

**Lehrerteamarbeit im Kontext der externen  
Zusammenarbeit im  
Lernfeldnetzwerk Medizinische Fachangestellte  
(LerNeMFA)**

**Eine Fallstudie zur Rekonstruktion von  
schulinternen Kooperationsprozessen**

# **Dissertation**

**zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)  
der Fakultät für Erziehungswissenschaft der  
Universität Hamburg**

**von**

**Corinna Gloistein-Tietjen**

**Hamburg 2018**

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Tade Tramm**
  - 2. Gutachterin: Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß**
- Disputation: 8. Februar 2019**

*Das Lernfeldnetzwerk für Medizinische Fachangestellte – LerNeMFA – war eine innovative und nachhaltige Strategie im Bereich der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula im berufsbildenden Bereich.*

*Umsetzungsprozesse der beteiligten Schulen wurden positiv durch die externe Entwicklungsarbeit beeinflusst, Evaluationen bestätigen diese nachhaltigen Einflüsse. Sie dokumentieren aber auch, dass eine schulinterne Kooperation im Kontext der Implementation extern entwickelter Curricula zu einem determinierenden Faktor wird.*

*Als Lehrerin der Berufsschule für Gesundheit in Bremen war die Autorin aktiv an der Netzwerkarbeit und an schulinternen Umsetzungsprozessen beteiligt. Ihre Arbeit führte sie über die Beteiligung an LerNeMFA, über erkenntnisleitenden Evaluationen und weiterführenden Fragenstellungen zur systematischen Analyse von schulinterner Kooperation.*

*Wie kann interne Zusammenarbeit im Kontext einer externen Kooperationsbeziehung funktionieren? Die Erfahrungen der beteiligten Akteure im Prozess sind die Grundlage für die vorliegende Fallstudie, in der die kooperative Zusammenarbeit an zwei Standorten rekonstruiert und theoriegeleitet analysiert wird.*

*Auf die subjektive Betroffenheit der Autorin als unterrichtende Lehrerin wird wiederkehrend der Blick gerichtet, persönliche Wahrnehmungen ergänzen episodisch empirische Befunde. Das praktische Gestaltungsinteresse richtet sich auf die Formulierung von pragmatischen Konsequenzen für Kolleginnen und Kollegen in entsprechenden Zusammenhängen.*

*The Lernfeldnetzwerk for medical assistants – LerNeMFA – was an innovative and sustainable strategy designed to implement curricula for areas of training (Lernfelder) in vocational education. The external development work had a positive influence on the implementation processes of the school involved. Evaluations confirm these sustainable influences.*

*They were also able to document that the internal school collaboration during the implementation of the externally developed curricula was one of the determining factors.*

*As a teacher at the Vocational School of Health Sciences in Bremen, the author was actively involved in networking and in the in-house implementation processes. Her work led her to the participation in the LerNeMFA, to result-oriented evaluations as well to the systematic analysis of the internal school collaboration.*

*How can in-house collaboration function within the framework of external influences? The experiences of those involved in the process form the basis of the case study at hand in which the collaboration at two school sites is reconstructed and analyzed using a theory-based design.*

*There is a continual focus on the subjective involvement of the author as a teacher, and her personal perceptions occasionally complement the empirical findings. The practical motivation for the design of this dissertation is directed at the formulation of pragmatic consequences for colleagues in these circumstances.*

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>IV</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>V</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>VI</b>
<b>1. Problemstellung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage und Relevanz.....	1
1.2 Fragestellung, Erkenntnisinteresse und Ziele dieser Arbeit .....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7
<b>2. Wissenschaftstheoretische und methodologische Orientierungspunkte dieser Arbeit</b> .....	<b>9</b>
2.1 Welchem Verständnis und Forschungskonzept unterliegt die vorliegende Arbeit?.....	9
2.2 Orientierung am qualitativen Paradigma .....	11
2.2.1 Begründungslinie .....	11
2.2.1 Gütekriterien für qualitative Forschungsprozesse.....	12
2.3 Die Einzelfallstudie als Forschungsansatz .....	13
2.3.1 Ziele und Relevanzen .....	13
2.3.2 Explorative Anlage .....	15
2.3.3 Gütekriterien nach Mayring für qualitative Fallstudien .....	16
2.4 Zusammenfassende Überlegungen .....	16
<b>3. Das Projekt LerNeMFA</b> .....	<b>18</b>
3.1 Ausgangssituation und Zielsetzung.....	18
3.2 Architektur und Beteiligte.....	19
3.3 Chronologie .....	23
3.4 Produkte .....	26
3.4.1 Curricularer Entwurf zum Lernfeld 2 .....	26
3.4.2 Die Kompetenzmatrix.....	37
3.5 Ergebnisse.....	40
3.5.1 Evaluationsmaßnahmen zum Implementationsprozess der beteiligten Schulen.....	40
3.5.1.1 Befragung der Multiplikatoren aller beteiligten Schulen im Jahr 2007 .....	41
3.5.1.1.1 Gesprächspartner und Erhebungsmethode .....	41
3.5.1.1.2 Datenauswertung .....	42
3.5.1.2 Befragung der Kollegien ausgewählter Schulen 2008 .....	54
3.5.1.2.1 Gesprächspartner und Erhebungsmethode .....	54
3.5.1.2.2 Datenauswertung .....	56
3.6 Fazit und Formulierung des weiterführenden Erkenntnisinteresses.....	61

<b>4. Vom praktischen Feld zur theoretischen Modellierung.....</b>	<b>65</b>
4.1 Erste Ebene - Begriffsrahmen .....	65
4.1.1 Innovation .....	66
4.1.2 Implementation und Transfer .....	69
4.1.3 Multiplikatoren.....	74
4.1.3.1 Das COOL-Projekt in Österreich - Was Multiplikatoren leisten können .....	76
4.1.3.1.1 Multiplikatorenbegriff .....	77
4.1.3.1.2 Förderliche und hemmende Faktoren für die Multiplikatorentätigkeit.....	79
4.1.4 Kooperation.....	80
4.1.4.1 Begriffliche Abgrenzung .....	81
4.1.4.2 Schulinterne Kooperationsformen im Projekt LerNeMFA .....	84
4.2 Zusammenfassende Überlegungen .....	86
4.3 Zweite Ebene - gesamtsystemische Zusammenhänge.....	87
4.3.1 Systemtheorie als Rahmen.....	87
4.3.2 Das systemisch-tätigkeitstheoretische Modell zur Analyse und Gestaltung von Lehrerteamarbeit nach Steinemann .....	88
4.3.2.1 Die erste Säule – der personenzentrierte Systemansatz von BATESON.....	89
4.3.2.2 Die zweite Säule – die „activity theory“ von ENGESTRÖM .....	91
4.3.2.3 Das systemisch-tätigkeitstheoretische Analysemodell von STEINEMANN .....	94
4.3.3 Kategorienbezogene Formulierung von Variablen und Fragestellungen für die vorliegende Fallstudie .....	96
4.4 Zusammenfassende Überlegungen .....	101
<b>5. Das Forschungsdesign .....</b>	<b>102</b>
5.1 Erhebungskontext und Auswahl des Falles.....	102
5.1.1 Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle in Bremen.....	103
5.1.2 Die Staatliche Schule für Gesundheitspflege in Hamburg.....	105
5.1.3 Begründung der Auswahl.....	106
5.2 Die Datenerhebung .....	107
5.2.1 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit den Multiplikatoren.....	110
5.2.2 Leitfadengestützte Gruppeninterviews.....	112
5.3 Die Datenauswertung .....	115
5.3.1 Die Auswertung in vier Schritten .....	116
5.3.1.1 Bestimmung des Analysematerials und Aufbereitung der Daten.....	117
5.3.1.2. Bestimmung der Analyseeinheiten.....	117
5.3.1.3 Strukturierung der Daten anhand des Kategoriensystems .....	117
5.3.1.4 Verdichtung des Materials.....	118
5.4 Reflexion des Vorgehens .....	119

<b>6. Auswertung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>122</b>
6.1 Konzeption des Kapitels .....	122
6.2 Multiplikatoren/ kategorien- und fallbezogene Auswertung .....	123
6.2.1 Tabellarische Übersicht und Ergebnisse .....	123
6.2.1.1 Objekt .....	126
6.2.1.2 Subjekte/ relevante Personen .....	129
6.2.1.3 Subjektive Deutungen .....	134
6.2.1.4 Arbeitsteilung und Regeln .....	139
6.2.1.4.1 Ressource Kollegium und Arbeitsklima .....	142
6.2.1.5 Instrumente .....	145
6.2.1.6 Kommunikation .....	148
6.2.1.7 Kontext .....	150
6.2.1.8 Kollektives Lernen .....	152
6.2.1.9 Outcome .....	156
6.2.2 Zusammenfassende Überlegungen – pragmatische Konsequenzen von und für Multiplikatoren für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula .....	158
6.3 Kollegien/ kategorien- und fallbezogene Auswertung .....	162
6.3.1 Tabellarischer Überblick und Ergebnisse .....	162
6.3.1.1 Objekt .....	165
6.3.1.2 Subjektive Deutungen .....	167
6.3.1.3 Arbeitsteilung und Regeln .....	170
6.3.1.3.1 Arbeitsklima .....	173
6.3.1.4 Instrumente .....	175
6.3.1.5 Kommunikation .....	177
6.3.1.6 Kontext .....	179
6.3.1.8 Outcome .....	184
6.3.2 Zusammenfassende Überlegungen – pragmatische Konsequenzen von und für Kollegien für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula .....	187
6.4 Ganzheitliche Analyse der Fälle .....	190
6.4.1 Fall Hamburg .....	190
6.4.2 Fall Bremen .....	193
6.5 Schlussbetrachtung .....	196
6.5.1 Fallübergreifende Überprüfung des Modells von S. Steinemann .....	196
6.5.2 Ausblick .....	198
<b>Literatur .....</b>	<b>203</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>209</b>

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1:</b>	Chronologie LerNeMFA	25
<b>Tab. 2:</b>	Curriculare Analyse Lernfeld 2	33
<b>Tab. 3:</b>	Strukturplanung Lernfeld 2/ Teilsequenz 1	34
<b>Tab. 4:</b>	Makroplanung Lernfeld 2/ Teilsequenz 1	36
<b>Tab. 5:</b>	Kompetenzdimension Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung,	38
<b>Tab. 6:</b>	Kompetenzmatrix / graphische Übersicht / vgl. <a href="http://www.lerne-mfa.de">www.lerne-mfa.de</a>	39
<b>Tab. 7:</b>	Lernfelder Medizinische Fachangestellte	39
<b>Tab. 8:</b>	Anzahl MFA Klassen 1. Ausbildungsjahr (SPSS)	43
<b>Tab. 9:</b>	Form des Berufsschulunterrichts (SPSS)	43
<b>Tab. 10:</b>	Größe MFA-Kollegium (SPSS)	43
<b>Tab. 11:</b>	Einsatz der KollegInnen (SPSS)	43
<b>Tab. 12:</b>	Anteil der Klassen, die nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet werden (SPSS)	44
<b>Tab. 13:</b>	Sind Lehrerteams entstanden? (SPSS)	45
<b>Tab. 14:</b>	Werden fachfremde Unterrichtsinhalte von KollegInnen übernommen? (SPSS)	46
<b>Tab. 15:</b>	Lernfeld 1 (Anpassung und Weiterentwicklung der c.A.) (SPSS)	47
<b>Tab. 16:</b>	Hat LerNeMFA Sie unterstützt, sich auf dieser erziehungswissenschaftlichen Basis hinsichtlich der Umsetzung eines lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans weiterzuentwickeln? (SPSS)	51
<b>Tab. 17:</b>	Erwartung/ „Ich hatte mir durch die Teilnahme an LerNeMFA eine Arbeitserleichterung für den schulinternen Umsetzungsprozess des neuen Rahmenlehrplans erhofft.“ (SPSS)	52
<b>Tab. 18:</b>	Wurde diese Erwartung erfüllt? (SPSS)	52
<b>Tab. 19:</b>	Würden Sie sich wieder an einer kooperativen Lernfeldentwicklung beteiligen? (SPSS)	53
<b>Tab. 20:</b>	Würden Sie Ihre Rolle im Projekt LerNeMFA als „Multiplikatorenrolle“ bezeichnen? Übernehmen Sie die Aufgabe, Prozesse und/oder Ergebnisse aus dem Projekt heraus in den schulinternen Umsetzungs- und Diskussionsprozess zu importieren? (SPSS)	53
<b>Tab. 21:</b>	Übernehmen Sie diese Rolle auch über den schulinternen Prozess hinaus, d.h. transportieren Sie Ergebnisse auch in weitere Schulen oder schulische Organisationen? (SPSS)	53
<b>Tab. 22:</b>	Haben die im Netzwerk erarbeiteten didaktischen Planungen (curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung) Sie hinsichtlich Ihrer schulinternen Entwicklungsarbeit unterstützt? (SPSS)	57
<b>Tab. 23:</b>	Hat das im Netzwerk entwickelte Unterrichtsmaterial Sie hinsichtlich Ihrer weiteren Entwicklungsarbeit unterstützt? (SPSS)	58
<b>Tab. 24:</b>	Hat das Projekt LerNeMFA zum Verständnis des Lernfeldansatzes beigetragen? (SPSS)	58
<b>Tab. 25:</b>	Der schulinterne Umsetzungsprozess des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans wurde durch das Projekt LerNeMFA positiv und nachhaltig beeinflusst! (SPSS)	59
<b>Tab. 26:</b>	Analysekategorien für die empirische Untersuchung nach Bateson	91
<b>Tab. 27:</b>	Analysekategorien für die empirische Untersuchung nach Engeström	94
<b>Tab. 28:</b>	Systemisch-tätigkeitstheoretisches Kategorienschema	96
<b>Tab. 29:</b>	Kategorienbezogene Variablen und Fragestellungen für die vorliegende Fallstudie	99
<b>Tab. 30:</b>	Untersuchungsverlauf empirische Untersuchung	110
<b>Tab. 31:</b>	Leitfragekatalog Multiplikatoren	111
<b>Tab. 32:</b>	Leitfragekatalog Gruppeninterviews	115
<b>Tab. 33:</b>	Übersicht Ergebnisse Multiplikatoren	126
<b>Tab. 34:</b>	Erweitertes Standortprofil Standort Hamburg	131
<b>Tab. 35:</b>	Erweitertes Standortprofil Standort Bremen	133
<b>Tab. 36:</b>	Übersicht Ergebnisse Kollegien	165

