenn man davon ausgeht, dass Räume mit erziehen“ (I11)

Räumliche Voraussetzungen sind nicht zu vernachlässigen: Das Schulklima wird wesentlich mitbestimmt durch Aufenthaltsmöglichkeiten in den Pausen oder darüber, ob ein Wohnheim angeschlossen ist. Auch die örtliche Nähe zu Praxiseinrichtungen wirkt sich aus:

„Die Bezugswissenschaften der Fächer und Lernfelder innerhalb der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik basieren hauptsächlich auf den Geisteswissenschaften, deren Lernräume von jeher eigentlich die Studierstuben waren“ (Werner/Müller 2008, S. 43).

Handlungsorientierte Unterrichtsformen benötigen aber eine andere Ausstattung, die einen Wandel der Schulkultur mit befördert (ebd., S. 43):

- Verfügbarkeit aktueller Fachliteratur;
- Räume, die den Einsatz „moderner Medien, wie Beamer und DVD-Player“ ermöglichen;
- Flexible Möblierung für „methodisch abwechslungsreiches Arbeiten“;
- Arbeitsräume, die für die Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Unterrichtszeiten im Rahmen des selbstständigen Lernens nutzbar sind;
- Möglichkeit, Arbeitsergebnisse der Lernenden (z.B. Tafelbilder) festzuhalten.

Zur Entfaltung der methodischen Ansätze bieten die Schulen eine mehr oder weniger förderliche oder zumindest nicht hemmende Lernumgebung.

Viele der Befragten begreifen die Gestaltung der Ausbildungsumgebung untrennbar als einen Bestandteil der Umstrukturierung der Ausbildung. Sie verweisen darauf, dass hier Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung und die baulichen Möglichkeiten auseinanderklaffen.

„Die Schulträger müssen da viel, viel mehr investieren, um diese Möglichkeiten auch zu schaffen. Wir stoßen hier ständig an Grenzen. Das heißt, wir haben einerseits die Vorgaben, die wir umsetzen sollen, die wir

auch als didaktisch sinnvoll erachten, aber wir stoßen immer auch an Grenzen. Und da würde ich auch sagen, das ist wirklich eine ganz große Herausforderung, dass wir das auch tun können, wozu wir qualifizieren sollen.“ (I19)

Häufig wurden Schulgebäude noch in der Vergangenheit auf andere Unterrichtsformen hin entworfen. Da sie für eine bestimmte Klassengröße hin konzipiert wurden, ist der „Geräuschpegel nicht förderlich für eine Konzentration“ bei der Arbeit in Kleingruppen (I64). Hinsichtlich der Ausstattung und baulichen Ausgestaltung befinden sich neue Schulen oft im Vorteil.

Eine Änderung der Raumsituation wünschen sich viele Schulen, zugleich trifft dieser Wunsch auf starke Grenzen. Insbesondere wünschen sich die Befragten mehr *Fachräume* und *Rückzugsmöglichkeiten* für kleinere Gruppen. Einige Schulen warten seit Längerem auf einen Ausbau. Gerade öffentliche Schulen äußern sich angesichts der Finanznöte skeptisch, was eine zeitnahe Realisierung angeht.

Schulen mit mehreren Bildungsgängen versuchen, der sozialpädagogischen Richtung einen eigenen Bereich zu schaffen, stehen dabei jedoch innerhalb des Schulzentrums in Aushandlungskonflikten. Die sozialpädagogischen Ausbildungsgänge haben einen anderen Raumbedarf, der zuweilen „von den anderen Schularten sehr kritisch gesehen“ wird.

Über eine eigene „Lernwerkstatt“ verfügen nur wenige Schulen. Diese stellt noch eine Besonderheit dar, die von externen Gruppen – etwa aus anderen Fachschulen – besichtigt wird. Für die offenen Unterrichtsformen sowie für besondere Veranstaltungen werden daher kreative Lösungen zur Raumnutzung gesucht, die von Mitbenutzung an Räumlichkeiten außerhalb der Schulen bis zum Unterricht im Freien reichen. Auch der Zweck der Räume ist weniger festgelegt, sie werden nicht selten umfunktioniert:

„Die Kolleginnen und Kollegen sind sehr flexibel, das kommt dazu. Das ist natürlich ein großer Vorteil, das ist so der positive Aspekt, die sind sehr flexibel und organisieren den tollsten Unterricht in den unterschiedlichsten Räumen, was aber trotzdem an seine Grenzen stößt.“ (I13)

Die Neugestaltung des Gebäudes wird häufig selbst Inhalt von Projekten in der Ausbildung. Schülerinnen und Schüler konzipieren etwa den Schulhof neu oder stellen Kunstgegenstände in den Gängen aus. Partizipation in der schulischen Ausbildung bedeutet

„Möglichkeiten der Mitgestaltung dieses Lernraumes Schule zu schaffen“ (I 7).

Ressourcen der Schule, die für alle Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu Informationen erlauben, sind in unterschiedlichem Maße vorhanden. Hinsichtlich der *Medienausstattung* wird vor allem ein Mangel an Computern bzw. Computerarbeitsplätzen beklagt. Hinzu kommt, dass Computerarbeitsplätze zum Bauzeitpunkt nicht vorgesehen waren. Sie werden nun in anderen Räumlichkeiten mit untergebracht. Mobile Möglichkeiten durch Laptops und WLAN-Netz werden als förderlich für offenere Unterrichtsformen erlebt.

Nicht alle Fachschulen besitzen eine *Schulbibliothek*. Bei Schulen, die über eine Bibliothek verfügen, nutzen die Schülerinnen und Schüler inzwischen von sich aus eher das *Internet* zu Recherchezwecken.

6.2 Motivation und Qualifikation der Lehrkräfte

„Also, letztendlich haben wir noch einige Kollegen, die hier ganz toll mitziehen. Aber es gibt natürlich auch eine ganze Reihe von Kollegen, die sich mit neuen Ausbildungsrichtungen sehr schwer tun.“ (I 38)

Innerhalb der Fachschulen herrscht keine Einheitlichkeit. In den Interviews finden sich große Unterschiede in den Haltungen gegenüber den neuen Lehr-Lern-Arrangements. Die Umsetzung der Lernfeld-Lehrpläne ist „stark kollegenabhängig“. Mit anderen Worten: Nicht alle Lehrkräfte bringen die neuen Konzepte zur Anwendung.

Anzumerken ist die methodische Schwierigkeit als außenstehende Person, Vorgesetzte über die Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu befragen. Für Schul- und Abteilungsleitungen besteht in unterschiedlichem Maße Einblick in die Unterrichtsgestaltung, abhängig von der eigenen Teameinbindung oder der Größe des Kollegiums. Zu vermuten ist, dass auch Vorgesetzten dieser Einblick nicht immer gerne gegeben wird:

„Aber wir haben auch sehr viel Individualisten bei den Kollegen, die drehen ihre Pirouetten so, wie sie es möchten. Und halten sich nicht an diesen Lehrplan. Und bis man das so merkt, auch als Abteilungsleiterin, kann einige Zeit ins Land gehen.“ (I 31)

Eine Interviewpartnerin empfindet die Rückmeldungen zum Stand der Umsetzung als „widersprüchlich“:

„Die älteren Kollegen sagen: Ja, das haben wir jetzt so umgesetzt. Und die jüngeren Kollegen: Oh, da müssen wir aber noch dran arbeiten.“ (I 27)

Diese Unterschiedlichkeit wird von vielen vor allem als eine Frage der Generation thematisiert:

„Didaktik und Methodik, die beiden Sachen würde ich ein bisschen zusammenpacken in der Situation, ja, das würde ich differenzieren auch zwischen den, das muss man leider schon so sagen, zwischen den Kollegen und Kolleginnen, die schon sehr lange dabei sind und denen, die erst neu dazugekommen sind. Wir haben ja das Lernfeldkonzept, und das Problem ist, dass das Lernfeldkonzept den älteren Kolleginnen und Kollegen, das ist gar nicht deren Verschulden, nie richtig vermittelt worden ist. Also die wissen einfach gar nicht, wie sie in der Lernsituation schreiben, wie sie überhaupt in Lernfeldern und in Lernsituationen denken. Das ist das Problem. Und die jungen Kollegen und Kolleginnen kommen gerade vom Referendariat oder aus der Uni und haben das einfach intuitiv. Die haben es nie anders kennengelernt, sage ich jetzt mal so in Führungsstrichen. Und von daher haben die natürlich ein ganz anderes Know-how und deshalb besteht da natürlich ein ganz großer Unterschied zwischen der Didaktik und der Methodik der Kollegen und Kolleginnen und der anderen. Und die jüngeren Kollegen und Kolleginnen, das kann man hier wirklich so sagen bei uns in der Abteilung, sind wirklich in diesem Bereich hervorragend. Die sind wirklich sehr handlungsorientiert. Die arbeiten sehr handlungsorientiert. Die wissen, was das ist und man kann das wirklich sagen, es kommt was dabei heraus.“ (I 13)

Die Reaktionen der Schulleitungen auf diese Feststellung sind unterschiedlich. Dass nicht alle Lehrkräfte neue Konzepte umsetzen, muss nicht als Schwäche begriffen werden. Die Tatsache, dass die älteren Kolleginnen „schon noch nach dem alten Muster Didaktik-Methodik Unterricht machen“ beurteilt ein Interviewpartner mit der Feststellung: „Das ergänzt sich eigentlich gut“ (I 68).

Andere Schulleitungen sehen Handlungsbedarf, dem sie auch vor anderen Aufgaben Priorität einräumen. Sie machen Fortbildungsangebote und fördern aktiv den Austausch. Weitere Schulleitungen warten schlichtweg die Pensionierung der älteren Lehrkräfte ab oder arbeiten mit jenen Kolleginnen und Kollegen, die nicht „mauern“ und sich „zurückziehen“, zusammen an der Neugestaltung:

„Wir gehen das jetzt erst mal positiv an und sind eben sozusagen in den Bereichen tätig, wo die Kollegen absolut mitziehen. Und das andere, das nehmen wir uns dann für die nächste Zeit vor.“ (I32)

6.3 Veränderte Rolle der Lehrkräfte

„Dass wir uns als Lehrer immer mehr im Hintergrund halten! Das ist diese alte Lehrerkrankheit, dass wir uns immer gerne in den Vordergrund schieben. Und dass wir uns eben viele Gedanken darüber machen: Wie kann man es organisieren, wie kann man professionelle Aufgabenstellungen stellen und den Schülern natürlich zur Seite stehen. Das ist klar. Aber im Grunde genommen, die Eigeninitiative entsprechend hervorheben, und man sieht auch an den Ergebnissen, dass die Schüler dabei über sich hinaus wachsen.“ (I38)

Am häufigsten wird die veränderte Rolle der Lehrkräfte als Lernbegleitung oder Moderation beschrieben. Darin zeigt sich ein neues, zurückhaltendes Rollenverständnis. Diese Selbstbeschreibungen stehen mit der vermehrten Rezeption konstruktivistischer Ansätze in der Berufspädagogik im Einklang. Stärker aktive Selbstbeschreibungen finden sich in den Begriffen des Coachs oder darin, „dass wir versuchen, eine Managerrolle zu übernehmen, wie ich Bildung, sozusagen das Bildungsengagement der Studierenden lenken kann“ (I37).

Zugleich finden sich aber viele Äußerungen, in denen deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte zugleich auch als Erziehende begreifen und stärker intervenieren. Hier werden Defizite der Lernenden angesprochen, die auf den ersten Blick gar nicht direkt mit Qualifikationen für das Berufsfeld in Verbindung stehen: Höflichkeitsnormen im sozialen Umgang (beispielsweise das „Grüßen“) oder die Fähigkeit zur eigenständigen Haushaltsführung. Immer wieder tritt auch ein Selbstverständnis der Lehrkräfte als Sozialpädagogin bzw. Sozialpädagoge in den Interviews hervor.

Wichtig ist, dass die zurückhaltendere Positionierung im Unterrichtsgeschehen nicht einem geringeren Lehrerschlüssel entspricht. Insbesondere für die Arbeit in Kleingruppen sollten mehrere Lehrkräfte zur Verfügung stehen, was häufig in der schulischen Organisation nicht möglich ist.

Einige Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sehen in den Bildungsprozessen der Ausbildung eine Widerspiegelung dessen, was die Auszubilden-

den im Praxisfeld umsetzen müssen und reflektieren die Parallelen zwischen ihrer Tätigkeit als Lehrende und der beruflichen Tätigkeit der Lernenden:

„Und bedeutet natürlich für uns auch eine andere Rolle, die wir als Lehrer erleben. Wenn wir von ihnen erwarten, dass sie in einer Tagesstätte einen Lernraum für Kinder schaffen, ja? Sich zurückhalten, ganz viel beobachten, Kinder entdecken lassen, müssen sie es bei uns im Unterricht auch wieder finden. Sie erleben jetzt den Portfolio Ordner in ihrer eigenen Ausbildung, setzen ihn aber auch ein in der Tagesstätte eben als Bildungsdokumentation, als Bildungsbuch. Also, dass das sich immer widerspiegelt.“ (I53)

Auf die Grenze dieser Sichtweise verweist ein Interviewpartner, der mit Blick auf die Bindungsforschung argumentiert, „dass Kinder, kleine Kinder nicht den Coach brauchen oder den Lernberater, sondern Beziehungen.“ (I46)

Einige betonen auch, dass die Lehrenden „unterschiedlich Zugang haben zu der veränderten Rolle des Lehrers oder der Lehrerin“:

„Und ich glaube, das sind Dinge, das erfordert viel, ich weiß nicht, ob das Mut ist, aber einen gewissen Erfahrungswert auch als Lehrerkollegium, das dem einzelnen zuzutrauen. Wir haben immer so schnell die Frage: Können wir es einem zumuten. Und wissen manchmal gar nicht, was in einzelnen drin steckt und wo es nicht einmal raus lockt, also hervor lockt auf diese Art. Da denke ich, wäre sicher Potenzial auch da.“ (I70)

Wichtig ist, dass eine neue Rolle nicht nur eine andere Haltung der Lehrkräfte erfordert, sondern dass das Verhältnis, welches die Lehrenden zu den Schülerinnen und Schülern einnehmen, in einem beidseitigen Interaktionsprozess entsteht.

6.4 Reife der Lernenden

„Wir möchten gerne mit diesen Erwachsenenmethoden arbeiten, aber das ist eine Entwicklung. Dahin müssen wir unsere Studierenden führen. Selbst wenn wir die Moderatorenrolle einnehmen möchten, wir können sie natürlich nur zusammen einnehmen, wenn wir Studierende haben, die da mitgehen und das ist ein Weg. Und deswegen sage ich, manchmal gelingt es uns ganz gut, diese Rolle einzunehmen und das klappt, und manchmal muss man auch wieder in eine Rolle verfallen, die dem ganz entgegengesetzt ist, aber das ist nun mal so.“ (I37)

Reifegrad und Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler sind Voraussetzung für handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Bei den Charakterisierungen der Schülerinnen und Schüler steht an erster Stelle der Vorwurf der „Konsumhaltung“. Diese äußert sich im „Widerstand“ gegen Methoden, die mehr Eigenständigkeit beim Erarbeiten voraussetzen:

„Dann kriege ich massiv die Frage: Was macht denn eigentlich der Lehrer? Wieso müssen wir denn das alles tun?“ (I 1)

In der Interaktion mit den Lehrkräften werden also Rollenerwartungen an diese herangetragen, die den idealtypischen neuen Anforderungen an Lehrkräfte widersprechen. Eine Entwicklungsaufgabe ist es somit, aus der „Schülerhaltung“ herauszutreten und einen „Perspektivwechsel“ zu vollziehen:

„Also, ideal, ist es für uns, wenn sie was von uns wollen, ja. Die Studierenden müssen was von uns wollen, aber das müssen die erst mal verstehen, dass wir nicht den Anstoß geben in dem Lernprozess, sondern sie müssen eigentlich zu uns kommen und was einfordern. Aber diese Haltung, dieser Perspektivwechsel, den muss man erst anlegen bei ihnen, das ist nicht so einfach.“ (I 37)

Eine Ursache dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen noch nicht mitbringen, die für die neuen Unterrichtsformen benötigt würden, wird in den Lernformen des bisherigen Bildungsweges gesehen.