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1:</b>	Arbeitsbereiche LerNeMFA	3
<b>Abb. 2:</b>	Schirmherrschaften der Lernfelder	21
<b>Abb. 3:</b>	Architektur LerNeMFA	22
<b>Abb. 4:</b>	Die vorgegebene Logik der Formatvorlage ist hilfreich für die schulinterne Entwicklung (SPSS)	48
<b>Abb. 5:</b>	Für den Einstieg in die Arbeit mit prozess- und kompetenzbezogenen Lernfeldern bieten die c.A. dem Kollegium fachliche Unterstützung (SPSS)	48
<b>Abb. 6:</b>	Die entwickelten c.A. bieten dem Kollegium für die didaktische Einordnung der prozessbezogenen Lernfelder eine Basis (SPSS)	48
<b>Abb. 7:</b>	Hinsichtlich der methodischen Gestaltung eines in LF strukturierten Unterrichts bietet das vorliegende Material viele Anregungen, die schulintern nutzbar sind (SPSS)	50
<b>Abb. 8:</b>	Das Material bietet eine Arbeitserleichterung für das MFA Kollegium (SPSS)	50
<b>Abb. 9:</b>	Der schulinterne Umsetzungsprozess des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans wurde durch die Beteiligung am Projekt LerNeMFA positiv und nachhaltig beeinflusst (SPSS)	54
<b>Abb. 10:</b>	Standortprofile	55
<b>Abb. 11:</b>	Haben die im Netzwerk erarbeiteten didaktischen Planungen (curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung) Sie hinsichtlich Ihrer schulinternen Entwicklungsarbeit unterstützt? (SPSS)	57
<b>Abb. 12:</b>	Hat das im Netzwerk entwickelte Unterrichtsmaterial Sie hinsichtlich Ihrer weiteren Entwicklungsarbeit unterstützt? (SPSS)	58
<b>Abb. 13:</b>	Der schulinterne Umsetzungsprozess des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans wurde durch das Projekt LerNeMFA positiv und nachhaltig beeinflusst (SPSS)	59
<b>Abb. 14:</b>	LerNeMFA – eine neue und nachhaltige Strategie im Bereich der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula	62
<b>Abb. 15:</b>	Begriffsrahmen der Implementation	65
<b>Abb. 16:</b>	Zusammenhang Entwicklung, Transfer und Implementation	71
<b>Abb. 17:</b>	Kooperationsstufen nach Little	82
<b>Abb. 18:</b>	Schulinterne kooperative Zusammenhänge/ Auszug aus der Abb.13	84
<b>Abb. 19:</b>	Definition und Gegenüberstellung: Interne Kooperation – Teamarbeit	86
<b>Abb. 20:</b>	Tätigkeitssystem nach Engeström	92
<b>Abb. 21:</b>	Phasen expansiven Lernens nach Engeström	93
<b>Abb. 22:</b>	Prozessuale und strukturelle Modellierungsaspekte für die Lehrerteamarbeit	95
<b>Abb. 23:</b>	Berufliche Schulen für Gesundheit – Schulzentrum Walle	103
<b>Abb. 24:</b>	Schulinterne kooperative Zusammenhänge/ Auszug aus der Abb.13	127
<b>Abb. 25:</b>	Koordination der relevanten Personen/ Teams in der internen Kooperation	130



## Abkürzungsverzeichnis

AA	Arbeitsauftrag
ANUBA	Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
c.A.	curriculare Analyse
COOL	Kooperatives Offenes Lernen im berufsbildenden Schulen (Cooperatives Offenes Lernen)
C.G.	Corinna Gloistein-Tietjen
CULIK	Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute
ebd.	Ebenda/ auch ebendar
EvaNet-EH	Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg
G11B	Gruppeninterview 1 Bremen
G12H	Gruppeninterview 2 Hamburg
I1MB	Interview 1 Multiplikator Bremen
I2MH	Interview 2 Multiplikator Hamburg
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg
KMK	Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
Kompetenz-AG	Kompetenz-Arbeitsgruppe
L	Lehrer
LF	Lernfeld
LerNeMFA	Lernfeldnetzwerk Medizinische Fachangestellte
LS	Lernsituation
MFA	Medizinische Fachangestellte
MW	Mittelwert
NELE	Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern
S	Schüler
SELUBA	Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung
SPSS	Statistik und Analysesoftware; Programm zur statistischen und graphischen Analyse von Daten
TS	Teilsequenz
W4	Staatliche Schule für Gesundheitspflege in Hamburg
ZFA	Zahnmedizinische Fachangestellte

# 1. Problemstellung

## 1.1 Ausgangslage und Relevanz

Eine der größten Herausforderungen der letzten Jahre für die Berufsschulen des dualen Systems ist die Abkehr von der Fachsystematik und die entsprechende Einführung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans. Seit Mitte der 90er Jahre orientieren sich Lehrpläne für den berufsschulischen Teil der Ausbildungsgänge an Lernfeldern, also „*an thematischen Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind*“ (KMK 2000, S.14).

Die Lernfelder der KMK müssen von den einzelnen Schulen ausgestaltet, d.h. inhaltlich präzisiert und in komplexe Lehr-Lern-Arrangements umgesetzt werden (vgl. Kremer/ Sloane 2001). Lernfelder sind beabsichtigt vage Vorgaben der Rahmenlehrplankommission (Kremer/ Sloane 1999, S. 1), durch die Partizipation der Betroffenen, die schulnahe Curriculumentwicklung und die sich daraus entwickelnde bildungstheoretische Diskussion soll eine stärkere Identifizierung mit den Innovationsprozessen erreicht werden, um den enttäuschenden Ergebnissen vergangener Reformprojekte entgegenzuwirken (vgl. Steinemann 2008, S. 101-102). Die Schulen werden durch dieses neue Arbeitsfeld vor eine Vielzahl von Herausforderungen gestellt (vgl. Kremer/Sloane 1999, 2001), „*die ein ausgeprägtes Engagement und den Willen zu Veränderungen verlangen*“ (Euler/Sloane 1998, S. 324).

Das unterrichtende Kollegium muss Unterricht und Zusammenarbeit neu für den eigenen Standort entwickeln und implementieren, Schulleitungen müssen neue Organisationsmodelle finden, um den neuen Unterrichtsideen gerecht zu werden, und die Vergangenheit zeigt, dass die Implementation des Lernfeldkonzeptes kein Selbstläufer ist. Die curriculare Entwicklung stellt für viele Kollegien eine enorme Herausforderung dar. Lehrer sind für diese Aufgaben nicht explizit ausgebildet und sehen sich nicht in der Lage, diese Arbeit alleine zu bewältigen. Darüber hinaus gibt es Widerstände aufgrund einer fehlenden Kooperations- und Innovationsbereitschaft. Eine mangelnde Unterstützung der Schulleitungen (z.B. keine aktive Förderung von Fortbildungsmaßnahmen, keine Ressourcen) und viele organisatorische Probleme (z.B. Stundenplanung, Raumsituation) hemmen die Umsetzung zusätzlich (vgl. Hertle 2004, S. 1).

Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes wurden in Modellversuchen wissenschaftlich begleitet und analysiert<sup>1</sup>, Erfolgs- und Misserfolgskriterien dokumentiert. Es wird

---

<sup>1</sup> Z.B. NELE/ Neue Unterrichtstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern (Bayern und Hessen 1998 – 2001), sowie SELUBA/ Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung (Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen 1999 – 2002).

deutlich, dass es nicht *das* richtige Implementationsmodell gibt, weil sich der Prozess an jeder Schule anders darstellt (vgl. Hertle 2004, S. 1). Die curricularen Entwicklungsaufgaben stehen im Zentrum der Herausforderung *Lernfeldimplementation*.

Auf die Notwendigkeit einer teambasierten Strategie wird in der Literatur hingewiesen (vgl. Müller/ Merkt-Weskott, 2002; Berger/ Müller, 2000; Buschfeld, 1999; in: Steinemann 2008, S.1). Eine teambasierte Strategie, diese Aufgabe zu bewältigen, ist die kooperative Curriculumentwicklung, entweder als schulinterne kollegiale Zusammenarbeit und/ oder in einem Team mit externen Partnern. Lernortkooperationen und die Zusammenarbeit mit externen Partnern aus einem dualen Zweig haben im Zuge der Umsetzung der neuen Curricula eine zentrale Bedeutung.

Ein Beispiel ist der Modellversuch ANUBA<sup>2</sup>. In lokalen Projekten – an denen Berufsschulen und Berufskollegs beteiligt waren – wurden Unterrichtsmodule entwickelt, die den Lernfeldern zugeordnet werden konnten. Hinsichtlich dieser Arbeitsstrategie wurden „*kritische Erfolgsfaktoren*“ (Tiemeyer 2003, S. 92) dokumentiert.

In CULIK<sup>3</sup> wurde Teamarbeit – schulübergreifend und schulintern – im Zusammenhang mit der Lernfeldumsetzung für den Ausbildungsberuf Industriekaufrau/-mann erprobt (vgl. Steinemann 2008, S. 98). Die Entwicklung eines Qualifizierungsnetzwerkes, das die schulischen Akteure zur Bearbeitung der curricularen Gestaltungsaufgabe befähigt, und die Installation von Lehrerteams, waren die Leitideen dieses Modellversuchs (vgl. Steinemann 2008, S. 102). Kooperative Arbeitsformen wurden erprobt und wissenschaftlich analysiert.

An CULIK anknüpfend entstand im Jahr 2005 das Projekt LerNeMFA<sup>4</sup>, das ein Lernfeldcurriculum schul- und bundeslandübergreifend mit wissenschaftlicher Begleitung entwickelt hat. LerNeMFA baut auf Ergebnissen vorangegangener Modellversuche auf und ist der pragmatische Bezugspunkt dieser Arbeit.

LerNeMFA ist die Initiative von Lehrern und der stellvertretenden Schulleiterin einer Hamburger Schule (W4)<sup>5</sup>, die eben vor der Herausforderung standen, die curricularen Vorgaben des neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans für Medizinische Fachangestellte schulinter-

---

<sup>2</sup> ANUBA/ Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen (Niedersachsen und Bayern 2000 – 2003).

<sup>3</sup> CULIK/ Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute (Niedersachsen und Hamburg 2001 – 2004).

<sup>4</sup> LerNeMFA/ Lernfeldnetzwerk zur Umsetzung des neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans für medizinische Fachangestellte (Hamburg 2006 – 2010).

<sup>5</sup> W4: Staatliche Schule für Gesundheitspflege, Hamburg. Stellvertretende Schulleiterin war 2006 Frau Irmhild Marder.

tern umzusetzen. Ihr Ziel war, die curriculare Entwicklung kooperativ zu gestalten, mit einer wissenschaftlichen Unterstützung Lernfelder gemeinsam zu entwickeln und unterrichtsfertige Materialien für diese Netzwerkgemeinschaft zur Verfügung zu stellen.

**Subjektive Betroffenheit**

*An der Auftaktveranstaltung von LerNeMFA (Mai 2005) habe ich als Lehrerin des Schulzentrums des Sekundarbereichs II Bremen/ Walle (Berufsschule für Gesundheit) teilgenommen. Wir waren mit vier KollegInnen nach Hamburg gefahren und hatten wie viele der Anwesenden das dringende Interesse, Unterstützung für die bevorstehenden Prozesse zu bekommen. Auch unsere Schule hat die Patenschaft für ein Lernfeld übernommen und somit war ich direkt in die zukünftige Netzwerkarbeit eingebunden. Ab Herbst 2006 habe ich mich dann entschieden, die Arbeit von LerNeMFA in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Herrn Prof. Dr. Tramm zu evaluieren, um den Beteiligten des Netzwerkes eine Form der Rückmeldung zu ermöglichen, die ihren Prozess und ihre Arbeit würdigen. Diese Form der Rückkopplung sollte zudem eine Weiterentwicklung des nicht abgeschlossenen Gesamtprozesses ermöglichen.*

Aus LerNeMFA heraus resultierten zwei Arbeitsbereiche oder Perspektiven, die es zu unterscheiden gilt: Zum einen den kooperativen Entwicklungsbereich im Netzwerk LerNeMFA, der sich aus vielen Beteiligten aus unterschiedlichen Schulen, aus verschiedenen Bundesländern, einer Projektleitung und einer wissenschaftlichen Begleitung der Universität Hamburg<sup>6</sup> zusammensetzt. Zum anderen der schulinterne Implementationsbereich, in den die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer mit den extern erarbeiteten Ergebnissen zurückkehren und das Ziel verfolgen, diese schulintern umzusetzen.

Der Transfer der Ergebnisse erfolgte über die aktiv am Netzwerk beteiligten Kollegen und über eine eingerichtete Kommunikationsplattform.

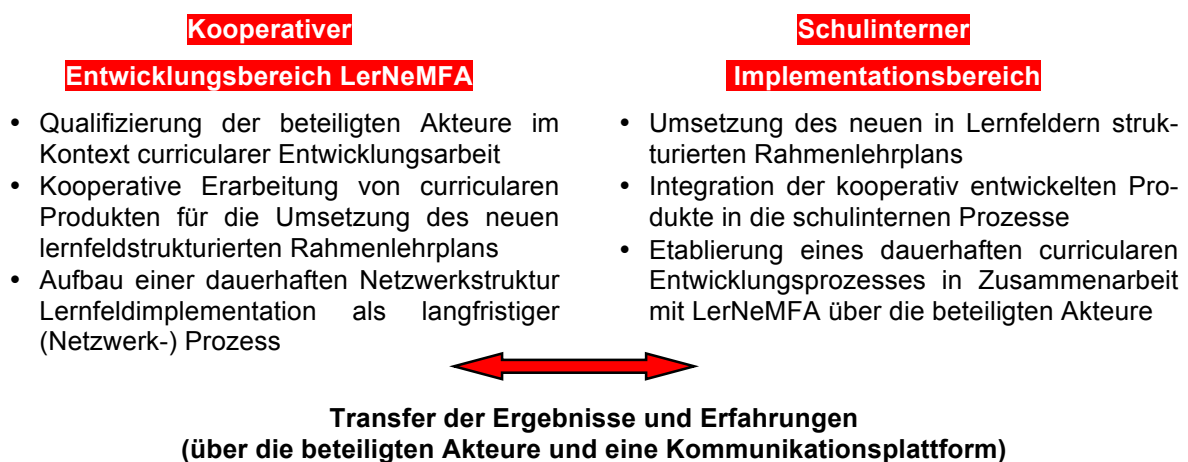


Abb.1: Arbeitsbereiche LerNeMFA

<sup>6</sup> Prof. Dr. Tade Tramm, Institut für Beruf- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg.

In den ersten Jahren nach der Einführung von LerNeMFA wurde deutlich, dass die schulinterne Umsetzung wirkungsvoll beeinflusst wurde. Zwei Evaluationsmaßnahmen belegten diese positiven Auswirkungen<sup>7</sup>.

Durch diese erste intensive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von LerNeMFA wurden zentrale Aspekte herausgearbeitet, die für die Beteiligten im Prozess hinsichtlich der Implementation des extern entwickelten Curriculums von Bedeutung waren. Vor allem die folgende Fragestellung rückte in den Fokus:

**Unter welchen Bedingungen gelingt es den beteiligten Schulen, die curriculare Entwicklungsarbeit schulintern weiterzuführen, um den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplan auf der Grundlage der geleisteten Netzwerkarbeit erfolgreich umzusetzen?**

Die schulinternen Implementationsbereiche wurden zum interessanten Element im Gesamtkontext.

## 1.2 Fragestellung, Erkenntnisinteresse und Ziele dieser Arbeit

Die beteiligten Akteure im Netzwerk LerNeMFA – die Schnittstellen zwischen Netzwerk und Schule – hatten am eigenen Standort oftmals noch viele Probleme hinsichtlich der Umsetzung des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans zu bewältigen, obwohl sie curriculare Produkte (unterrichtsfertige Lernfelder) und viele Erfahrungen mit der Entwicklung von Lernfeldern mitbrachten. Die Kollegien vor Ort hatten eben nicht diesen Entwicklungsprozess durchlaufen und den Bedürfnissen der eigenen Schule (und KollegInnen) wurden die Lernfelder aus dem Netzwerk oft nicht gerecht<sup>8</sup>. Auf der Grundlage der externen Ergebnisse musste eine interne curriculare Entwicklungsarbeit aufgebaut werden, so die zentrale Erkenntnis.

Ergebnisse von Modellversuchen im Bereich der Lernfeldimplementation und der Netzwerkarbeit weisen darauf hin, dass eine funktionierende **schulinterne Kooperation** in diesen Zusammenhängen zu einem bestimmenden Faktor wird:

*„Es muss als Grundlage für die Kooperation mit externen Partnern Kooperations- und Teamstrukturen in den beteiligten Institutionen geben.“ (Pätzold, 2003, S. 90)*

Ergebnisse der angesprochenen zwei Evaluationsmaßnahmen untermauern diese Aussage. Der einfache Hinweis auf kooperative Strukturen als Hilfsmodul wird betroffene Schulen in ihren langfristigen Implementationsvorhaben aber nicht unterstützen.

---

<sup>7</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>8</sup> Diesbezügliche Ergebnisse sind dem Kapitel 3 und im Detail dem 1. Evaluationsbericht aus dem Jahr 2007 (Anhang) zu entnehmen (vgl. Gloistein, 2007).

**Wie kann eine interne Zusammenarbeit im Kontext einer externen Kooperationsbeziehung funktionieren? Können übergreifend Gelingensbedingungen festgehalten werden?**

Mit der vorliegenden Arbeit sollen Antworten auf diese Fragen gefunden werden. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, aufgrund der Erfahrungen der beteiligten Akteure die kooperative Zusammenarbeit an zwei beteiligten Schulen zu rekonstruieren und ihre Erfahrungen festzuhalten. Diese zwei Schulen sind die Staatliche Schule für Gesundheitspflege in Hamburg (W4) und das Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle in Bremen, sie bilden die Untersuchungseinheit für die vorliegende Arbeit. Ihre Aussagen zur Implementation des extern entwickelten lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans und den internen Strukturen der Zusammenarbeit in diesem Kontext bilden das Interesse der vorliegenden Arbeit ab. Eine differenzierte Beschreibung der beiden Standorte und die Begründung dieser Auswahl findet sich im Kapitel 5, dem Forschungsdesign.

Um diese Prozesse systematisch und theoriegeleitet im Rahmen einer Einzelfallstudie zu rekonstruieren und zu analysieren, wird auf das heuristische Analysemodell von Steinemann (2008) zurückgegriffen, was ein systemisch-tätigkeitstheoretisches Kategorienschema für die Modellierung innerschulischer Teamstrukturen und -prozesse bietet. Im Rahmen von CULIK wurden *„auf dessen Grundlage in technologischer Absicht Implikationen für die strukturelle Integration von Lehrerteams und das kooperative Arbeiten rational begründet“* (Steinemann 2008, S. 6).

Der Blick auf die schulinternen Prozesse und die Analyse der Kooperationsstrukturen anhand zentraler Kategorien von Lehrerteamarbeit ermöglichen die Identifikation von Bereichen, die zum Gelingen oder Mislingen einer schulinternen Umsetzung führen (können). Eine vorangegangene umfassende und erfolgreiche Arbeit im Netzwerk kann dann – mit dem Wissen um determinierende Bereiche – schulintern nachhaltig weitergeführt werden. Die Ziele dieser Arbeit lassen sich wie folgt festhalten:

- Beschreibung der schulinternen Kooperationsstrukturen im Rahmen der Lernfeldumsetzung vor dem Hintergrund der externen Zusammenarbeit im Netzwerk LerNeMFA.
- Erfassung der subjektiven Deutungen der relevanten Personen zu den oben genannten internen Kooperationsstrukturen und den damit verbundenen förderlichen und auch hinderlichen Faktoren.
- Optimierung der innovativen Strategie von LerNeMFA durch die Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für die *kooperative* Implementation von extern entwickelter Curricula.

Innovative pädagogische Konzepte sollen an Schulen pädagogische Wirklichkeit verändern, sie müssen aber von den Adressaten umgesetzt werden (vgl. Luchte 2005, S. 7). Die Arbeit möchte Ideen anbieten und Mut machen, sich den angesprochenen Herausforderungen kooperativ zu stellen.

Die Innovationsbereitschaft der Beteiligten von LerNeMFA bietet eine Weiterentwicklung auf dem Feld der kooperativen Curriculumentwicklung. Das praktische Gestaltungsinteresse richtet sich auf die Formulierung von pragmatischen Konsequenzen für die Implementation (extern) kooperativ entwickelter Curricula. Die angesprochenen persönlichen Erfahrungen der Autorin ergänzen die empirisch erarbeiteten Daten:

### **Subjektive Betroffenheit**

*Auch wenn sich meine Arbeit auf der wissenschaftlichen Seite weiterentwickelt und sich die eigentliche Zielsetzung mit der Zeit verändert und konkretisiert hat, bin ich doch auf der anderen Seite immer noch die Lehrerin einer Berufsschule, die Medizinische Fachangestellte unterrichtet und den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplan umsetzen muss, somit eine aktive Mitarbeiterin dieses Netzwerkes mit den Bedürfnissen einer Nutzerin der curricularen Produkte. Das erlaubt mir, diese Sicht einzunehmen und von Zeit zu Zeit nicht durch die wissenschaftliche Brille zu blicken, sondern die Wahrnehmung einer Kollegin einer beteiligten Schule in den Mittelpunkt zu rücken. Für diese Arbeit empfinde ich das als großen Vorteil, weil ich sehr eng mit der Basis verbunden bin und die tägliche Praxis nicht aus den Augen verliere. Sicher ist auch mein wissenschaftstheoretisches Verständnis eng mit dieser Sicht der Dinge verbunden (vgl. Punkt 1.3), denn diese Arbeit bedeutet für mich, Lösungen für die Praxis zu erarbeiten und nicht nomologisches Wissen mit Distanz zum Praxisfeld zu generieren (Steinemann 2008, S. 84; in Anlehnung an Nikolaus/ Schnurpel 2001).*

*Infolgedessen werde ich an adäquaten Stellen in einzelnen Abschnitten meine subjektive Sicht zu Prozessen an meiner Schule schildern und Erfahrungen zur Diskussion stellen. Diesbezügliche Passagen werden im Verlauf explizit gekennzeichnet und unter der Überschrift „Subjektive Betroffenheit“ hervorgehoben, weil sie den Gütekriterien wissenschaftlicher Studien (vgl. Lamnek 1995, S. 169ff.) nicht entsprechen.*

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit und ist eng mit der persönlichen Entwicklung der Autorin verknüpft, die sich in zwei aufeinander aufbauenden Phasen spiegelt.

#### 1. Phase:

→ Praxisforschung im Gegenstandsbereich:  
LerNeMFA/ Evaluationsmaßnahmen und Ergebnisse  
(Kapitel 1-3)

#### 2. Phase:

→ Systematische und theoriegeleitete Analyse des  
weiterführenden Erkenntnisinteresses:  
Schulinterne kooperative Implementation extern entwickelter Curricula/  
Fallstudie und Ergebnisse  
(Kapitel 4-6)

Der Gegenstandsbereich für die **1. Phase** und damit die Ausgangssituation für diese Arbeit ist die angesprochene kooperative Curriculumentwicklung im Lernfeldnetzwerk Medizinische Fachangestellte (LerNeMFA). Nachdem **wissenschaftstheoretische und methodologische Orientierungspunkte der Arbeit im 2. Kapitel** festgehalten werden, rückt dieses **Netzwerk im 3. Kapitel** in den Blickpunkt.

Architektur, Chronologie und Produkte werden vorgestellt, Ergebnisse aus den Evaluationsmaßnahmen, die die Implementationsprozesse an den beteiligten Schulen betreffen, analysiert.

Die Implementationsstrategie von LerNeMFA beeinflusst demnach die schulinterne Umsetzung wirkungsvoll und auch nachhaltig, aber die Schulen müssen die curriculare Entwicklungsarbeit schulintern weiterführen, um den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplan auf der Grundlage der positiven Ergebnisse der Netzwerkarbeit erfolgreich umzusetzen. Eine schulinterne Kooperation wird an dieser Stelle als entscheidender Faktor herausgearbeitet. Abschließend wird auf diesen Grundlagen das weiterführende Erkenntnisinteresse formuliert und der Übergang zum Kern der vorliegenden Arbeit – der **2. Phase** – geebnet.

Im **4. Kapitel** führt der Weg über zwei Dimensionen **vom praktischen Feld zur theoretischen Modellierung**. Die erste Dimension betrifft die Entwicklung eines begrifflichen Rahmens, der Bezüge zu theoretisch verankerten Ergebnissen herstellt. Innovation, Implementation, Multiplikation und Kooperation sind begriffliche Bezugspunkte, an denen sich



dieser Rahmen orientiert. Aufgrund der Bilanzierung von wissenschaftlich dokumentierten Ergebnissen und der Erfahrungen aus LerNeMFA können die Schlussfolgerungen aus der 1. Phase untermauert werden.

Die zweite Dimension der theoretischen Modellierung präzisiert gesamtsystemische Zusammenhänge. Als Referenz für die Beantwortung der Frage, ob übergreifende Gelingensbedingungen für die notwendige interne Zusammenarbeit ermittelt und festgehalten werden können, wird das heuristische Modell von Steinemann (2008) vor dem Hintergrund der hierfür genutzten systemischen Bezüge erläutert und an die Bedürfnisse des zu untersuchenden Falls angepasst, so dass im Ergebnis ein Kategorienschema für diese Untersuchung als Arbeitsgrundlage zur Verfügung steht.

Im **5. Kapitel** wird das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung erörtert, d.h., neben der Bestimmung des Falles werden die Methodik der Datenerhebung und Datenauswertung dargelegt.

Ergebnisse werden im **6. Kapitel** präsentiert und diskutiert. Die Darstellung erfolgt in aufeinander aufbauenden Schritten, um gemäß der Zielsetzung dem praktischen Gestaltungsinteresse und dem Theoriefortschritt gerecht zu werden. Zum einen werden pragmatische Konsequenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln für die kooperative Implementation extern entwickelter Curricula festgehalten (Erträge für die Praxis). Eine Analyse mit Blick auf die Theorie und eventuell weiterer Empirie und die Überprüfung der Tragfähigkeit des Analysemodells von Steinemann ergeben die Erträge für die Wissenschaft.

Anschlusspunkte aufgrund der Befunde und eigener Erfahrungen im Verlauf des Prozesses schließen die Arbeit mit einem Ausblick.

## 2. Wissenschaftstheoretische und methodologische Orientierungspunkte dieser Arbeit

### 2.1 Welchem Verständnis und Forschungskonzept unterliegt die vorliegende Arbeit?

*„Wissenschaft ist ein Werkzeug zur Lösung praktischer Probleme und Instanz der Reflexion dieses Werkzeuges.“ (König/Zedler 2007, S. 245)*

Diesem Grundverständnis von Erziehungswissenschaft unterliegt diese Arbeit, den Orientierungsrahmen bietet die pädagogische Praxis, die Wissenschaft soll *„das praktische Handeln in pädagogischen Situationen verlässlich leiten“* (König/Zedler 2007, S. 241).

Die empirisch-analytische Verhaltenswissenschaft, die als *„auf Hypothesenprüfende abzielende Lehr-Lern-Forschung“* (vgl. Horlebein 2009, S.94) die Relevanz wissenschaftlicher Forschung für praktisches Handeln bezweifelt (vgl. Luchte 2005, S. 10), ist auf die Generierung nomologischer Wissenschaft ausgerichtet (vgl. Tramm/ Reinisch 2003, 16). Diese Arbeit orientiert sich an einem evaluativ-konstruktiven Forschungsverständnis (vgl. Tramm 1992), *„das seinen zentralen Bezugspunkt in der Identifikation und Weiterentwicklung zukunftsweisender innovativer Konzepte der pädagogischen Praxis hat“* (Tramm 2009, S.3). Auch diese Arbeit hat zum Ziel, mit Praktikern Ansätze zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, um in die *„nächste evaluativ-konstruktive Ebene eines kontinuierlichen evolutionären Entwicklungsprozesses zu gelangen“* (Tramm 2009, S. 3), damit eine innovative Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis im Diskurs mit Praktikern erfolgen kann.

Grundlegend für diesen Ansatz in Anlehnung an die Tradition der pädagogischen Handlungsforschung Klafki (1976) ist ....:

*„... die Abkehr von einem Entwickler-Anwender-Dualismus im Verhältnis Wissenschaft und Praxis, der sich erstens darin zeigt, dass Praxislösungen im Dialog von Praxis und Wissenschaft erarbeitet werden sollen und zweitens von der wissenschaftlichen Seite aus sowohl evaluative als auch konstruktive Beiträge geleistet werden.“* (vgl. Klafki 1967; in Steinemann 2008, S. 88)

Das Konzept der Handlungsforschung geht auf Kurt Lewin (1946) zurück, der mit wissenschaftlicher Forschung verband, *„einen Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung zu leisten“* (Naeve-Stoß 2013, S. 30). Hervorzuheben sind an dieser Stelle spezifische Kennzeichen der Handlungsforschung, die mit den Intentionen und Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit gleichkommen (vgl. Naeve-Stoß 2013, S. 31ff.):

- Handlungsforschung zeichnet sich durch eine besondere Nähe zum Forschungsfeld der Praxis, zwischen Forscher und beforachter Subjekte aus.
- Die Forschungssubjekte gelten als Betroffene, weil die Problemstellungen aus ihrem Lebenskontext aufgegriffen werden.
- Der Forscher nimmt nicht die Rolle des distanzierten Beobachters ein, er tritt ein ihre soziale Welt und tritt in einen direkten Kontakt.
- Qualitative Methoden kommen vor allem zum Einsatz, um der gewünschten kommunikativen Beteiligung der Betroffenen gerecht zu werden.

Diese Merkmale prägen wesentlich den evaluativ-konstruktiven Zugang, der für die vorliegende Arbeit gewählt wurde (vgl. Tramm 1992a, 1992b, 1996, 2009). Der Ausgangspunkt evaluativ-konstruktiver Vorhaben sind innovative pädagogische Konzepte der pädagogischen Praxis, und der Prozess der Weiterentwicklung kann als *„ganzheitlicher Forschungs- und Entwicklungsprozess“* mit den Phasen *„Bestandsevaluation, Konstruktion, Erprobung, Über-prüfung und Bewertung“* charakterisiert werden (Tramm 1996, S.170).

Bezugspunkt für diese Arbeit ist ein Problem aus der pädagogischen Praxis, und die Ziele dieser Arbeit (vgl. S. 5) orientieren sich an der Lösung dieses Problems. Mit diesen Zielen, Problemlösungsversuche zu entwickeln und Orientierungspunkte für praktisches Handeln zu liefern (vgl. Naeve-Stoß 2013, S. 19; in Anlehnung an Herrmann, 1979 und Bunge 1967), verbindet sich die Absicht, technologische Theorien zu entwickeln.