„Weil ich denke, egal ob jetzt Realschule oder Hauptschule, die Schülerinnen haben nicht in erster Linie das Problem des Lernens an sich. Die prägen sich was ein, die sind da fit. Die haben auch gelernt, das auszuspuken. Aber sie haben halt zu wenig gelernt, das selbstständig zu verarbeiten.“ (I 70)

Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden und freiere Zeiteinteilung sind den Schülerinnen und Schüler häufig nicht vertraut, „die kommen von allgemeinbildenden Schulen und sind von unserem Konzept, manchmal am Anfang – wir müssen sie an die Hand nehmen – auch überfordert“ (I 9).

Als weitere Ursache wird das niedrige Einstiegsalter benannt, das damit einhergeht, dass viele Schülerinnen und Schüler selbst noch bei ihren Eltern leben – sie sind „Personen, die überwiegend noch erzogen werden, sollen aber innerlich es hinbekommen, sich vorzustellen, wie ist es, wenn ich dann selbst erziehe“ (I 58).

Die meisten Befragten verfolgen ein Konzept des *scaffolding and fading*, bei dem anfänglich ein starkes Gerüst gestellt wird, das dann sukzessive abgebaut wird:

„Also alles das, was Handlungskompetenz mitbringen soll, bringen sie gar nicht mit, sodass wir an vielen Stellen erst mal anfangen müssen, mit ihnen zu erarbeiten, was sollen sie denn erarbeiten.“ (I 32)

Der Unterstützungsbedarf bezieht sich auf alle Handlungsphasen. Neben der Analyse von Problemstellungen und der Unterstützung bei den Bearbeitungswegen muss auch daran gearbeitet werden, das Feedback der Lehrkräfte zu verstehen und damit umzugehen.

Die neuen Unterrichtsformen setzen demnach bereits vielfältige Kompetenzen bei den Lernenden voraus, um der Komplexität der Aufgabenstellung gewachsen zu sein. Es wird aber auch deutlich, dass ein Kompetenzerwerb im Laufe der Ausbildung stattfindet.

Ein ungelöstes Problem ist, Unterrichtsmethoden zu finden, die in altersheterogenen Gruppen auf die Einzelnen zugeschnitten sind:

„Wenn ich hier jemand habe, der aus einem Beruf kommt und sagt, sie wird auf dem zweiten Bildungsweg jetzt Erzieherin, muss ich sie ja behandeln wie eine 15-jährige, also die Lehrpläne sind nicht danach ausgerichtet, dass wir hier so was wie eine Erwachsenenbildung haben.“ (I 52)

Mehrere Schulleitungen führen an, dass das „Lebenswissen“ von älteren Lernenden und ihr Erfahrungsschatz aus dem Berufsalltag sich befruchtend auf die jüngeren auswirken können. Zudem fänden Diskussionen um Verantwortlichkeit und angemessenes Verhalten nicht nur zwischen Lehrkräften und Lernenden statt, sondern auch innerhalb der Gruppen von Lernenden.

Eine Schulleitung sieht heterogene Lernenden-Gruppen als Vorteil an. Dies wird auch als Argument angeführt, bei der Zulassung „jedem Bewerberkreis auch eine Chance zu geben“, darunter eben auch einem „Personenkreis mit interessanten Biografien“:

„Also wenn wir hier von vernetztem Lernen ausgehen, dann ist es auch gut, wenn unterschiedliche Kompetenzen zum Tragen kommen und dazu brauch ich jetzt nicht eine homogene Gruppe von Abiturienten, dann fehlen mir nämlich andere Kompetenzen, die eventuell Realschüler mitbringen.“ (I 32)

6.5 Selbstgesteuertes Lernen

Über den Begriff des selbstgesteuerten Lernens ist noch „keine systematische Verständigung“ erfolgt (Pätzold 2008, S. 3). Damit sind Lernformen gemeint, die den Lernenden unter Anwendung geeigneter Lern- und Arbeitstechniken erlauben sollen, ihr Lernen selbst zu gestalten. In der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern firmieren sie etwa unter den Namen *Freie Arbeit*, *Einzelarbeit*, *selbstgesteuertes* oder *selbstorganisiertes Lernen*.

Pätzold kritisiert, dass die Darstellungen selbstgesteuerter Lernprozesse häufig ein idealisiertes Bild zeichnen. In der Realität fänden sich weder Lernende, die alle Voraussetzungen besitzen, besäßen oder umsetzen wollten, noch gäbe es Institutionen der beruflichen Bildung, „in denen die Entscheidungen über diese Aspekte unabhängig von curricularen und organisatorischen Vorgaben eigenständig getroffen werden können“ (Pätzold 2008, S. 3).

Hinter einem Stundenkontingent für Formen selbstorganisierten Lernens kann sich viel verbergen. So kann es sein, dass aufgrund struktureller Probleme es nicht möglich ist, die gesetzlich vorgegebene Unterrichtsstundenzahl einzuhalten. So behelfen sich die Schulleitungen mit der offiziellen Angabe, dass selbstorganisiert gelernt würde.

Im nordrhein-westfälischen Lehrplan etwa sind bis zu 480 Stunden Selbstlernphasen möglich, die „Formen von selbst gesteuertem und eigenverantwortlichem Lernen“ beinhalten, die betreut und durch Lehrkräfte vor- und nachbereitet werden sollen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NordrheinWestfalen 2009, S. 21).

Eine Fachschule sieht in ihrem Stundenplan wöchentlich eine Stunde für selbstgesteuertes Lernen vor. Erfolgt eine solche Einbettung in den Unterricht, so dient das selbstorganisierte Lernen der Wiederholung, Vertiefung und Reflexion. Aus der Nachbereitung und Betreuung dieser Phasen heraus erhalten die Lehrkräfte ein Feedback über den Stand der Schülerinnen und Schüler. Diese institutionalisierte Rückkopplung gewährleistet auch, dass die veranschlagte Zeit von Schülerinnen und Schüler genutzt wird.

An einer anderen Schule wird aus Angst vor Strukturverlust gänzlich auf das „Selbststudium“ verzichtet, ansonsten „bricht das Ganze auseinander. Der zeitliche Rahmen bricht dann auseinander.“ (I 9). Die Schüle-

rinnen und Schüler benötigten aber einen festen Rahmen. Eine selbstständige Zeiteinteilung trauen auch andere Befragte den Schülerinnen und Schülern nicht zu.

Letztlich gibt es hier auch ein Kontrollproblem. Weil die Lehrkräfte bei den Lernprozessen außen vor bleiben, sind die Ergebnisse des selbstorganisierten Lernens für sie nicht eindeutig ersichtlich. Zudem ist nicht immer Betreuung garantiert, sodass nicht klar ist, ob die einkalkulierten Selbstlernphasen auch wirklich für das Lernen genutzt werden. So schwanken die Haltungen der Lehrkräfte zu dieser Form zwischen Hoffnung und Misstrauen: „Was immer da passiert, eine spannende Geschichte“ (I 9).