Bunge (1967) unterscheidet bezüglich der Zielsetzung von Wissenschaft zwischen der technologischen Wissenschaft, welche die Praxis gestalten möchte, und der nomologischen Wissenschaft, die sich auf die Wissensvermehrung konzentriert (vgl. Naeve-Stoß 2013, S. 18; Bunge 1967, S. 26f.).

*„Technologische Theorien stellen Orientierungspunkte oder bestenfalls Handlungsregeln für technisch-praktisches Handeln zur Verfügung und zielen auf die Steigerung der Rationalität und Effizienz praktischen Handelns (Bunge 1967, S. 132ff; in Steinemann 2008, S. 85)*

Meine Absicht ist, anzuleiten, was getan, verändert oder verhindert werden sollte (vgl. Steinemann 2008, S.85; in Anlehnung an Herrmann 1979), wenn Schulen extern entwickelte Curricula kooperativ an ihrer Schule implementieren. Die Generierung von technologischen Theorien ist auch an den Maßstäben technologischer Theorien zu bewerten (hinsichtlich der Allgemeingültigkeit oder auch der Überprüfbarkeit der Erkenntnisse) (vgl. Naeve-Stoß 2013, S. 22; in Anlehnung an Herrmann 1979, S. 137ff., Neveling 2008, S. 109ff.) Die Kolleginnen und Kollegen in diesen und vergleichbaren Situationen sollen in ihrem Handeln unterstützt werden. Mit dem evaluativ-konstruktiven Forschungskonzept sind diese Absichten realisierbar.

Der enge Bezug zu den Menschen in diesem Prozess und der Wunsch, ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen, heben die Subjektbezogenheit (vgl. Mayring 2002, S. 19) der Untersuchung hervor. Eine Orientierung am qualitativen Paradigma ist die Konsequenz aus diesen gesetzten Zielen.

## 2.2 Orientierung am qualitativen Paradigma

### 2.2.1 Begründungslinie

Die Begründungslinie orientiert sich an den folgenden kennzeichnenden Merkmalen qualitativer Forschung:

- Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens ist die erlebbare Wirklichkeit (vgl. Heinze 2001, S. 27).
- Die qualitative Forschung setzt an den Menschen im Forschungsfeld an - Subjektbezogenheit (vgl. Mayring 2002, S. 19).
- Qualitative Forschung hat eine starke Orientierung am Alltagsgeschehen der Untersuchten (vgl. Flick 2009, S. 23).
- Die Reflexivität des Forschers über seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld ist ein wesentlicher Bestandteil der Erkenntnis und keine Störquelle (vgl. Flick 2009, S. 23).
- Die Offenheit des Forschungsprozesses soll bewahrt werden, auf eine explizite Formulierung von Hypothesen soll verzichtet werden (vgl. Lamnek 1995, S. 22).
- Die Fallanalyse ist der Ausgangspunkt (vgl. Flick 2009, S. 23).
- „An die Entdeckung des Neuen in den Daten schließt sich häufig die Entwicklung von Theorien aus der Empirie als Großziel qualitativer Forschung an“ (Flick 2009, S. 24).

Die Problemstellung wurde im Rahmen des Projektes LerNeMFA generiert und die Forscherin ist – wie beschrieben – eng in diesen Prozess eingebunden: Ausgangspunkt ist die *erlebbare Wirklichkeit* und durch die Eingebundenheit der Forscherin in das Untersuchungsfeld fließen subjektive Wahrnehmungen in den Prozess ein, die für die Datenerhebung und die Kommunikation zwischen Forscher und Forschungsfeld zuträglich sein können. Eine kritische Auseinandersetzung mit eventuellen wechselseitigen Einflüssen muss besonders in den Gesprächssituationen bedacht und die Rolle als objektive Gesprächspartnerin geklärt werden.

Die Menschen in diesem Projekt sind maßgeblich am Erfolg einer Innovation und/ oder von Veränderungsprozessen beteiligt, daher ist es sinnvoll bei ihnen anzuknüpfen (Subjektbezogenheit).

Ausgangspunkt für die vorliegende Forschung ist die erlebbare Wirklichkeit eines konkreten Forschungsfeldes (vgl. Heinze 2001, S. 27). Die Forscherin ist im Forschungsfeld eingebunden und erlebt das alltägliche Geschehen stark eingebunden. Damit verbunden ist die Subjektbezogenheit, qualitative Forschung setzt am Menschen an (vgl. Mayring 2002, S. 19). Die intensive Auseinandersetzung mit den Beteiligten aus dem Netzwerk kann nur mit quali-

tativen Methoden Ergebnisse hervorbringen. Typische Handlungsmuster können identifiziert und allgemeine Regelmäßigkeiten fundiert festgehalten werden (vgl. Lamnek 1995, S. 16).

Der Einsatz qualitativer Methoden ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit den Menschen im Prozess, die Methodik der Fallstudie ermöglicht eben diese und ist nach Lamnek (vgl. 1989, S. 5) besonders geeignet, subjektive Sichtweisen der Akteure zuzulassen. Der Fall wird zur Grundlage und ermöglicht die angesprochene Möglichkeit zur Anleitung von praktischem Handeln.

Bevor eben diese forschungsmethodische Konsequenz mit Blick auf die vorliegende Arbeit erläutert wird, bleibt festzuhalten, dass eine Orientierung am qualitativen Paradigma im Einklang mit dem formulierten Forschungsinteresse steht.

### **2.2.1 Gütekriterien für qualitative Forschungsprozesse**

Wesentliche Charakteristika qualitativer Methodologie sind die Merkmale:

- (a) Offenheit, (b) Kommunikativität, (c) Naturalistizität und (d) Interpretativität (vgl. Lamnek 1995, S. 17ff.)

#### (a) Offenheit

Der Forscher verhält sich offen gegenüber den untersuchten Personen, offen gegenüber dem theoretischen Konzept und auch offen in der Erhebungssituation. Darüber ist das explorative Vorgehen (vgl. 2.3.2) an dieser Stelle ein wichtiger Eckpunkt in Bezug auf die Offenheit: Theorie wird nicht überprüft, sondern neu generiert und diesbezüglich ist der Forscher *„offen für die Interpretationen und Deutungen der Alltagswelt“* (Lamnek 1995, S. 17). Vermutungen des Forschers zum Forschungsfeld dürfen *„ihn nicht blind machen für möglicherweise davon abweichenden Verhältnisse der sozialen Realität“* (S. 18), eine unvoreingenommene Haltung ist wichtig, damit die Untersuchungspersonen sich unbeeinflusst und authentisch äußern können.

Durch die subjektive Betroffenheit als Beteiligte am Netzwerk und Kollegin einer Untersuchungseinheit, gilt es, dieses Merkmal besonders im Blick zu haben und einerseits den theoretischen Referenzrahmen des angewendeten Modells wirklich als leitend und strukturierend zu nutzen, andererseits aber auch ohne Einschränkungen den Einschätzungen der Untersuchungspersonen Rechnung tragen, indem dieser Rahmen immer wieder überdacht und angepasst werden kann.

(b) Kommunikativität

*„(...) soziale Wirklichkeit wird durch situative Interaktionen oder Kommunikation konstituiert“ (S. 19).*

Um die Wirklichkeit zu erfassen, muss eine am qualitativen Paradigma orientierte Forschung einen *„kommunikativen Akt initiieren“* (S. 19), weil eben die soziale Wirklichkeit durch Kommunikation oder Interaktion konstituiert wird und nur auf diesem Wege subjektive Deutungen und Interpretationen freigesetzt werden. Diese Kommunikation zwischen dem Forscher und der Untersuchungseinheit muss echt sein, d.h., sie muss sich mit oder ohne seine Beteiligung vollziehen. Erhebungstechniken müssen demnach – in Anlehnung an *„alltägliche Kommunikationsprozesse“* (S. 19) – kommunikativ sein und eine enge Beziehung zwischen Forscher und Untersuchungsperson wird – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – eingefordert.

Die vorliegende Untersuchung ist geprägt durch eine *„enge und intensive Relation“* (S. 19) zwischen Forscherin und Untersuchungspersonen. Die kommunikative Thematisierung des gemeinsamen Wissens ermöglicht ein intensives Verstehen und ein Eintauchen in die subjektiven Deutungen, das auf anderen methodischen Wegen nicht erreicht werden könnte.

(c) Naturalistizität

Die zuvor angesprochene Kommunikation soll nicht durch ungewöhnliche Gesprächssituationen verfremdet werden oder durch einen hohen Grad an Standardisierung vorprogrammiert sein. Eine natürliche Kommunikation, geprägt durch eine enge Beziehung zwischen den Partnern und einem in Bezug auf Ergebnisse offenen Gesprächsverlauf, ermöglicht ehrliche Antworten. *„Die Untersuchungssituation soll daher dem Lebensalltag des zu Untersuchenden nicht fremd sein“* (S. 20).

(d) Interpretativität

Die soziale Realität wird durch Interpretationen konstruiert und für die Untersuchungen dieser Bedeutungszuweisungen wird eine offene und naturalistisch-kommunikative Situation hergestellt. Der ForscherIn muss verstehen, die *„alltagsweltlichen Deutungen“* (S. 21) interpretieren und daraus Handlungsmuster filtern.

## **2.3 Die Einzelfallstudie als Forschungsansatz**

### **2.3.1 Ziele und Relevanzen**

Nach Lamnek (1995) handelt es sich bei einer Einzelfallstudie *„nicht um eine spezielle Erhebungstechnik, sondern um einen „approach“, einen Forschungsansatz“* (S. 7), weil *„unter*

*dem Ansatz der Fallanalyse prinzipiell das gesamte Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden subsumiert [... wird]“ (S. 4).*

Fallstudien versuchen ein mehrperspektivisches Bild der sozialen Wirklichkeit zu spiegeln und die subjektiven Sichtweisen der beteiligten Akteure stehen im Mittelpunkt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, orientiert sich die Fallstudienmethodik an den Grundannahmen qualitativer Forschung. Konkretisiert formuliert Lamnek (vgl. Lamnek 1995, S. 5-7):

- Der Anspruch ist, ein „*ganzheitliches und ... realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen*“.
- Es geht um die „*individuellen Einheiten*“, die im vorliegenden Fall aus Personen und Gruppen bestehen,
- die als Einzelner Experte „*für die Deutungen und Interpretationen des Alltages*“ sind (S. 6).
- „*Das Ziel der Einzelfallstudie ist, genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist*“ (nach Fuchs et al 1978, S.181).

Es gibt demnach nur wenige Fälle, die in ihrer Ganzheitlichkeit betrachtet werden, um viele Informationen zu bekommen und „*durchschnittstypische Handlungsmuster*“ (Lamnek 1995, S. 16) zu generalisieren. Diese eingeschränkte Generalisierbarkeit steht zentral in der Kritik. Neben der Erfüllung der aufgeführten Gütekriterien ist es hilfreich, unterschiedliche Methoden der Datenerhebung einzusetzen (Mayring 2002), um ein möglichst ganzheitliches Bild zu bekommen.

Für die Methodologie ergeben sich nach Flick konkrete Anforderungen an die Fallstudienmethodik:

- Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster der sozialen Akteure,
- Analyse der Interaktion zwischen den Akteuren,
- Versuch der Interpretation des subjektiv gemeinten Sinns und des Verstehens individueller und kollektiver Einstellungen bzw. Handlungen und
- Datenerhebung im Dialog von Forscher und Forschungssubjekt (vgl. Flick et al. 2004, S. 20f.).

Durch die auf S. 5 formulierten Ziele dieser Arbeit werden die Anforderungen fest umrissen:

- Beschreibung der schulinternen Kooperationsstrukturen im Rahmen der Lernfeldumsetzung vor dem Hintergrund der externen Zusammenarbeit im Netzwerk LerNeMFA.
- Erfassung der subjektiven Deutungen der relevanten Personen zu den o.g. internen Kooperationsstrukturen und den damit verbundenen förderlichen und auch hinderlichen Faktoren.
- Optimierung der innovativen Strategie von LerNeMFA durch die Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für die *kooperative* Implementation extern entwickelter Curricula.

Je nach Fragestellung und Zielen einer Studie können unterschiedliche „soziale Einheiten“ (Lamnek 2005, S. 310) als Fall definiert werden. Ein Fall kann demnach eine Person, eine Gruppe oder bspw. auch ein Kollegium sein. Welcher Fall konstituiert die vorliegende Einzelfallstudie? Die Untersuchungseinheit wird durch zwei am Netzwerk LerNeMFA beteiligte Schulen gebildet:

- Das Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle, Berufsschule für Gesundheit in **Bremen**.
- Die Staatliche Schule für Gesundheitspflege in **Hamburg**.

Das ausgesuchte soziale Element der Fallstudie ist das Kollegium dieser beiden Schulen, wobei hier das unterrichtende Kollegium und die entsprechende Leitung – die als beteiligte Akteure am Netzwerk aktiv mitgearbeitet haben – differenziert betrachtet werden. Schulspezifische Einzelheiten und eine Begründung zur Auswahl der Schulen finden sich in Kapitel 5, wo das konkrete Forschungsdesign erläutert wird.

### 2.3.2 Explorative Anlage

Die Differenzierung in explorative, deskriptive und explanative Fallstudien verdeutlicht die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten von Fallstudien für wissenschaftliche Studien (vgl. Yin 2003).

Explorative Studien zielen nicht auf die Überprüfung von bestehenden Theorien, sondern auf die Generierung von neuen Theorien (vgl. Lamnek 2005, S. 38f.). Diese Studien sind offen für das Neue und offen für die Interpretationen und Deutungen der Alltagswelt (vgl. Lamnek 1995, S. 17).

Die vorliegende Untersuchung zielt auf ein tiefes Verstehen eines Forschungsgegenstandes, ein Vorverständnis wird anhand der subjektiven Einschätzungen der Beteiligten verdeutlicht und im Verlauf immer wieder kritisch reflektiert. Der Forschungsprozess ist offen für neue Aspekte und das Ziel – die Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für die kooperative Implementation extern entwickelter Curricula – wird nur durch den laufenden, stark kommunikativ geprägten Verlauf des Prozesses erreicht.



### 2.3.3 Gütekriterien nach Mayring für qualitative Fallstudien

Mayring hat Gütekriterien entwickelt (vgl. Mayring 2002, S. 144ff.), die für die vorliegende Fallstudie – neben den unter 2.1.1 aufgeführten Gütekriterien für qualitative Studien – als Rahmen genutzt werden:

1. Das Forschungsverfahren und die Methodik werden ausführlich beschrieben.
2. Interpretationen der Deutungen werden argumentativ begründet.
3. Die Auswertung der Daten wird offen dargelegt und regelgeleitet durchgeführt.
4. Es besteht eine Nähe zum Forschungsgegenstand, d.h. der Forscher setzt an den Problemen der Betroffenen an.
5. Die Interpretationen werden den Untersuchungspersonen rückgemeldet und somit kommunikativ validiert.
6. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgt über verschiedene Methoden.

Die Forschung wird für den Leser transparent gemacht und er „*fordert die Sicherstellung der intersubjektiven Überprüfbarkeit*“ (Steinemann 2008, S. 97). Die Nähe zum Forschungsgegenstand und der Alltagswelt der Untersuchungspersonen ermöglicht ein tiefes Verständnis der Deutungen, die Interpretationen dieser sollen dann wiederum den Beforschten rückgemeldet werden, um die Qualität der Interpretationen im Kommunikationsprozess zu steigern und die Mitarbeit wertzuschätzen. Die unterschiedlichen Datenerhebungsmethoden vermeiden einseitige Verfestigungen und das regelgeleitete Analyseverfahren muss offengelegt werden, um die Analyse nachvollziehen zu können.

In Abschnitt 5.4 werden diese Kriterien im Fallstudiendesign für die vorliegende Arbeit kritisch reflektiert.

## 2.4 Zusammenfassende Überlegungen

Die folgende kurze Zusammenführung der vorangegangenen Gedanken zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Verortung der vorliegenden Arbeit soll Intentionen strukturiert zusammenfassen und auf den Punkt bringen:

- Bezugspunkt der Arbeit ist ein Problem aus der Praxis und ein grundlegendes Ziel ist die Unterstützung eben dieser pädagogischen Praxis, der Lehrkräfte, die extern entwickelte Curricula schulintern implementieren müssen.

- Praktisches Handeln soll beschrieben, subjektive Deutungen erfasst und als Produkt Gestaltungsempfehlungen für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula formuliert werden.
- Die Arbeit unterliegt einem evaluativ-konstruktiven Forschungsverständnis, die Weiterentwicklung einer innovativen Strategie in Zusammenarbeit mit der Praxis – den handelnden Personen im Kontext – steht im Vordergrund.
- Eine Orientierung am qualitativen Paradigma und die entsprechende Subjektbezogenheit kennzeichnen das vorliegende Forschungshandeln.
- Die intensive Auseinandersetzung mit dem Menschen im Prozess und in seinem Alltagsgeschehen wird durch den Forschungsansatz der Einzelfallstudie gewährleistet.
- Um die Prozesse systematisch und theoriegeleitet im Rahmen einer Einzelfallstudie zu rekonstruieren und zu analysieren, wird auf das heuristische Analysemodell von Steinemann zurückgegriffen.

Eine ausführliche Darstellung des Untersuchungsdesigns findet sich im 5. Kapitel. Zunächst gilt es, das Projekt LerNeMFA – das Fundament der angestrebten Untersuchung – im Detail vorzustellen.

## 3. Das Projekt LerNeMFA

### 3.1 Ausgangssituation und Zielsetzung

Im September 2005 initiierte die Staatliche Schule für Gesundheitspflege (W4) in Hamburg das bundesweite Netzwerk zur Umsetzung des neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans für medizinische Fachangestellte **LerNe\*MFA** (**Lernfeldnetzwerk** zur Umsetzung des neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans für **medizinische Fachangestellte**) mit einer Auftaktveranstaltung.

Gemäß KMK mussten zum Schuljahresbeginn 2006 zwölf Lernfelder in drei Jahren nach handlungssystematischen Gesichtspunkten unterrichtet werden. Die Sorge der zur Auftaktveranstaltung eingeladenen SchulvertreterInnen war spürbar. Der Respekt vor der dieser komplexen Aufgabe, zwölf Lernfelder alleine im Kollegium didaktisch und methodisch fundiert umzusetzen, war groß, und nachvollziehbar ein Beweggrund, sich der Arbeit in diesem Netzwerk anzuschließen und für den eigenen Standort entsprechend eine Patenschaft für ein Lernfeld zu übernehmen. Inhalt dieser Patenschaft war die Aufgabe, ein Lernfeld *unterrichtsfertig*, d.h. gemäß einer abgesprochenen Arbeitsstrategie mithilfe von vorgestellten Darstellungsformaten (vgl. 3.4.1) für die Netzwerkgemeinschaft aufzubereiten.

Die wissenschaftliche Begleitung von Prof. Dr. Tade Tramm war das theoretische Fundament von LerNeMFA. Durch fachbezogene und einleitende Vorträge wurden theoretische Grundkenntnisse zur Lernfeldentwicklung vermittelt und im Verlauf bot er die Unterstützung der Beteiligten hinsichtlich der Entwicklungsarbeit vom Curriculum bis zum prozessbezogenen Lernfeld<sup>9</sup> an.

Am Ende dieser Auftaktveranstaltung war der Arbeitsbeginn des Netzwerkes LerNeMFA für alle einvernehmlich beschlossen. Das Ziel war, die Entwicklungsarbeit am neuen Rahmenlehrplan arbeitsteilig durchzuführen und zwischen den beteiligten Schulen zu vernetzen.

*„Ein Lernfeld muss erarbeitet werden und elf bekommen wir als Schule geschenkt.“  
(Kommentar einer Kollegin während dieser Auftaktveranstaltung)*

Zukünftige Arbeitsschritte, weitere Präsenztreffen, Meilensteine und Zuständigkeiten wurden abgesprochen, zur Koordinierung lernfeldübergreifender Kompetenzbereiche wurde eine separate *Kompetenzgruppe* eingerichtet und für den Daten- und Informationsaustausch soll-

---

<sup>9</sup> Die Fachvorträge von Prof. Dr. Tramm sind der Internetseite [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de) zu entnehmen.

te eine Internetplattform entwickelt werden. Einzelheiten zum Verlauf der folgenden Jahre sind dem Abschnitt 3.3 zu entnehmen.

LerNeMFA ist kein Modellversuch im Sinne der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Es ist ein individuelles und mit Blick auf die Ressourcen auf sich gestelltes Projekt, auch wenn die Grundidee von BLK-Modellversuchen sich auf die Intentionen von LerNeMFA übertragen lassen:

*„Modellversuche können als bildungspolitische Instrumentarien verstanden werden, die zur Veränderung der Bildungspraxis eingesetzt werden und gegebenenfalls als mehr oder weniger pragmatisches Erkenntnisinstrument fungieren, um praktikable Problemlösungen anzubahnen oder auszutesten.“* (Nickolaus/ Schnurpel 2001, S.25)

Die praktikable Problemlösung – stand von Beginn an im Mittelpunkt. Die unterrichtende Praxis, in diesem Fall die Kolleginnen und Kollegen der W4, suchte die Kooperation mit Kollegien und der Wissenschaft, um eine Lösung für ein Problem der Bildungspraxis zu entwickeln (vgl. Euler/Sloane 1998, S. 314). Hier: Das Lernfeldkonzept in einem Berufsfeld zu planen und insbesondere dem Problem der Überforderung der einzelnen Schulen und Kollegien in Bezug auf die Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne entgegenzuwirken.

LerNeMFA ist auch kein bildungspolitisches Instrument, das administrativ-politisch gesteuert wird (vgl. Euler 2003a, S. 204). Es könnte als bottom-up Projekt bezeichnet werden (vgl. Hertle, 2004, S. 2), weil die Initiative von der Praxis ausging und nicht von der Politik.

Um einen umfassenden Einblick in das Projekt LerNeMFA zu bekommen, was für die Ziele dieser Arbeit essentiell ist, werden im nächsten Punkt Details der Zusammenarbeit und Ergebnisse skizziert.

## **3.2 Architektur und Beteiligte**

Initiatorin dieses Entwicklungsvorhabens war Frau Irmhild Marder, zum damaligen Zeitpunkt stellvertretende Schulleiterin der W4 in Hamburg. Sie hat die Initiative für diese „*Wissenschaft-Praxis-Kommunikation*“ (Euler 1994, S. 238) ergriffen, den Kontakt zu Prof. Dr. Tramm hergestellt und steuert die Arbeitsprozesse mit viel Engagement.

Fachlich *inspirierender Motor* ist letztendlich Prof. Dr. Tramm, der LerNeMFA jahrelang begleitet hat und ohne dessen inhaltliche Unterstützung die anvisierten Ziele nicht erreicht worden wären.

Auf der angesprochenen Auftaktveranstaltung im September 2005 nahmen 56 Gäste von 20 Standorten aus sieben Bundesländern teil. Den Beteiligten in diesem Projekt ging es primär um die Praxisgestaltung. Sie benötigten Unterstützung hinsichtlich der Aufgabe, aus den kompetenzbasierten Lernfeldern des Rahmenlehrplans gemäß wissenschaftlicher Kriterien Lernsituationen zu entwickeln, die – weiterentwickelt zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements – eine Grundlage für den Unterricht in den unterschiedlichen MFA-Klassen der beteiligten Schulen bieten. Diese unterschiedlichen Schulvertreterinnen und Schulvertreter vereinbarten wie beschrieben das Ziel, die curriculare Entwicklungsarbeit am neuen Rahmenlehrplan arbeitsteilig durchzuführen und zwischen den beteiligten Schulen bundesweit zu vernetzen. In den individuellen Implementationsphasen der unterschiedlichen Schulen sollten sie dann im Sinne von Multiplikatoren ihr Kollegium vor Ort unterstützen. Die entwickelten Produkte (unterrichtsfertige Lernfelder) werden dann zum Fundament schulinterner Arbeit.

Im Sinne der Charakteristika von Modellversuchen nach Euler/ Sloane (1998, S. 315) übernehmen die Multiplikatoren die Rolle von Feldagenten:

*„Feldagenten sind Vollzugspromotoren. Sie agieren in den sozialen Feldern, in denen die Modellversuchskonzepte implementiert werden sollen. Die Veränderung ihres Handelns bzw. ihrer Handlungskompetenz kann Ziel eines Modellversuchs sein (...), daneben können sie aber auch Mittel zur Erreichung der Modellversuchsziele sein.“*

Diese beteiligten Personen, die Multiplikatoren, haben eine zentrale Bedeutung für das Gelingen dieses Vorhabens und der folgenden Liste kann entnommen werden, welche Standorte für welches der insgesamt zwölf Lernfelder die Patenschaft übernommen haben und wie sich der Kreis der Beteiligten darstellte<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Diese Liste ist mit dem 15./16. April 2010 datiert. Es gab immer wieder Änderungen in der Besetzung, was aber für diese Arbeit ohne Relevanz ist. Quelle:  
Online: <http://www.lerne-mfa.de/neuigkeiten/fachtagung-15.-16.-april-2010.html>  
(Präsentation zur Chronologie der Arbeit von LerNeMFA. Irmhild Marder, Silke Ballach, Marion Hibbeler, S.11)

LF	Standorte	AnsprechpartnerIn	Schule
LF 1	Osnabrück	Herr Greve	BBS Osnabrück am Pottgraben
LF 2	Bremen	Frau Hibbeler	Schulzentrum des Sekundarbereiches II Walle
LF 3	München	Frau Ballach	Städt. BS f. Fachkräfte in Arzt-und Tierarztpraxen und PKA
LF 4	Hannover	Frau Hafft-Kochanke	Alice-Salomon-Schule
LF 5	München	Frau Ballach	Städt. BS f. Fachkräfte in Arzt-und Tierarztpraxen und PKA
	Berlin	Herr Dr. Gräfenhahn	OSZ I Gesundheit Schwyzer Strasse 6-8
LF 6	Düsseldorf	Frau Kramer-Plappert	Walter-Eucken-Berufskolleg Düsseldorf
LF 7	Nürnberg	Frau Sturm-Bohner	Berufsschule 8
LF 8	Wilhelmshaven	Frau Heinrichs	BBS Wilhelmshaven
		Frau Garrels	BBS Wilhelmshaven
	Bad Zwischenahn	Herr Grotke	BBS Ammerland
	Hameln	Frau Schröder	BBS Hameln HLA
	Delmenhorst	Herr Singel	BBS 1 HLA
	Cloppenburg	Frau Schmedding	BBS Am Museumsdorf
LF 9	Hamburg	Frau Kepura	Staatl. Schule Gesundheitspflege W4
LF 10	Rendsburg	Frau Mahrt	Berufsbildungszentrum Rendsburg-Eckernförde
LF 11	Hamburg	Frau Marder	Staatl. Schule Gesundheitspflege W4
LF 12	Köln	Frau Knupp	Barbara-von-Sell-Berufskolleg
	Celle	Frau Petersen	Berufsbildende Schule III Celle

Abb. 2: Schirmherrschaften der Lernfelder

Die Koordinierungs- und Kompetenzgruppe wurde auf der Auftaktveranstaltung gebildet. Kolleginnen aus Bremen, Hamburg, München und Rendsburg hatten sich bereit erklärt, diese Aufgabe zusammen mit Prof. Tramm und Frau Marder zu übernehmen und sich regelmäßig zu treffen. Für diese Gruppe war der Fokus, die Zuordnung der Kompetenzbereiche zu den einzelnen Lernfeldern und lernfeldübergreifende Kompetenzen zu koordinieren und den entsprechenden Paten für die Lernfelder diesbezüglich Rückmeldungen zu geben. Eine Matrix, als Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen in den einzelnen Lernfeldern, wurde angestrebt.

Letztendlich wird die folgende Abbildung, die die Architektur von LerNeMFA graphisch darstellt, durch die Kolleginnen und Kollegen der Schulen vor Ort komplettiert. Sie übernehmen entweder schulintern weitere Entwicklungsaufgaben oder wenden Produkte aus dem Netzwerk an, ohne an weiteren Prozessen beteiligt zu sein.