Zwei diametral entgegengesetzte Haltungen sollen verdeutlichen, wie groß die Spannbreite der Konzepte ist, mithilfe derer die Selbststeuerungsfähigkeit verbessert werden soll.

Eine Befragte aus einer konfessionellen Schule beschreibt Folgendes:

„Die selbstständige Arbeitsweise zum Beispiel des Studiums ist unseren Abgängerinnen vertraut. Auch eine Verlässlichkeit, Pünktlichkeit. Das sind Dinge, auf die wir großen Wert legen und in einem Studium, in dem man sehr selbstständig arbeiten muss, kommt einem das dann zugute.“ (I 35)

Eine andere Befragte, ebenfalls aus einer konfessionellen Schule, möchte „Unterrichtspflicht“ neu definieren. Über „einen konkreten, ausdifferenzierten und gut überlegten Auftrag“, der Zeitraum und ungefähres Ergebnis beinhaltet, soll hier die Steuerung stattfinden.

„Es wird sich im Ergebnis zeigen, ob sie diese Zeit nutzt. Und ob sie es gut nutzt. Und es wird sich an ihrer Lernweise und Qualifizierung zeigen, ob sie da etwas draus gemacht hat. Dann hätte ich persönlich jetzt keine Schwierigkeit damit, mir zu sagen, das muss in dem und dem Zeitraum stattfinden. Ich erwarte dann und dann das Ergebnis. Aber wann sie das machen, ist mir egal. Und wenn sie meinen, sie können die ersten drei Stunden verpennen, statt in die Bibliothek zu gehen, dann ist das ihr Bier. Also, das heißt nicht, dass ich universitäre Strukturen reinholen will. Aber zumindest ein paar Dinge, die Eigenverantwortung noch einmal stärken können.“ (I 70)

Bisweilen wird der *Freiarbeit* zugesprochen, einen Raum für individuelle Förderung zu bieten. Hier kann den „unterschiedlichen Voraussetzungen“ (I 53) gemäß auf Fragen geantwortet werden, auf die die Schülerinnen und Schüler gestoßen sind – „und wo sie

an einem eigenen Knotenpunkt kommen, wo sie auch die Lehrkraft holen dürfen“ (I 82):

„Selbstlernkräfte zu stärken“ durch die Freiarbeit wird auch als Möglichkeit gesehen, bestehende Bildungsungleichheiten auszugleichen. (I 53)

„Wenn sie von der Kinderpflege oder aus dem Sozialhelferbereich unseres Hauses kommen, dann haben sie sehr gute praktische Erfahrungen, sind aber im Theoriebereich natürlich nicht so stark. Da müssen wir erst Angleichungen machen. Das versuchen wir über SLP-Phasen, also Selbstlernphasen.“ (I 17)

6.6 Methodik – Frontalunterricht oder neue Unterrichtsformen

„Wir legen großen Wert auf eine methodische Vielfalt auch im Unterricht. Neben dem Frontalunterricht, den es immer weniger gibt, machen wir sehr viel Projektarbeit, sehr viel Gruppenarbeit. Bei uns hat sich die Rolle des Lehrers wirklich dramatisch geändert. Ich bin jetzt über zehn Jahre Schulleiter und habe in den Jahren das wirklich schön miterleben können, wie bei uns der Lehrer zu einem Lernbegleiter geworden ist.“ (I 15)

Eine Änderung in der Unterrichtsmethodik konstatieren alle Befragten – auch diejenigen, die den Unterricht weiterhin in einem festen Stundenplan gliedern (müssen).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass „Frontalunterricht“ bzw. der „klassische Lehrervortrag“ nur noch einen sehr geringen Stellenwert einzunehmen scheint. Aus solchen Äußerungen lässt sich jedoch nicht ablesen, inwieweit in der Unterrichtspraxis wirklich auf instruktive Unterrichtsformen verzichtet wird, und ob hier nicht eher begriffliche Umdeutungen stattgefunden haben²⁰:

„Also den Frontalunterricht haben wir sowieso schon lange nicht mehr, den klassischen, also es gibt mal natürlich kleine Sequenzen, wo ich sagen muss, gut jetzt halte ich euch mal kurz einen Vortrag, und das muss ich auch mal lernen, eine halbe Stunde zuzuhören, und mir das Wichtigste rauszuziehen.“ (I 37)

Als eine Kompetenz, die im Rahmen des Lehrervortrages erworben werden soll, wird insbesondere benannt, die wesentlichen Inhalte identifizieren zu können, „sodass die Studierenden fähig sind, einen Vortrag wahrzunehmen, zu verarbeiten, Rückfragen zu stellen und zu diskutieren“ (I 82). Eine Erweiterung um schülerzentrierte Momente erfolgt demnach ebenso.

Für den lehrerzentrierten Unterricht führen die Schulleitungen neben der gezielteren und weniger zeitintensiven Vermittlung von theoretischem Wissen auch eine Entlastung der Schülerinnen und Schüler argumentativ ins Feld:

„Nur, manchmal ist es auch so, dass unsere Schüler schon sagen, ‘wissen Sie was, es ist superangenehm, wenn Sie mal zwei Stunden da vorne stehen und über etwas referieren. Und wir sind einfach da und können was mitschreiben’. Also, ich glaube, man muss so einen Mittelweg finden. Es kann nicht sein, dass es immer nur Gruppenarbeit gibt. Das kann man mit superguten Leuten machen. Aber es gibt auch welche, die brauchen einfach eine ganz klare Anleitung. Und da das gesunde Mittelmaß eben.“ (I 85)

Hierin findet sich ein weiterer Hinweis darauf, dass eigenverantwortlichere Unterrichtsformen hohe Anforderungen an die Lernenden stellen.

Die Schulleitungen und Lehrkräfte empfinden Mischformen in der Unterrichtsmethodik meist sinnvoller als die Fixierung auf eine Form.²¹

Dies basiert auch auf der Erfahrung derer, die der Ansicht sind, durch eine zu einseitige Umstellung der Methodik die Lernenden „überfordert“ zu haben. So konstatiert eine Interviewpartnerin „Gruppenarbeitsmüdigkeit“ bei den Lernenden, die sie auf mangelnde Absprachen im Kollegium zurückführt.

In der Ausbildung haben vor allem kooperative Methoden (Partner- oder Gruppenarbeiten) eine hohe Bedeutung erlangt. Praxisbezug wird in simulativen Verfahren wie Rollenspielen oder dem Verfassen von Elternbriefen hergestellt oder in Fallbesprechungen

20 Pätzold und andere (2004) konstatieren, dass entsprechende Artikel über neue Unterrichtsmethoden in Fachzeitschriften der beruflichen Bildung „bestenfalls ‘Leuchtturmcharakter’ haben, weil sie den Ausbildungsalltag der Mehrzahl der Auszubildenden nicht widerspiegeln. Davon, dass handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements flächendeckend mit großen zeitlichen Anteilen in den Unterrichtsalltag Einzug gehalten haben, kann nicht gesprochen werden“. Auch schätzten Lehrkräfte den Anteil von Frontalunterricht geringer ein als die Schülerinnen und Schüler. Einschränkend merken Pätzold u.a. jedoch an, „dass sich Tendenzen abzeichnen, dass sich der dominierende Frontalunterricht derart weiterentwickelt, dass die starke Steuerung des Unterrichtsprozesses durch die Lehrenden zunehmend zu Gunsten schülerorientierter Verfahrensweisen in den Hintergrund tritt und eine – zumindest in Ansätzen – unterrichtsmethodische Vielfalt auszumachen ist“ (Pätzold u.a. 2004, S. 223f.).