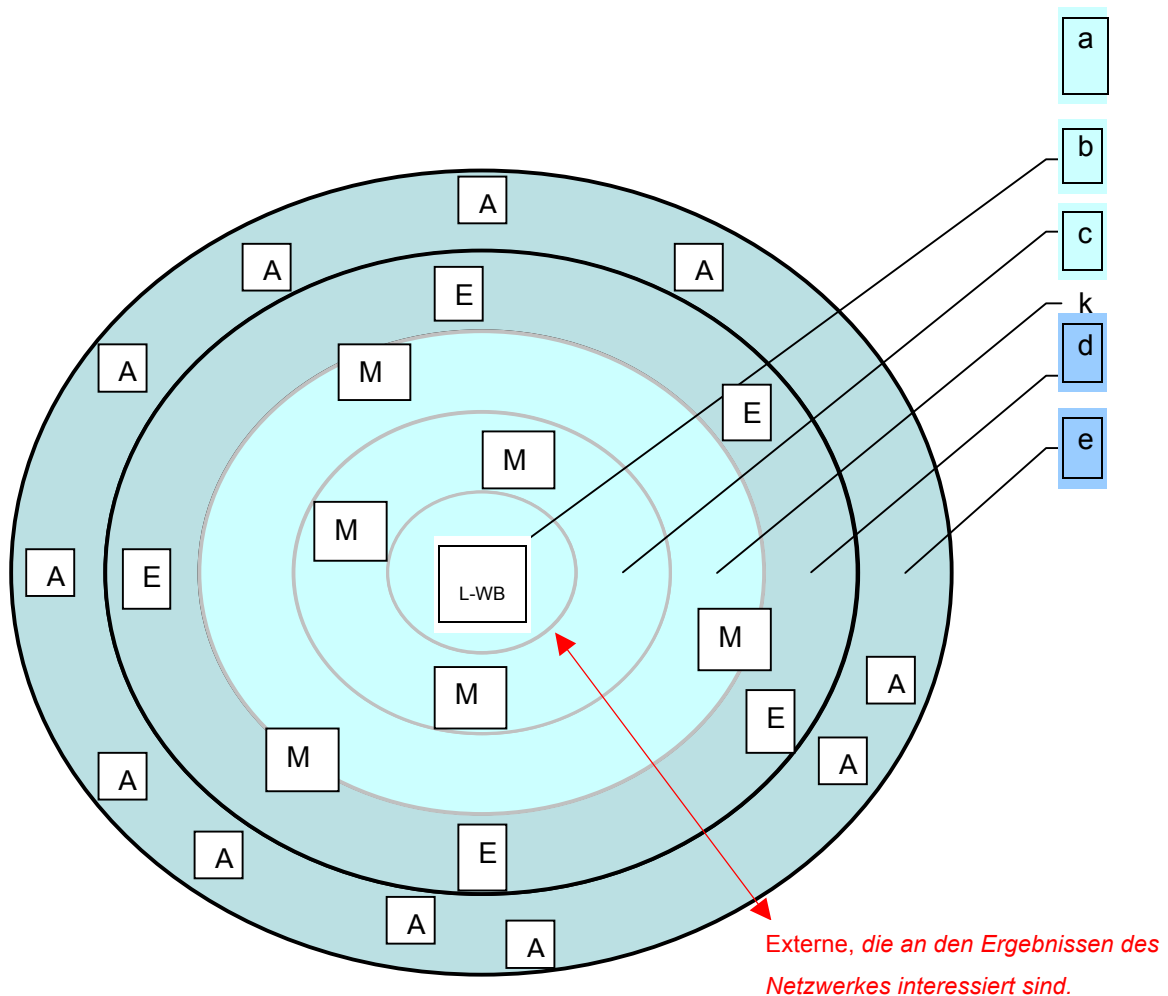


Abb. 3: Architektur LerNeMFA

<p><b>Externer Entwicklungsbereich</b></p> <p><b>a = Leitungsteam:</b> Wissenschaftliche Begleitung (WB) und Projektleiterin (L)</p> <p><b>b = Koordinations- und Kompetenzgruppe:</b> Wissenschaftliche Begleitung, Projektleitung und einige Multiplikatoren (M)</p> <p><b>c = Multiplikatoren (M):</b> Teilnehmer an den Präsenstreffen und an der Kooperation (Entwicklungsgruppe)</p>
<p><b>Schulinterner Entwicklungs- und Implementationsbereich</b></p> <p><b>d = Entwickler (E):</b> LehrerInnen, die sich mit der Umsetzung des Rahmenlehrplanes und der Weiterentwicklung der Ergebnisse aus LerNeMFA heraus am Standort beschäftigen (lokale Mitarbeiter + Multiplikatoren)</p> <p><b>e = Anwender (A):</b> LehrerInnen, die Ergebnisse anwenden wollen oder sollen, ohne an gemeinsamen Entwicklungsprozessen beteiligt zu sein</p>

Einen Überblick über den Verlauf des Projektes und einen Einblick in die geleistete Arbeit der Netzwerkgemeinschaft verschafft die folgende Tabelle.

### 3.3 Chronologie<sup>11</sup>

Die folgende chronologische Auflistung vom Verlauf und entsprechenden Ergebnissen im Prozess endet im Jahr 2010. Mit der Fachtagung im April gab es ein letztes offizielles Zusammentreffen der Beteiligten und Interessierten. Für den Fokus der vorliegenden Arbeit ist es nur von geringer Bedeutung, wann das Netzwerk förmlich endete und in welchem Rahmen die Ergebnisse nachhaltig wirken.

Datum	Ziel	Ablauf und Ergebnisse
<p><b>1. Workshop</b> 09. April 2003 18 Gäste von sieben Standorten aus vier Bundesländern</p>	<p>Austausch über Konsequenzen des neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans für Medizinische Fachangestellte</p> <p>Klärung von Vernetzungsmöglichkeiten für eine arbeitsteilige curriculare Entwicklungsarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vortrag von Prof. Dr. Tramm („Zwischen beruflichem Handlungsfeld, Fachsystematik und Persönlichkeitsentwicklung: Überlegungen und Empfehlungen zur didaktischen Umsetzung von Lernfeldern“<sup>12</sup>)</li> <li>• Hinweis auf das Referenzprojekt CULIK</li> <li>• Erfahrungsaustausch</li> <li>• Teilnehmer sehen in einer arbeitsteiligen Zusammenarbeit in Bezug auf die Entwicklungsarbeit eine große Chance und bekunden Interesse an einer schul- und bundesländerübergreifenden Zusammenarbeit. Die W4 bot die Federführung und Prof. Tramm die wissenschaftliche Begleitung an.</li> </ul>
<p><b>2. Workshop</b> 05./06. Mai 2005 56 Gäste von zwanzig Standorten aus sieben Bundesländern</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errichtung des Netzwerkes LerNeMFA mit dem Ziel, die Entwicklungsarbeit am neuen Rahmenlehrplan arbeitsteilig durchzuführen und zwischen den beteiligten Schulen zu vernetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vortrag von Prof. Dr. Tramm („Vom Rahmenlehrplan zum Curriculum, Überlegungen zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne“<sup>13</sup>)</li> <li>• Diskussion, Bestandsaufnahme über bereits vorhandene Unterrichtskonzepte und Projekte der einzelnen Standorte</li> <li>• Zuordnung von einzelnen Schulen zu Lernfeldern</li> <li>• Prof. Dr. Tramm stellt hinsichtlich einer gemeinsamen Vorgehensweise die Darstellungsformate <b>curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung</b><sup>14</sup> vor.</li> <li>• Einstieg in die Entwicklungsarbeit anhand eines Arbeitsauftrages von Prof. Dr. Tramm („6 Arbeitsschritte zur Bearbeitung prozessbezogener Lernfelder“<sup>15</sup>)</li> <li>• Die beteiligten Schulen übernehmen die Verantwortung für die Aufbereitung (curriculare Entwürfe) der Lernfelder. Es wurden Vereinbarungen über eine gemeinsame Arbeitsstrategie und die Nutzung der einheitlichen Darstellungsformate getroffen.</li> <li>• Zur Koordinierung lernfeldübergreifender Kompetenzbereiche wurde eine standortübergreifend „Kompetenzgruppe“ gebildet.</li> <li>• Für den Daten- und Informationsaustausch unter den Netzwerkmitgliedern stellt ein Kollege das „virtuelle Heft“ vor, das einen zeitnahen und einfachen Austausch von Dateien in einem Kennwortgeschützten Raum ermöglicht.</li> <li>• Verabredung über Meilensteine und die Zuständigkeiten innerhalb dieser Kooperation</li> </ul>

<sup>11</sup> Diese Chronologie ist in Anlehnung an diesbezügliche Ausarbeitungen von Frau Marder entstanden (vgl. z.B. [www.lerne-mfa.de/neuigkeiten/fachtagung-15.-16.-april-2010](http://www.lerne-mfa.de/neuigkeiten/fachtagung-15.-16.-april-2010)).

<sup>12</sup> Fachvorträge auf der Internetseite [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de)

<sup>13</sup> Fachvorträge auf der Internetseite [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de)

<sup>14</sup> Vgl. die Darstellungsformate S. 33f.

<sup>15</sup> Fachvorträge auf der Internetseite [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de)



<p><b>3. Workshop</b> 12./13. Januar 2006</p>	<p>Erfahrungsaustausch über den Arbeitsprozess und Weiterarbeit an den curricularen Analysen der einzelnen Lernfelder</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch</li> <li>• Vorstellung einer „<b>Lehrplanmatrix</b>“: Angelehnt an die Ausbildungsordnung wurden Kompetenzdimensionen unterschieden, die eine Zuordnung der (im Verlauf der Ausbildung) zu erwerbenden Kompetenzen zu den einzelnen Lernfeldern ermöglicht</li> <li>• Gruppenarbeit/ Weiterarbeit an den curricularen Analysen</li> <li>• <b>Absprache zur Fortsetzung der Arbeit: Koordinierung der Entwicklungsarbeit durch die Kompetenz-AG auf Basis der vorgestellten Matrix</b></li> </ul>
<p>März 2006</p>	<p>Sicherung eines sachlogischen und didaktisch sinnvollen Aufbaus der berufsbezogenen Lerninhalte über die Lernfelder hinweg  (Durch die arbeitsteilige Bearbeitung und der offenen Formulierungen im Rahmenlehrplan wurde eine inhaltliche Abstimmung unbedingt erforderlich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldung der Kompetenz-AG an die Entwicklungsteams hinsichtlich der curricularen Analysen (Ausschnitt): <i>Sind alle Kompetenzen, die der Lehrplan in der Zielformulierung vorschreibt, berücksichtigt?</i> <i>Sind alle Kompetenzen detailliert genug beschrieben?</i> <i>Sind bei Prozessübergreifenden Kompetenzen die Kompetenzstufen/ die Niveaus, auf denen bzw. bis zu denen unterrichtet werden soll, genau beschrieben?</i> <i>Wird deutlich, wie weit am Ende eines Lernfeldes oder am Ende eines Ausbildungsjahres diese oder jene Kompetenz entwickelt sein soll?</i></li> </ul>
<p><b>4. Workshop</b> 08./09.Mai 2006</p>	<p>Erfahrungsaustausch über den Arbeitsprozess und Weiterarbeit an den curricularen Analysen und Struktur- und Makroplanungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch</li> <li>• Musterentwurf eines Lernfeldes (11) wird zur Vereinheitlichung der curricularen Analysen vorgestellt</li> <li>• Gruppenarbeit / Weiterarbeit an den curricularen Analysen, Struktur- und Makroplanungen</li> <li>• <b>Terminabsprache für die Fertigstellung der curricularen Entwürfe</b></li> </ul>
<p>Juni – September 2006</p>	<p>Revision der Arbeitsergebnisse im Hinblick auf inhaltliche und formale Aspekte</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückmeldung durch Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung hinsichtlich der curricularen Entwürfe (Ausschnitt): <i>Macht die <b>Strukturplanung</b> die inhaltliche Schwerpunktsetzung für die einzelnen Teilsequenzen deutlich?</i> <i>Werden in der <b>Makroplanung</b> Lernprozesse beschrieben, die sich auf den Unterricht beziehen?</i> <i>Sind bei der <b>Situationsgestaltung</b> die Kriterien für die Gestaltung von Lernsituationen berücksichtigt, ggf. Korrekturen erforderlich?</i> <i>Beschreiben die <b>Erfolgsindikatoren</b> Lernergebnisse, die der Lernende nachweisen soll?</i></li> </ul>
<p>August 2006</p>	<p>Beginn des Unterrichts nach dem Lernfeldkonzept</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alle Netzwerkschulen waren zum Schuljahresbeginn mit den curricularen Entwürfen und den Unterrichtsmaterialien für die Lernfelder 1-3 ausgestattet</b></li> </ul>
<p>Februar – März 2007</p>	<p>Entwicklung einer curricularen Gesamtplanung über alle Kompetenzdimensionen und Lernfelder hinweg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überarbeitung der Matrix: (Ausschnitt): <i>Redaktionelle Überarbeitung der Kompetenzformulierungen, damit der Beitrag der Berufsschule am Kompetenzaufbau deutlich wird</i> <i>Formulierung von kompetenzbezogenen Leitideen, die beschreiben, welche Ziele in der jeweiligen Kompetenzdimension bis zum Abschluss der Ausbildung angestrebt werden</i></li> </ul>

		<p><i>Entwicklung einer Matrix über den Kompetenzaufbau und die inhaltlichen Schwerpunkte für alle Lernfelder, damit deutlich wird, auf welchem Entwicklungsniveau der Kompetenzerwerb bei den einzelnen Lernfeldern erfolgen soll</i></p> <p><i>Übertragung der Ergebnisse in eine Exceltabelle</i></p>
<p><b>5. Workshop</b> 19./20. April 2007</p>	<p>Erfahrungsaustausch und Weiterarbeit an den curricularen Entwürfen auf der Basis der entwickelten Kompetenzmatrix</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch zur Umsetzung des lernfeldstrukturierten Unterrichts (Einstieg im 1. Ausbildungsjahr/Lernfelder 1-4)</li> <li>• Vorstellung der Kompetenzmatrix, die nun die angesprochene curriculare Gesamtplanung in einer Excel-Tabelle darstellt<sup>16</sup></li> <li>• Gruppenarbeit: Abgleich der eigenen Lernfelder mit den Kompetenzbeschreibungen in der Matrix</li> <li>• <b>Terminabsprache für die Fertigstellung der curricularen Entwürfe</b></li> <li>• <b>Eine Arbeitserleichterung durch die Unterstützung des Netzwerkes wird von den Beteiligten deutlich wahrgenommen</b><sup>17</sup></li> </ul>
<p>Die Robert-Bosch-Stiftung bewilligt 5000,00 € zum Aufbau einer Internetplattform. Eine Arbeitsgruppe wird eingerichtet.</p>		
<p><b>6. Workshop</b> 17./18. April 2008</p>	<p>Erfahrungsaustausch und Weiterentwicklung der curricularen Entwicklungsarbeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch zur Umsetzung des lernfeldstrukturierten Unterrichts (1.+ 2. Ausbildungsjahr/ Lernfelder 1-6)</li> <li>• Verabschiedung der Kompetenzmatrix</li> <li>• Vorstellung der Internetplattform <a href="http://www.lerne-mfa.de">www.lerne-mfa.de</a></li> <li>• <b>Die Kompetenzmatrix fungiert als Fundament für die curricularen Entwürfe und wird von allen Beteiligten als solche akzeptiert</b></li> <li>• <b>Die Internetplattform dient in Zukunft als Kommunikationsplattform unter den beteiligten Schulen und kann in Ausschnitten von Interessierten genutzt werden</b></li> </ul>
<p><b>7. Workshop</b> 27./28. November 2008</p>	<p>Erfahrungsaustausch und Einstieg in das Thema: „Leistungsbeurteilung im lernfeldstrukturierten Unterricht“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch zur Umsetzung des lernfeldstrukturierten Unterrichts (Lernfelder 7-12)</li> <li>• Vortrag Prof. Dr. Tramm „Leistungsbeurteilung im lernfeldstrukturierten Unterricht“<sup>18</sup></li> <li>• Gruppenarbeit: <i>Entwicklung komplexer Aufgaben zur Überprüfung der relevanten Kompetenzen</i></li> </ul>
<p><b>8. Workshop</b> 23./24. April 2009</p>	<p>Erfahrungsaustausch und Überarbeitung von Lernfeldern</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungsaustausch</li> <li>• Erarbeitung von Vorschlägen zur Reduzierung der Stofffülle in ausgewählten Lernfeldern</li> <li>• Gruppenarbeit am Beispiel inhaltlich überfrachteter LF: <i>Überprüfung der Wissensbasis im Hinblick auf ihre Relevanz für den Kompetenzaufbau in dem jeweiligen Lernfeld und auf ihre Relevanz für den Kompetenzaufbau in der jeweiligen Kompetenzdimension</i></li> </ul>
<p><b>Fachtagung</b> 15./16. April 2010</p>		<p><a href="http://www.lerne-mfa.de">www.lerne-mfa.de</a></p>

Tab. 1: Chronologie LerNeMFA

<sup>16</sup> Die gesamte Matrix kann auf der Internetseite [www.lerne-mfa.de](http://www.lerne-mfa.de) eingesehen werden. Zusätzlich wird sie dem Anhang in digitaler Form beigelegt. Ein Ausschnitt kann dem Abschnitt „Ergebnisse“ entnommen werden.