21 Einige Lehrpläne sehen ausdrücklich Mischformen vor.

mit „kollegialer Beratung“ durch die anderen Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommen Formen des selbstständigen Erarbeitens von Inhalten (vgl. Kap. 6.5).

Projektarbeit ist weit verbreitet, der Zeitraum für Projektbearbeitung allerdings höchst unterschiedlich. Er reicht von einer Projektwoche im Semester bis hin zu einer regelmäßigen Zeit im Wochenablauf. Projektziele können die Gestaltung eines Gottesdienstes an einer konfessionellen Schule sein oder die eigenständige Erarbeitung eines Themenfeldes wie Teenager-Schwangerschaften. Projekte können nach außen gerichtet sein wie die Durchführung von Bildungsangeboten für Kinder (Stadtführung) oder berufstätige Erzieherinnen (Bildungsplan des Bundeslandes), oder sie ermöglichen Partizipation an der Schule (Gebäudeumgestaltung).

7 Kompetenzorientierte Prüfungen?

7.1 Veränderte Leistungsnachweise?

Die Prüfungsordnungen der Länder sind äußerst uneinheitlich, was die Integration handlungs- und kompetenzorientierter Momente in die (Abschluss-) Prüfungen anbelangt. Dementsprechend stellen manche Befragte kaum eine Veränderung der Prüfungsmodalitäten fest, andere hingegen eine sehr starke Veränderung.

Veränderungen im Prüfungsmodus bedeuten vor allem eine stärkere Ausrichtung auf eine mehrdimensionale Fragestellung mit Bezugnahme auf ein Praxisproblem:

„Also die Prüfungen sehen so aus, dass so eine Situation vorgegeben wird, mit einem Problem, also eine Handlungssituation. Und die müssen dann analysiert und beurteilt werden. Bei der Beurteilung müssen natürlich auch Kompetenzen, Ziele, Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, Widerstände oder Herausforderungen dargestellt werden. Also in der Regel ist es so, ja, das Durchdringen von so einer Praxissituation.“ (I27)

Diese veränderten Fragestellungen haben auch zur Folge, dass sich nach Einschätzung der Schulleitungen die Chance verringert, den Abschluss als Externe durch eine Nichtschülerprüfung zu erwerben, da die Externen keine Übung in der Bearbeitung von solchen Problemstellungen im Rahmen von Lernsituationen besitzen.

7.2 Formen der Leistungsüberprüfung

Folgende Formen der Leistungsüberprüfung sind von Bedeutung:

Portfolio

Der Ausbildungsverlauf wird von jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler dokumentiert.

Lernsituation

Die Kompetenzen, die in der Bearbeitung der Lernsituation sichtbar werden, dienen als Grundlage der Bewertung.

Projektarbeit

Neben einer Bewertung des erstellten Produkts werden die Lernenden auf Basis von Beobachtungen bewertet, häufig mithilfe eines Kompetenzrasters.

Facharbeit

In der eigenständigen Bearbeitung eines Themas über einen längeren Zeitraum wird auch wissenschaftliches Arbeiten angelegt. Praxisbezug wird in Facharbeiten hergestellt, indem ein Thema aus dem Praktikum vertiefend behandelt wird.

Mündliche Prüfungen

In mündlichen Prüfungen werden mitunter praxisbezogene Probleme gestellt. Zudem gilt die Fähigkeit zur Präsentation selbst als zu erwerbende Kompetenz.

Schriftliche Prüfungen

Schriftliche Prüfungen, besonders das Abschlussexamen, greifen vermehrt Fragestellungen mit Praxisbezug auf in Form eines komplexen Problems und orientieren sich an den Lernfeldern der Prüfungsordnung, bzw. haben das Zusammenführen mindestens zweier Fächer zur Voraussetzung.

7.3 Sinn von Prüfungen und Gerechtigkeitsaspekte

Prüfungen werden von manchen Schulleitungen als Leistungsanreiz gesehen. Andere befürchten, dass intrinsische Motivation und Reifungsprozesse zu mehr Eigenständigkeit durch Prüfungsdruck und Benotung nicht gefördert werden.

Die Prüfungsmodalitäten werden in Bezug auf Gerechtigkeitsaspekte diskutiert.

Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit

Für die Schülerinnen und Schüler muss transparent sein, wie die Bewertung zustande kommt. Hierzu gehört auch, dass Noten nicht gleichwertig sein sollten, die einen geringeren Arbeitsaufwand mit sich bringen. Hierzu passend wünschen einige Schulleiter ein verstärktes Ausschöpfen der Notenskala.

Kongruenz mit der Ausbildung

Ein Prüfungsmodus, der gänzlich andere Anforderungen stellt als die Ausbildung, wird als ungerecht empfunden. Einer Prüfungsordnung in Fächern im

Gegensatz zu einem Unterricht in Lernsituationen (*Saarland*) gelingt es ebenso wenig, die Ausbildung abzubilden, wie zentral gestellten Prüfungen, die nicht Rücksicht auf die vor Ort behandelten Unterrichtsinhalte nehmen.

Einbeziehen erbrachter Leistungen

Nicht abgebildet werden die Leistungen, wenn – etwa im Abschlussexamen in *Nordrhein-Westfalen* – vorangegangene Leistungen nicht mit einbezogen werden, sondern nur die punktuelle Leistung bewertet wird.

Zurechenbarkeit

Während Gruppenprüfungen besser in der Lage sind, die Modalitäten der Ausbildung abzubilden und Sozialkompetenz sichtbar werden zu lassen, wird die Gefahr des Trittbrettfahrens in gruppenbezogenen Prüfungen gesehen.

Eine Befragte löst diesen Konflikt dadurch, dass aus dem Team „eine gezogen“ wird, die die Gruppenergebnisse vorstellt. Die Schülerinnen „kontrollieren sich automatisch gegenseitig, weil sie wissen, es gibt natürlich in gewisser Weise eine gemeinsame Note. [...] An dem Punkt widerspricht es natürlich der Notenverordnung im engem Sinne“ (I 58).

Mehrere Befragte legen in den Interviews offen, dass sie in der Bewertung einen „Ausgleich“ suchen zwischen oben genannten Aspekten der Gerechtigkeit und Vorgaben zur Benotung. So versuchen sie bei zentral gestellten schriftlichen Prüfungen die Chancen der Prüflinge in den mündlichen Prüfungen zu verbessern, indem sie diese näher am behandelten Stoff halten.

7.4 Ansprüche und Messbarkeit von Kompetenzen

Kompetenzorientiertes Prüfen erfordert neue Bewertungskriterien. Da nicht deklaratives Wissen bewertet wird, sondern ein Ergebnis unter mehreren möglichen zusammen mit den Bearbeitungswegen, wird eine Objektivierbarkeit der Prüfungsergebnisse schwieriger. Interpretative Momente in den Korrekturen werden verstärkt:

„Wenn das so ist, dass Kompetenzen vermittelt werden, wenn du einen Schüler also dazu gewissermaßen bringen willst, dass er denkt, dann musst du ihm auch erlauben, in der Prüfung falsch zu denken.“ (I 1)

Vernetzungsfähigkeit müsse zwar aufscheinen, könne aber nicht schematisch vorgegeben werden im Sinne einer Vernetzung in die „richtige“ Richtung.

„In den Prüfungen ist es ja so, dass wir inzwischen sehr genau schauen müssen, ob in den Prüfungsanforderungen auch möglichst alle Kompetenzen enthalten sind, die wichtig sind für eine zukünftige Erzieherin. Ich glaube, dass das überhaupt nicht gelingen kann. Man glaubt bei den Bezirksregierungen, dass das in jeder Prüfungsaufgabe abgebildet sein muss. Ich glaube aber, dass das gar nicht geht. Man kann nur einen Ausschnitt anbieten und kann den Ausschnitt so gestalten, dass man herausfordert, über den Rand dieses Ausschnittes hinaus zu denken. Beispiel: Wenn ich eine Aufgabe habe, die zusammengesetzt ist, so machen wir es jedenfalls bei den Unterrichtsangeboten Musikerziehung und Didaktik/Methodik, dann muss ich gleichzeitig in der Lage sein, auch erziehungswissenschaftliche Prozesse mitzudenken. Dann muss ich gleichzeitig in der Lage sein, auch interkulturelle Prozesse mitzudenken. Dann muss ich in der Lage sein, auch sprachliche, kommunikative Aspekte mitzudenken. Aber ich muss sie nicht zum zentralen Thema erheben, sondern ich erwarte, dass die Prüflinge das in ihren Gedanken bei der Analyse und Gestaltung und Entwicklung von Handlungskonzepten in dieser Prüfung mit berücksichtigen und mit aufnehmen.“

„Wir haben ja nach wie vor in den Prüfungen die Unterteilung in Lernbereiche. Aber es gibt eben immer Fragestellungen, die offen, so offen formuliert sind, dass man auf Kenntnisse oder auf Kompetenzen aus anderen Bereichen zurückgreifen muss, um sie zu behandeln.“ (I 42)

Eine Schulleitung gibt an, dass sie es selbst verantwortete, wenn die Schülerinnen und Schüler die gestellten Aufgaben nicht im Hinblick für das dafür vorgesehene Lernfeld beantworteten, sondern andere Bezüge herstellten. Dies zeigt, dass die Zielsetzung der Vernetzungsfähigkeit zuweilen auch quer zu anderen Vorgaben geteilt wird. Auch andere Schulleitungen erwähnen, dass sie bei einem ungerecht empfundenen Prüfungsmodus auf anderer Ebene Angleichungen machten.

Es gibt aber auch die Möglichkeit der Vorbereitung auf das Prüfungsverfahren:

„Also einmal können wir sagen, im Rahmen der Lernsituation passiert Fächerintegration eh, aber wir haben auch immer noch die ‘Klausuren’ in Anführungszeichen. Die Klausuren sind natürlich immer noch stärker

fachbezogen. In der Oberstufe versuchen wir das schon auch zu verändern und wenigstens die zweite Klausur als fächerübergreifende Klausur zu gestalten und die Vorklausur ist auch eine fächerübergreifende Klausur, sodass auch die Schüler schon ein bisschen auf diese Unterschiedlichkeit im Prüfungsverfahren vorher hin orientiert werden.“ (I 19)

Einige erachten die Prüfungen angesichts der komplexer gewordenen Problemstellungen für schwieriger. Auch an dieser Stelle wird wieder argumentiert, dass von den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten erwartet würden, die sie eigentlich erst zu einem späteren Zeitpunkt haben können:

„Wir haben ja eine Notwendigkeit, fächerübergreifend auch so Bereiche abzufragen oder abzugreifen, die dann im Grunde die beruflichen Handlungssituationen auch enthalten. Da haben wir natürlich so ein Dilemma. Es ist immer noch so, Schule ist ja in vielen Bereichen ein Als-ob-wir-Handeln. Wir haben Schüler, die zwei Jahre bei uns in der Schule waren und auch 16 Wochen Praktikum absolviert haben, aber die haben eben noch keine dauernden Berufserfahrungen und wir bieten denen an und wir lassen die Aufgaben lösen, die dann eben Bereiche betreffen, die man eigentlich besser beantworten könnte, wenn man zwei Jahre gearbeitet hat. Da ist sicherlich auch ein Dilemma drin.“ (I 83)

7.5 Strukturierende Wirkung von Prüfungen auf die Ausbildung

Prüfungen besitzen eine Strahlkraft auf die Ausbildung, die auch Handlungsorientierung tangiert.

Zeitweilige Überlastung

Die Hochphase der Prüfung kann von den Lehrkräften nicht für andere Aktivitäten genutzt werden. So sind weitere Stunden in anderen Jahrgangsstufen nicht zu leisten, insbesondere an kleinen Schulen. Zudem erstreckt sich der Prüfungszeitraum oft länger als geplant, da sich die Prüfungstermine nach hinten verschieben. Weiterbildungsanbieter bedenken dies zuweilen nicht, sodass die Lehrkräfte nicht an deren Fortbildungen teilnehmen können.

Einige Befragte argumentieren, gerade durch die hohen und vielfältigen Erwartungen an Erzieherinnen und Erzieher sollte die Unterrichtszeit voll ausgeschöpft werden und nicht in so hohem Maß für Prüfungen und Prüfungsvorbereitung verwendet werden.

Bei der Terminierung der Leistungsnachweise ist eine engere Zusammenarbeit der Lehrkräfte hilfreich, um eine Überlastung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Auch die Planbarkeit für die Schülerinnen und Schüler würde erhöht. Die Hürden zu senken, wäre ein anderes Mittel, führe aber dazu, dass die Leistungsnachweise ihren Gehalt verlieren könnten.

Die Anzahl der Prüfungen steht in einem Verhältnis zur Anzahl der Lernfelder. In diesem Kontext argumentiert eine Befragte aus Rheinland-Pfalz, dass eine Zusammenlegung der Lernmodule auch zu weniger „Prüfungsdruck“ führen würde.

Abkehr von Handlungsorientierung

„Das ist im SPS [Sozialpädagogischen Seminar] schon das Problem, ich hab vorherhin gesagt, der positive Anteil ist, dass die dann einen Abschluss haben, der negativ ist. Die waren bis dahin immer in der Schule und wenn sie überlegen mit ihren wenigen Seminarstunden, die kommen ja her und sind dauernd damit beschäftigt, irgendwelche Leistungsnachweise zu erbringen, die können sich überhaupt nicht mit sich selbst beschäftigen oder das, was wir hier initiieren wollen, dafür haben wir viel zu wenig Raum.“ (I 87)

Nicht nur weil sie den zeitlichen Rahmen verengen, auch durch ihre Form bewirken Prüfungen mitunter eine Abkehr von der Handlungsorientierung:

„Das Wissen der Realschüler ist auch ein angelerntes Wissen. Also wir haben das Problem, dass das zu vermittelnde Wissen nicht umgesetzt werden kann im Sinne von Transfer, sondern die Schülerinnen sind gewohnt, etwas auswendig zu lernen und wieder zu vergessen. Wir haben zentral gestellte Prüfungen, die exakt dieses wieder bewirken, das heißt, die Lehrkräfte müssen auf diese Prüfung zuarbeiten und hier ist das Abfragen wieder ganz üblich.“ (I 52)

Zentrale Prüfungen werden durchgängig kritisiert, wohingegen sich diejenigen, die die Prüfungen selbst erarbeiten können, deutlich positiver äußern. So kann sich etwa ein Interviewpartner aus Nordrhein-Westfalen nicht vorstellen, dass Abschlussprüfungen „zentral geregelt werden könnten, wenn wir eine Lernfelddidaktik haben, die auf die Arbeitsbedingungen vor Ort eingehen soll, dann ist es unmöglich, zentrale Prüfungen zu stellen“ (I 73).

Die Tendenz zur Vereinheitlichung bringt auch bei Prüfungen in mehrzügigen Schulen, die für die ganze Jahrgangsstufe vereinheitlicht sind, einen ähnlichen

Effekt hervor. Impulse vonseiten der Schülerinnen und Schüler finden kein Abbild in den Prüfungen und werden zugunsten zielgerichteter Prüfungsvorbereitung zuweilen klein gehalten.

Wenn die Ausbildungsordnung fächerbezogene Bewertungen in den halbjährlichen Zeugnissen vorsieht, wird häufig wieder Abstand von fächerintegrativem Unterricht genommen.