<sup>17</sup> Vgl.: <http://www.lerne-mfa.de/neuigkeiten/fachtagung-15.-16.-april-2010.html> (Präsentation zur Chronologie der Arbeit von LerNeMFA. Irmhild Marder, Silke Ballach, Marion Hibbeler)

<sup>18</sup> Fachvorträge auf der Internetseite [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de)

Zwei Ergebnisse/Produkte aus diesem gemeinsamen Arbeitsprozess sollen im nächsten Abschnitt detailliert erläutert werden, weil sie den Kern der Netzwerkaktivität verkörpern: einen **curricularen Entwurf** (Lernfeld 2) mit entsprechenden **Darstellungsformaten** und einen Ausschnitt aus der **Kompetenzmatrix**.

### 3.4 Produkte

Es gilt an dieser Stelle einen Einblick in die entwickelten Produkte zu bekommen, um im weiteren Verlauf Ergebnisse von Datenerhebungen inhaltlich zu- und einordnen zu können. Darüber hinaus werden Erläuterungen aus der Chronologie nachvollziehbar und der gewünschte Einblick in die kooperative Curriculumentwicklung in LerNeMFA wird abgerundet. Exemplarisch für diese Ergebnisse, auf die Interessierte nach einer Registrierung und Freischaltung auf der Internetseite [www.lerne-mfa.de](http://www.lerne-mfa.de) zugreifen können, gelten die folgenden Produkte:

- *Lernfeld 2* als Beispiel für einen curricularen Entwurf
  - Curriculare Analyse
  - Strukturplanung (Teilsequenz 1)
  - Makroplanung (Teilsequenz 1)
- *Kompetenzmatrix* als Grundlage für die curricularen Entwürfe (Überblick/Legende)
  - *Kompetenzdimension „Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung“*

#### 3.4.1 Curricularer Entwurf zum Lernfeld 2

Die Planungsstruktur<sup>19</sup> diene im Wesentlichen dazu, der Arbeit an den Lernfeldern eine einheitliche Struktur zu geben. Sie ermöglichte, auf Basis eines gemeinsamen Vokabulars, über curriculare Fragen zu sprechen. In der curricularen Analyse unter Kompetenzdimensionen, Kompetenzen und Wissensbasis Analyse und Weiterentwicklung der curricularen Produkte fließt die lernfeldspezifische Entwicklungsarbeit mit der lernfeldübergreifenden Ausdifferenzierung der Kompetenzdimensionen zusammen.

---

<sup>19</sup> Die theoretischen Ausführungen zur Planungsstruktur und den Darstellungsformaten orientieren sich eng an den Erläuterungen zu eben diesen Formaten aus dem Abschlussbericht vom Projekt EvaNet-EH von Prof. Dr. Tade Tramm, Wiebke Hofmeister und Michaela Derner (2009). Das Projekt „**Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg**“ (**EvaNet-EH**) begann im Februar 2007 und endete im Juni 2009. Die Konzeption des Projekts wurde von Prof. Dr. Tramm und seine Mitarbeiterinnen vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW-Team) entwickelt und ist eng verwandt mit LerNeMFA. Die zu erläuternden Planungspapiere wurden in beiden Projekten genutzt. Der Abschlussbericht ist der Internetseite [www.ibw.uni-hamburg.de/EvanetEH](http://www.ibw.uni-hamburg.de/EvanetEH) zu entnehmen.

Teil I des Planungsformates, die **curriculare Analyse**, stellt eine Interpretation des Lernfeldes dar. Auf Basis der Informationen des Rahmenlehrplanes wird die curriculare Funktion des Lernfeldes beschrieben. Sie enthält Informationen zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Lernfeldes und zur Einordnung des Lernfeldes in das Gesamtcurriculum. Im Gegensatz zu den KMK-Formulierungen erhebt sie nicht den Anspruch, Ziele zu formulieren. Stattdessen soll sie in einigen Sätzen einen ganzheitlichen Eindruck davon vermitteln, worum es in dem Lernfeld geht und welche Zusammenhänge mit anderen Lernfeldern bestehen.

Entscheidend ist, dass es sich hier noch nicht um didaktische Überlegungen zum Inhalt und zur Gestaltung des Unterrichts handelt, sondern um den Versuch, die situativen Referenzen des jeweiligen Lernfeldes möglichst umfassend in den Blick zu nehmen, um auf dieser Grundlage reflektierte und begründete Reduktions- und Akzentuierungsentscheidungen treffen zu können. Dieser didaktische Entscheidungsaspekt kommt im nächsten Schritt der curricularen Analyse zur Geltung, in dem es um die Frage geht, welche Kompetenzdimensionen im Lernfeld eine Rolle spielen und welche Kompetenzen die Schüler erwerben sollen.

In der **Strukturplanung** wird die Sequenzierung des Lernfeldes vorgenommen. Sie entspricht der Entscheidung über die Abfolge der Lernsituationen, also der Frage, über welche Lernarrangements die SchülerInnen die berufliche Handlungssituation des Lernfeldes zugänglich gemacht wird. Dabei wird jede Sequenz möglichst mit der konkreten Problem- oder Aufgabenstellung benannt und wiederum in einer curricularen Funktion beschrieben. Die curriculare Funktion einer Teilsequenz fasst diese zusammen, trifft erste Aussagen zu den Erkenntnisschritten und benennt die relevanten Kompetenzdimensionen.

Im Rahmen der **Makroplanung** werden zunächst jeder Teilsequenz die zu erwerbenden Kompetenzen inkl. der Wissensbasis zugeordnet. Darauf folgen konkrete Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung. Es werden Lernschritte, Lernhandlungen, Lehrhandlungen sowie didaktische Erfolgsindikatoren benannt.

Die Aufgabe der Paten war es, ihre Arbeit entlang der einzelnen Kategorien dieses curricularen Planungsformates zu organisieren und zu dokumentieren. Dem Format kam damit die doppelte Aufgabe zu, einerseits die Arbeit der jeweiligen Lernfeldgruppe entlang einer curricularen Entwicklungslogik zu strukturieren und andererseits durch die redundante Grundstruktur allen Beteiligten die Rezeption und die strukturierte Reflexion der Arbeit anderer Gruppen zu erleichtern.

Den folgenden Seiten ist ein entsprechender Planungsentwurf für das Lernfeld 2 *Patienten empfangen und begleiten* zu entnehmen.

<b>Lernfeld 2:</b>	<b>Patienten empfangen und begleiten</b>	<b>1. Ausbildungsjahr / 80 Stunden</b>
<b>Verantwortlich Bremen</b>	<b>Querbezüge</b>	<b>Ordner</b>
<b>I Curriculare Analyse</b>		
<p><b>Kompetenzdefinition nach KMK-RLP:</b></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler empfangen die Patienten situationsgerecht auch in einer fremden Sprache, organisieren deren Aufenthalt in der Praxis, begleiten und betreuen die Patienten. Sie erfassen die Patientendaten auf der Grundlage der rechtlichen Beziehung zwischen Arzt und Patient und beachten dabei den Datenschutz. Sie verwalten Patientendaten auf unterschiedlichen Datenträgern unter Berücksichtigung der Datensicherung und nutzen die eingegebenen Daten zur Bearbeitung von Formularen. Die Schülerinnen und Schüler informieren über medizinische Versorgungsangebote in der Region und pflegen Kontakte zu entsprechenden Einrichtungen. Sie beachten bei der Vergabe von Terminen die Grundsätze der Praxisorganisation sowie die Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Patientengruppen und verhalten sich konfliktlösend. Im telefonischen Kontakt entscheiden sie situationsgerecht. Die Schülerinnen und Schüler tragen durch ihr Auftreten und die Gestaltung des Wartebereichs dazu bei, ein positives Erscheinungsbild der Praxis zu entwickeln mit dem Ziel, ein langfristiges Vertrauensverhältnis zwischen Praxisteam und Patient aufzubauen. Sie beobachten ihr eigenes Verhalten, unterscheiden und bewerten verschiedene Umgangsformen und setzen diese bewusst zur Gestaltung der Beziehung zwischen Patienten und Praxisteam sowie der Atmosphäre in der Praxis ein.</p>	<p><b>Inhalte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gesprächsführung; Konfliktlösungsstrategien</li> <li>Grundlagen des Vertragsrechts</li> <li>Behandlungsvertrag</li> <li>Versichertennachweis</li> <li>Versichertengruppen, Kostenträger</li> <li>Grundlagen der ärztlichen Abrechnung</li> <li>Karteiführung, Einzel- und Mehrplatzsystem</li> </ul>	

### **Curriculare Funktion: Aufgabe des Lernfeldes im Curriculum**

Im vorangegangenen Lernfeld haben die SchülerInnen sich im Beruf und Gesundheitswesen orientiert, ihre Rolle im Team reflektiert, Grundlagen der Kommunikation im Team und in der Patientenbetreuung kennen gelernt und die Praxis volkswirtschaftlich als Dienstleistungsunternehmen des Gesundheitswesens begriffen.

Im Lernfeld 2 steht der Empfang des Patienten in einer hausärztlichen Praxis im Mittelpunkt. Das Lernfeld ist ‚Mutterlernfeld‘ für die Subdimension Abrechnung und die Dimension Kommunikation.

Einerseits werden hier organisatorische Grundlagen wie die telefonische Terminabsprache unter Berücksichtigung verschiedener Zeitmanagementsysteme, das Führen eines Terminplanes, die Aufnahme der Patientendaten mittels Kartei oder Datei und deren Sicherung, die Erhebung der Praxisgebühr und Ausstellung der Quittung, das Ausfüllen von Formularen ebenso thematisiert wie die Sicherung von Daten und Grundlagen des Datenschutzes. Zum Verständnis der Arzt-Patienten-Beziehung sollen Grundlagen des Behandlungsvertrages bearbeitet werden. Am Beispiel der Schweigepflicht und den Grenzen des Behandlungsvertrages werden exemplarisch die Rechte und Pflichten des Vertrages problematisiert.

Eine Einführung in das Krankenversicherungssystem und die kassenärztliche Versorgung mit Grundlagen der Abrechnung der gesetzlichen und privaten Krankenversicherung sind notwendig, um zwischen Kassen- und Privatabrechnung zu unterscheiden.

Andererseits stehen im Mittelpunkt des Lernfeldes das patientenorientierte Verhalten der MFA sowohl im persönlichen als auch im telefonischen Kontakt. Die SchülerInnen sollen durch ihr Auftreten und ihr Erscheinungsbild dazu beitragen, ein positives Erscheinungsbild der Praxis zu entwickeln mit dem Ziel, ein Vertrauensverhältnis zwischen Praxisteam und Patient aufzubauen. Dazu müssen sie in der Lage sein, die Wünsche und Bedürfnisse des Patienten mit dem Praxisablauf in Einklang zu bringen. Regeln zur Gesprächsführung sollen eingeübt und Strategien zur Konfliktlösung erprobt werden.

In späteren Lernfeldern werden die Grundlagen der Abrechnung erweitert, das Ausfüllen anderer Formulare mit den Daten der Patienten eingeübt, das Praxismarketing mit patientenorientiertem Verhalten vertieft und auch im Zusammenhang mit Qualitätssicherung wird immer wieder Bezug zu den Inhalten des Lernfelds 2 genommen.

### **Kernprozess:**

Empfang und Begleitung eines Patienten in einer hausärztlichen Praxis

- mit einem Patienten telefonisch einen Termin vereinbaren
- einen Patienten in der Praxis empfangen
- Begleitung eines Patienten durch die Praxis
- Verwaltung von Patientendaten und Formularwesen
- Auskünfte erteilen über Angebote im Gesundheitswesen aus der Region

Varianten und Störungen

- neuer Patient wird empfangen
- unterschiedliche Zeitmanagementsysteme
- Dokumentationsvarianten
- Krankenversichertenkarte fehlt
- Kassenpatient/Privatpatient
- Praxisgebühr fehlt
- schwieriges Patienten Klientel

### **Kompetenzen: Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen**

#### ➤ Können:

Adäquates situationsspezifisches Reagieren auf die Ansprüche und Bedürfnisse der Patienten und deren Einbindung in den (idealtypischen) Praxisablauf  
Verwaltungsdaten verschiedener Versicherungssysteme und diagnostisch / therapeutische Daten auf Karteikarte oder PC vollständig erfassen und sichern.

Sie unterstützt aktiv das Praxisgeschehen

Patienten in einer fremden Sprache empfangen

Medizinisches Versorgungsangebot der Region kennen und patientengerecht auswählen

#### ➤ Verstehen:

Sie unterscheidet verschiedene Zeitmanagementsysteme und reflektiert deren Einsatz in ihrer Praxis

Sie begreift ihre Rolle an der Anmeldung als eine zentrale und wichtige Position in der Praxisorganisation, die von zahlreichen Einflussfaktoren abhängig ist.