Relevanzkriterium für Lernende

Das zu Lernende ist „ein sehr ausdifferenziertes Feld von verschiedenen Kompetenzen, nichtsdestoweniger ist es ein Feld, was von Schülerinnen sehr leistungsorientiert auch definiert wird. Um zu sehen, dass es dann auch um so was geht wie eine persönliche Entwicklung, wie Beziehungsarbeit, wie Bindungsarbeit, das wird in diesem ausdifferenzierten, leistungsorientierten Feld schwierig. Und solche Komponenten wie Beziehung, Persönlichkeitsentwicklung wiederum als Kompetenz zu definieren und die zu beurteilen oder gar zu benoten, das ist wirklich ein Eiertanz, der funktioniert nicht so richtig.“ (I 92)

Von mehreren Befragten ist Bedauern zu vernehmen, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsinhalte instrumentell auf Bewertungsrelevanz hin betrachten. Unterrichtsthemen, die weniger zur Leistungsüberprüfung geeignet scheinen, und Bereichen, die insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung berühren, würde vonseiten der Schülerinnen und Schüler weniger Priorität eingeräumt. Auch die Lehrkräfte sehen sich durch den Bewertungszwang dazu angehalten, Inhalte, die sich aufgrund ihrer Kontingenz nicht für Bewertungen eignen, weniger vertieft zu behandeln.

8 Fazit

An den Fachschulen und Fachakademien, die an der Befragung mitwirkten, spiegeln sich die Änderungen in der Lehrplankonzeption durchaus in den Änderungen der Ausbildung wider. Verunsicherungen darüber, wie die neuen Richtlinien umgesetzt werden sollen, sind aber weit verbreitet.

Die neuen Lehrpläne haben auf mehreren Ebenen eine Öffnung mit sich gebracht:

- *Wer* (welche wie ausgebildete Lehrkraft oder welches Lehrkräfteteam?),
 - *was* (welche nach dem Kriterium der Exemplarität ausgewählten Inhalte?),
 - *wie* (mit welcher Methode?),
 - *wann* (in welcher Zeiteinheit, mit welcher Dauer, in welcher zeitlichen Abfolge?),
 - *mit wem* (mit welcher Gruppe von Lernenden?)
- im Unterricht behandelt wird, wird stärker freigestellt.

Diese größere Freiheit der Schulen kann aber nur dann gewinnbringend genutzt werden, wenn entsprechende Rahmenbedingungen vorhanden sind.

Inwieweit sich Schule öffnen kann, ist von Prüfungsordnungen, materieller Ausstattung sowie den zeitlichen Möglichkeiten des Lehrpersonals abhängig. Hilfreich wären an dieser Stelle etwa Best-Practice-Beispiele an Fachschulen für Sozialpädagogik, die auch Möglichkeiten für offene Unterrichtsorganisation unter eingeschränkten Rahmenbedingungen aufzeigen.

Es bedarf einer realistischen Formulierung von Zielen und Methoden handlungsorientierten Unterrichts im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, die auf den (unterschiedlichen) Reifegrad der Schülerinnen und Schüler Bezug nimmt.

9 Literatur

- Faßhauer, Uwe (2008): Schulleitung und neue Lernkultur. Einfluss mit begrenzter Wirkung? In: *berufsbildung*, H. 109/110, S. 12–16
- Gängler, Hans (2003): Skizzen zu einer Berufsfelddidaktik für soziale Berufe. Ein Vorgriff auf eine sich entwickelnde Praxis. In: *berufsbildung* H. 81, S. 24–30
- Gängler, Hans (2008): Neue Lernkultur in der Sozialpädagogik. In: *berufsbildung*, H. 109/110, S. 35–36
- Giebenhain, Dagmar/Mohrhardt, Werner/Wenzler, Torsten (2008): Curriculare Innovation und organisationale Folgen in einer Fachschule für Sozialpädagogik. In: *berufsbildung*, H. 113/114, S. 56–58
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar
- Herkner, Volkmar/Pahl, Jörg-Peter (2008): Ausstattung beruflicher Schulen. Zwischen Restriktionen und Freiräumen. In: *berufsbildung*, H. 113/114, S. 3–9
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. DJI. München
- Küls, Holger (2008): Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? In: *Die berufsbildende Schule*, H. 3, S. 81–84
- Küls, Holger (2009): Lernen in Lernfeldern – kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung einer Didaktik der Sozialpädagogik. In: *Online-Handbuch*. www.kindergartenpaedagogik.de
- Kulmeier, Werner/Meyser, Johannes (2003): Gestaltung von Lernsituationen. Intention und Umsetzung. In: *berufsbildung*, H. 79, S. 4–7
- Lange, Ulrike (2008): Lernkultur durch Gebäudegestaltung der Berufsschule. In: *berufsbildung*, H. 109/110, S. 37–39
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Düsseldorf

- Muster-Wäbs, Hannelore/Schneider, Kordula (2001): Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungsorientierten Aneignungsdidaktik. In: BiBB: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis , H. 1, S. 44–49
- Muster-Wäbs, Hannelore/Schneider, Kordula/Bodenburg, Inga/Jasper, Simone/Schulz, Rainer (2005): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Sozialpädagogik. Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht. Troisdorf
- Pätzold, Günter (1999): Lernfeldorientierung und handlungsorientierte Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Konsequenzen für die Lernortdiskussion. In: Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main, S. 121–159
- Pätzold, Günter (2004): Lernortkooperation im Lernfeldkonzept. In: PrinterNet, H.1, S. 5–13
- Pätzold, Günter (2008): Selbstgesteuertes Lernen und die veränderte Rolle der Lehrenden. In: berufsbildung, H. 109/110, S. 3–7
- Pätzold, Günter/Lang, Martin/Wingels, Judith/Klusmeyer, Jens (2004): Berufsbezogener Unterricht zwischen Handlungsorientierung und traditionellem Frontalunterricht. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jg., H.10, S. 223–227
- Pahl, Jörg-Peter (2003): Lernsituationen. Neue Ansprüche im Lernfeldkonzept. In: berufsbildung, H. 79, S. 3
- Reinisch, Holger (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid/Speier, Hans-Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main, S. 85–119
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 09.10.2009). Bonn
- Seyd, Wolfgang (2006): Berufsbildung – handelnd lernen, lernend handeln. Handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen. Hamburg
- Sloane, Peter F. E./Krakau, Uwe (2009): Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement zur Förderung selbst regulierten Lernens: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Beispiele. 2. Teil. In: Die berufsbildende Schule, 61 Jg., H. 3
- Werner, Regina/Müller, Freia (2008): Lernräume in der Fachschule für Sozialpädagogik. In: berufsbildung, H. 113/114, S. 43–44

10 Anhang

10.1 Interviewleitfaden für Fachschulleitungen

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Einstiegsfrage	
1.	<i>Profil der Fachschule</i>	<p>Was ist das Besondere Ihrer Fachschule?</p> <p>Bei Schulen, die zugleich Kinderpflege/ Sozialassistenten anbieten, lautet die Frage: Was ist das Besondere der sozialpädagogischen Ausbildungen an Ihrer Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Welche inhaltlichen Schwerpunkte hat die Schule? – Wie ist die Nachfrage aufseiten der BewerberInnen? – Gibt es ein besonderes Verfahren bei der Auswahl der BewerberInnen?
		Erzieherinnenausbildung	
2.	<i>Bewertung der regulären Ausbildung</i>	<p>Wie bewerten Sie die derzeitige Erzieherinnenausbildung an Ihrer Schule?</p> <p>Wo sehen Sie Stärken, wo Schwächen?</p>	<p>Im Hinblick auf [bitte unbedingt in positiver und negativer/problemorientierter Variante nachfragen]:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Ausbildungsinhalte – den Bereich „Vermittlung und Didaktik“ (Lernfeldorientierung) – die Zugangsvoraussetzungen (Bezug zur Kinderpflege/Sozialassistenten/SPS herstellen) – das Theorie-Praxis-Verhältnis <p>Optionale Nachfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die vermittelten Kompetenzen
3.	<i>Sonstige Ausbildungsmodelle</i>	<p>Neben der regulären ErzieherInnen-ausbildung gibt es auch andere Ausbildungsformen. Zum Beispiel die berufsbegleitende Ausbildung in Teilzeitform, Externenprüfung oder andere Modelle, wie etwa verkürzte Ausbildungsgänge für bestimmte Zielgruppen.</p> <p>Spielen derartige Ausbildungsformen an Ihrer Schule eine Rolle?</p>	<p><i>Ausbildungsgänge vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie sieht es im Hinblick auf die Nachfrage aus? <p><i>Ausbildungsgänge nicht vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Aus welchen Gründen werden derartige Ausbildungsformen von Ihrer Schule nicht angeboten? Gibt es Ihrer Einschätzung nach einen Bedarf für solche Angebote?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Akademisierung	
4.	<i>Positionierung des Erzieherberufs</i>	Wie schätzen Sie angesichts der derzeitigen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich die zukünftige Bedeutung der ErzieherInnenausbildung ein?	<p><i>Wichtige Nachfrage:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Für welche Tätigkeiten, Aufgaben (Leitung, Gruppenleitung, Zweitkraft) sollte auf dem Niveau der Berufsfachschule, der Fachschule, der Hochschule jeweils qualifiziert werden? [ggf. jeweils nachhaken: Und wie sieht das mit der KinderpflegerInnenausbildung ... etc. aus?] – Angesichts des drohenden Fachkräftemangels wird zum Teil gefordert, die KiTas stärker für andere Berufsgruppen oder Seiteneinsteiger zu öffnen. Wie beurteilen Sie diese Intentionen?
5.	<i>Kooperation mit Hochschulen</i>	Kooperiert Ihre Schule mit einer Fachhochschule oder Universität?	<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Kooperation aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Fachhochschulen oder Universitäten in Zukunft denkbar?
6.	<i>Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit</i>	Wie bewerten Sie die Anschlussfähigkeit der ErzieherInnenausbildung an das Hochschulsystem?	<ul style="list-style-type: none"> – Auf welchem Weg könnte eine höhere Durchlässigkeit erreicht werden? – Welche Hindernisse stehen einem Mehr an Durchlässigkeit entgegen? – Welche Anrechnungsverfahren sind denkbar?
		Fort- und Weiterbildung	
7.	<i>Relation zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung: inhaltliche Aufgabenteilung</i>	Gibt es aus Ihrer Sicht Aufgabenbereiche und Themengebiete, die nicht in der ErzieherInnenausbildung aufgegriffen werden können und (im Sinne einer Arbeitsteilung) durch Fort- und Weiterbildungsangebote für die berufstätigen Fachkräfte abgedeckt werden sollten?	<ul style="list-style-type: none"> – Welche Aufgabenbereiche und Themen betrifft dies?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
8.	<i>Schulische Fort- und Weiterbildungsangebote (Aufbau- bildungsgänge)</i>	Bieten Sie selbst an Ihrer Fachschule Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen an?	<ul style="list-style-type: none"> – Um welche Angebote handelt es sich? – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie ist die Nachfrage? – Ist das Fort- und Weiterbildungsangebot ausreichend? Gibt es Lücken? – Wie bewerten Sie das bestehende Angebot?
9.	<i>Kooperation mit Weiterbildungsanbietern</i>	Bestehen Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und einzelnen Weiterbildungsanbietern?	<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Zusammenarbeit aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Weiterbildungsanbietern in Zukunft denkbar?
10.	<i>Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte</i>	Wenn wir jetzt die Ebene der pädagogischen Fachkräfte verlassen und uns den Lehrkräften in der ErzieherInnenausbildung zuwenden: Wie zufrieden sind Sie mit dem derzeitigen Fort- und Weiterbildungsangebot für die Gruppe der Fachschullehrerinnen und -lehrer?	
		Kompetenzorientierung	
11.	<i>DQR Bezug zu Fachschulen</i>	Ist die aktuelle Diskussion über den Europäischen bzw. den Deutschen Qualifikationsrahmen bereits ein Thema für die sozialpädagogischen Ausbildungen an der Schule?	<ul style="list-style-type: none"> – (ggf. Verweis auf AG Qualifikationsrahmen Fachschule)
12.	<i>Konsequenzen</i>	<p>In der Fachöffentlichkeit wird bereits seit Längerem über eine stärkere Berufsfeldorientierung der Ausbildung diskutiert. Im Vordergrund stehen die zu vermittelnden Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.</p> <p>Welche Konsequenzen hat eine stärkere Kompetenzorientierung für die ErzieherInnenausbildung?</p>	<p>Zum Beispiel im Hinblick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die didaktischen Ansätze (wie das Konzept der Lernfeldorientierung)? – den Aufbau und die Organisation (Modularisierung)? – die Gestaltung von Prüfungen?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Weiterentwicklung und Abschluss	
13.	<i>Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen</i>	Was sind für Sie alles in allem die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Hinblick auf die Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren (System der Aus- und Weiterbildung)?	<ul style="list-style-type: none"> – Und speziell mit Blick auf die ErzieherInnenausbildung: Sehen Sie dort auf inhaltlicher oder struktureller Ebene Weiterentwicklungsbedarfe? – [Wenn noch Zeit vorhanden ist:] Sehen Sie angesichts der wachsenden Ansprüche an das Aufgabenspektrum von Erzieherinnen/Erziehern Weiterentwicklungsbedarf beim Qualifikationsprofil? Zum Beispiel: Von der breit qualifizierenden sozialpädagogischen Ausbildung für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe hin zur Fachkraft für Kindertageseinrichtungen?
14.	<i>WIFF: Empfehlungen</i>	Welche Empfehlungen würden Sie WIFF mit auf den Weg geben?	<ul style="list-style-type: none"> – In welcher Form könnte WIFF aus Ihrer Perspektive für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte hilfreich sein?
15.	<i>Offene Abschlussfrage</i>	Von unserer Seite wäre es das dann. Gibt es von Ihnen noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das im Interview bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist?	

Zur Autorin







Marina Mayer (geb. 1981)

ist als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut sowie in der Gedenkstättenpädagogik tätig. Studium der Soziologie in München. Ihre Schwerpunkte liegen in der Arbeitssoziologie sowie der Gewalt- und Migrationsforschung.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p>Band 7: Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven</p>	<p>Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p>	<p>WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.</p>	<p>Ergebnisse der WiFF Kooperationen erscheinen ab 2011.</p>
<p>Bisher erschienen:</p> <p>Band 6: Barbara Zollinger: Sprachverstehen</p> <p>Band 5: Annedore Pregel: Inklusion in der Frühpädagogik</p> <p>Band 4: Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren</p> <p>Band 3: Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte</p> <p>Band 2: Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung</p> <p>Band 1: Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen</p>	<p>Bisher erschienen:</p> <p>Band 4: Sabine Vogelfänger: Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen</p> <p>Band 3: Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?</p> <p>Band 2: Brigitte Rudolph: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p>Band 1: Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling: Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Die aktuellen Länderlehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik sind, obgleich in unterschiedlicher Ausprägung, an das Konzept der Lernfelder angelehnt und auf Handlungsorientierung ausgerichtet. Dies bringt für die Lehrkräfte einen Wandel ihrer Rolle gegenüber den Lernenden mit sich und erfordert eine stärkere Kooperation im Kollegium. Ausgestaltungsmöglichkeiten sind von der Personalsituation und der Ausstattung der einzelnen Schule abhängig. Anhand von Interviews mit Schulleitungen stellt die Autorin unterschiedliche Wege der Umsetzung an den Fachschulen dar.