Sie versteht ihr kommunikatives Verhalten als wichtigen Bestandteil des Praxismarketings

Sie versteht die Gestaltung des Empfangs- und Wartebereichs als wichtigen Bestandteil des Praxismarketings

Sie kann die zeitlichen und organisatorischen Abläufe in ihrer Praxis nachvollziehen

<p>➤ <u>Wollen:</u></p> <p>Sie nimmt die Patienten in ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst.</p> <p>Sie hält das Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen und Wünschen des Patienten einerseits und dem Praxisablauf andererseits aus und gestaltet qualitativ.</p> <p>Personale Kompetenzen (Empathiefähigkeit, lebenslanges Lernen, Reflektionsvermögen, Belastungsfähigkeit, Umgang mit der Fachsprache ...)</p>	
<p><b><i>Beitrag zum lernfeldübergreifenden Kompetenzerwerb</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie halten die Pflichten aus dem Behandlungsvertrag ein</li> <li>- Sie beachten die Schweigepflicht</li> <li>- Sie halten Maßnahmen zum Datenschutz ein</li> <li>- Sie wenden Konfliktlösungsstrategien an</li> <li>- Zeitmanagement</li> <li>- Sie entwickeln Kommunikationsfähigkeit</li> <li>- Sie entwickeln Methodenkompetenz</li> <li>- Sie arbeiten im Team</li> </ul>	
<p><b>Kompetenzen:</b> <i>Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen</i></p>	
<b>Berufsrolle, Ausbildung, Perspektiven – Reflexion</b>	<b>Wissensbasis</b>
<p>Sie entwickeln Eigenständigkeit.</p> <p>Ihr Umgang mit Patienten ist getragen von Empathie.</p> <p>Sie begreifen ihre Rolle an der Anmeldung als eine zentrale und wichtige Position in der Praxisorganisation, die von zahlreichen Einflussfaktoren abhängig ist.</p> <p>Sie reflektieren ihre eigene Haltung gegenüber abweichenden Erwartungen und Bedürfnissen</p> <p>Sie entwickeln ihre Konfliktlösungsfähigkeiten weiter</p>	<p>Gesprächsführung</p> <p>Umgangsformen</p> <p>Konfliktlösungsstrategien</p>



<p><b>Kommunikation, Patientenbetreuung und Patientenberatung</b></p>	<p><b>Wissensbasis</b></p>
<p>Sie begleiten und betreuen die Patienten in der Praxis eigenständig und aufmerksam</p> <p>Sie nehmen Patienten in ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst</p> <p>Sie halten das Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen und Patienten einerseits und dem Praxisablauf andererseits aus und gestalten qualitativ</p> <p>Sie empfangen Patienten in einer anderen Sprache</p> <p>Sie telefonieren in angemessener Form</p>	<p>Gesprächsführung</p> <p>Umgangsformen</p> <p>Konfliktlösungsstrategien</p> <p>Grundkenntnisse in einer fremden Sprache</p> <p>Regeln der telefonischen Kommunikation</p> <p>Buchstabieralphabet</p>
<p><b>Gesundheitsschutz und Hygiene</b></p>	<p><b>Wissensbasis</b></p>
<p><b>Assistenz bei Diagnostik und Therapie</b></p>	<p><b>Wissensbasis</b></p>
<p><b>Verwaltung und Abrechnung, Information, Dokumentation</b></p>	<p><b>Wissensbasis</b></p>
<p>Sie können Patienten aufnehmen.</p> <p>Sie beginnen Verwaltungsdaten und diagnostisch/therapeutische Daten auf Karteikarte oder in einem Praxisverwaltungssystem zu erfassen und zu sichern.</p> <p>Sie unterscheiden zwischen Kassen- und Privatabrechnung.</p> <p>Sie nehmen Praxisgebühr ein, erfassen diese und stellen eine Quittung aus.</p> <p>Sie haben grundlegende Kenntnisse zum Krankenversicherungssystem und zum System der kassenärztlichen Versorgung</p> <p>Sie beachten die Grundlagen der Abrechnung der gesetzlichen und der privaten Krankenversicherung</p>	<p>Versichertengruppen und Kostenträger</p> <p>Kassenärztliches Fünfecksystem, Privatärztliches Dreiecksystem</p> <p>Behandlungsvertrag und Pflichten des Arztes (nur Rechte und Pflichten des Patienten und des Arztes (Übersicht) und exemplarisch die Schweigepflicht)</p> <p>Aufbau der Karteikarte, Sortierung von Karteien</p> <p>Praxisverwaltungssoftware</p> <p>Elektronische Gesundheitskarte</p> <p>Ersatzverfahren</p> <p>Praxisgebühr /Quittung</p> <p>Unterschied Privatpatient / Kassenpatient (Gebührenordnungen)</p>

<p>Sie kennen den Aufbau und den Umgang mit der elektronischen Patientenkarte</p> <p>Sie halten die Bestimmungen des Datenschutzes ein</p>	<p>Unterscheidung Kassenabrechnung und Privatabrechnung</p> <p>Datensicherung und Datenschutz</p>
<p><b>Betriebsorganisation und Qualitätsmanagement</b></p>	<p><b>Wissensbasis</b></p>
<p>Sie begleiten die Patienten während ihres Aufenthaltes in der Praxis</p> <p>Sie begreifen ihre Rolle an der Anmeldung als eine zentrale und wichtige Position in der Praxisorganisation, die von vielen Einflussfaktoren abhängig ist</p> <p>Sie entwickeln Verständnis für Handlungsabfolgen</p> <p>Sie wählen medizinische Versorgungsangebote der Region unter Anleitung fachgerecht aus</p> <p>Sie unterscheiden verschiedene Zeitmanagementsysteme und reflektieren deren Einsatz in ihrer Praxis</p> <p>Sie vollziehen zeitliche und organisatorische Abläufe in ihrer Praxis nach</p> <p>Sie begreifen ihr kommunikatives Verhalten als wichtigen Bestandteil des Praxismarketings</p> <p>Sie gestalten den Empfangs- und Wartebereich im Sinn des Praxismarketings</p>	<p>Internetrecherche</p> <p>Systeme der Terminvergabe Einplatz- und Mehrplatzsystem</p> <p>Praxismarketing</p> <p>Gesprächsführung Umgangsformen</p> <p>Grundlagen des Praxismarketings</p> <p>Konfliktlösungsstrategien</p>

Tab. 2: Curriculare Analyse Lernfeld 2

Lernfeld 2:	Patienten empfangen und begleiten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden
<b>II Strukturplanung</b>		
<p>Szenario (situativer Rahmen des Lernfeldes)                      Allgemeinarztpraxis, Arzt Dr. Hilfreich, 2 MFA: Anja als ‚Ersthelferin‘ und Nicole als Azubi                      Mehrplatzsystem EDV                      Kombination Sprechstunden- und Bestellsystem                      Empfang, Wartezimmer, 2 Sprechzimmer, Untersuchungs- und Therapieaum mit EKG und Labor</p>		
<p>Der im Lernfeld 2 integrierte Anteil der Kommunikation wird als separater Materialteil den Teilsequenzen vorangestellt (Grundlagen der Kommunikation). Er ist als 2. Block nach einer Einführung im Lernfeld 1 konzipiert und zeitlich nicht in den Umfang von 80 Stunden eingebettet, weil er gegebenenfalls in den Deutschunterricht verlagert werden kann.                      Alternativ kann der Inhalt vor Beginn der folgenden Teilsequenzen vermittelt werden oder in kleineren Einheiten in die LS integriert werden. Das muss dann entsprechend im Zeitbudget verrechnet werden. (siehe 06 Grundlagen der Kommunikation)</p>		
<p><b>Teilsequenzen (Aufgabe/ Problemstellung im Szenario)</b></p> <p>1. Mit einem Patienten telefonisch einen Termin vereinbaren</p>	<p><b>Curriculare Funktion/ Kompetenzschwerpunkt</b></p> <p>Am Beispiel eines telefonischen Kontakts mit einer Patientin erarbeiten die Schülerinnen Regeln für Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Telefonaten.                      Sie überprüfen, wie sie sich in ihren Praxen am Telefon melden und entwickeln neue Meldeformeln, die sie erproben.                      Sie üben die Regeln der telefonischen Kommunikation in einem Rollenspiel ein, in dem sie mit einer ‚Patientin‘ telefonisch einen Termin für deren erkrankten Sohn vereinbaren.                      Für die Dokumentation von Telefongesprächen entwerfen sie am PC einen Vordruck.                      Um den Namen der Patientin richtig im Terminbuch zu verzeichnen, müssen die Schülerinnen die inländische Buchstabiartafel anwenden.                      Sie entwerfen und sprechen eine Ansage für den Anrufbeantworter ihrer Praxis.                      Sie üben anhand von Fallbeispielen den Umgang mit verschiedenen Patiententypen in Rollenspielen und erarbeiten Verhaltensweisen zur telefonischen Kommunikation. Sie verschaffen sich einen Überblick über die verschiedenen Terminsysteme und Hilfsmittel, um ein Bestellsystem zu organisieren. Sie reflektieren die Terminvergabe in ihren Praxen, diskutieren Vor- und Nachteile verschiedener Systeme und formulieren Merksätze zur Terminvergabe.</p>	<p><b>Zeitbudget</b></p> <p>18 h</p>

Tab. 3: Strukturplanung Lernfeld 2/ Teilsequenz 1

<b>Lernfeld 2:</b>		<b>Patienten empfangen und begleiten</b>		<b>1. Ausbildungsjahr</b> <b>Zeitrictwert: 80 Stunden</b>	
<b>III Makroplanung</b>					
<b>Teilsequenz 1: Mit einem Patienten telefonisch einen Termin vereinbaren (01 telefonische Terminvereinbarung)</b>					
<b>Zielformulierung/ Kompetenzen</b>	<b>zentrale Lerninhalte</b>	<b>angestrebte Lernhandlungen</b>	<b>Situationsgestaltung Lernaufgaben, Impulse Unterstützung, Materialien</b>	<b>Erfolgsindikatoren</b>	
<p>Die Schülerinnen wenden die spezifischen Regeln der Telefonkommunikation an. Sie verstehen ihr kommunikatives Verhalten am Telefon als wichtigen Bestandteil des Praxismarketings.</p> <p>Die Schülerinnen unterscheiden verschiedene Zeitmanagementsysteme und deren Einsatz in der Praxis. Sie verstehen die Regeln der Terminplanung ihrer Praxis und wenden sie fallgerecht an. Sie führen das Terminbuch sachgerecht.</p>	<p>Regeln der Telefonkommunikation, Vorbereitung und Dokumentation eines Telefonats, Anwendung der Buchstabiertafel</p> <p>Terminbuch: Papierform, virtuell</p> <p>Bestellsystem, offene Sprechstunde</p>	<p>Sie beschäftigen sich mit der Vorbereitung und Durchführung eines geplanten Telefonats, trainieren den telefonischen Patientenkontakt in Modellsituationen, nachdem sie sich mit der telefonischen Gesprächsführung auseinandergesetzt haben, und dokumentieren ein Telefonat. Sie formulieren einen Text für einen Anrufbeantworter.</p> <p>Die Schülerinnen verschaffen sich einen Überblick über verschiedene Terminsysteme und deren Bedingungen in der hausärztlichen Praxis. Sie ermitteln exemplarisch die Störfaktoren des Terminsystems.</p>	<p>Erstellen einer Liste zu Verhaltensregeln am Telefon, Entwurf einer Telefonnotiz am PC, Anrufbeantworter Rollenspiel.</p> <p>Recherche und Vergleich der verschiedenen Terminsysteme</p> <p>Formulierung von Merksätzen zur Terminvergabe</p> <p>Sie machen sich Gedanken über eine sinnvolle Terminplanung.</p>	<p>Sie erstellen eine Liste über korrektes Anwenden der Regeln telefonischer Gesprächsführung. Sie erläutern und begründen Maßnahmen zur Vorbereitung und Durchführung von Telefonaten. Sie entwerfen am Computer Vordrucke für die Dokumentation von Telefongesprächen. Sie formulieren einen Text für einen Anrufbeantworter.</p> <p>Sie kennen verschiedene Terminsysteme und können Vor- und Nachteile jeweils erläutern. Sie formulieren Merksätze zur Terminvergabe. Sie wenden Hilfsmittel für die Terminsysteme an. Sie führen Terminplaner. Sie erstellen nach Vorgaben einen Terminplan.</p>	

<p>LS1 In Ergänzung zu LS 1: Fortbildung/Anwendung mit Arbeitsauftrag zur Buch- stabiertafel</p>	<p>Anwendung der Buch- stabiertafel</p>	<p>Sie füllen mit Hilfe der Buchsta- biertafel das AB aus</p>	<p>LF2_TS1_LS1.doc</p>	<p>Sie wenden die Buchstabiertafel an.</p>
<p>AA1 Fortbildung/Anwendung mit Arbeitsauftrag zur Termin- vergabe</p>	<p>Auswirkungen von Wartezei- ten, Bestellsystem</p>	<p>Sie setzen sich mit den Auswir- kungen von Wartezeiten auf die Patienten auseinander und erarbeiten, wie ein erfolgreiches Bestellsystem eingeführt wer- den kann.</p>	<p>LF2_TS1_AA1.doc  LF2_TS1_AA2.doc</p>	<p>Sie wissen, welche Ursachen zur Entstehung von Wartezeiten füh- ren können. Sie kennen Maßnahmen für ein erfolgreiches Bestellsystem.</p>

Tab. 4.: Makroplanung Lernfeld 2/Teilsequenz 1

### 3.4.2 Die Kompetenzmatrix<sup>20</sup>

Das Arbeitsergebnis der Kompetenzentwicklungsgruppe besteht aus einem System von Kompetenzdimensionen<sup>21</sup>, die Zieldimension des schulischen Teils der Berufsausbildung der Medizinischen Fachangestellten strukturiert abbildet und beschreibt. Insbesondere war es die Aufgabe der Kompetenzentwicklungsgruppe, zu entscheiden, welche Lernfelder einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Kompetenzdimension leisten und zu beschreiben, worin dieser Beitrag besteht. Darüber hinaus sollte für jede Kompetenzdimension eine Leitidee formuliert werden, die das Kompetenzentwicklungsziel der Kompetenzdimension, bezogen auf die gesamte Ausbildung, beschreibt. Subdimensionen zur Kompetenzdimension wurden teilweise entwickelt, damit detaillierter zugeordnet werden kann. Exemplarisch ist dies hier für die Kompetenzdimension Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung dargestellt.

#### Kompetenzdimensionen

BAP	Berufsrolle, Ausbildung, Perspektiven (Aufspaltung in Subdimensionen)
KPB	Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung (siehe unten)
MBG	Medizinisch-biologische Grundlagen
GUH	Gesundheitsschutz und Hygiene
ADT	Assistenz bei Diagnostik und Therapie und delegierbare medizinische Leistungen (Aufspaltung in Subdimensionen)
VAD	Verwaltung und Abrechnung, Information, Dokumentation, Datenschutz (Aufspaltung in Subdimensionen)
BQM	Betriebliches Qualitätsmanagement

#### Leitidee:

- Die Schülerinnen können zwischen den Interessen, Bedürfnissen und Wünschen der Patienten und der Praxis auch in Stresssituationen und bei fremdsprachigen Patientinnen kommunikativ vermitteln und situationsübergreifend eine positive Atmosphäre in der Praxis fördern.
- Sie können Patienten mit Bezug auf den Behandlungsprozess kommunikativ begleiten, beruhigen und ermutigen und diese über Risikofaktoren, gesunde Lebensführung und Präventionsmaßnahmen informieren.
- Sie können Kommunikation und Kooperation im Praxisteam positiv gestalten und auftretende Konflikte kommunikativ bewältigen. Sie beherrschen wesentliche Verfahren der technischen und schriftlichen Kommunikation.
- Sie können ihr Kompetenzprofil und eigene Erwartungen im Bewerbungsverfahren (mündlich und schriftlich) kommunikativ darstellen und vertreten.

<sup>20</sup> Die theoretischen Ausführungen zur Kompetenzmatrix orientieren sich eng an den Erläuterungen zu diesem Format aus dem Abschlussbericht vom Projekt EvaNet-EH von Prof. Dr. Tade Tramm, Wiebke Hofmeister und Michaela Derner (2009). Vgl. Fußnote 19 und [www.ibw.uni-hamburg.de/EvanetEH](http://www.ibw.uni-hamburg.de/EvanetEH).

<sup>21</sup> Die Kompetenzdimensionen orientieren sich stark an den Ausführungen zu den Ausbildungszielen der Ausbildungsordnung.

LF	<b>KPB - Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung</b>
<a href="#">LF 1</a>	Die SchülerInnen wenden ihr Wissen an, um im Praxisteam und mit Personen des beruflichen Umfeldes zu kommunizieren und entwickeln Lösungen für dabei auftretende Probleme. Sie erkennen sozial-kommunikative Konflikte und tragen zur Lösung bei. Sie beachten dabei den für das eigene Handeln relevanten rechtlichen Rahmen sowie die sozialen und ethischen Anforderungen. Sie entwickeln Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit, Stress- und Frustrationstoleranz.
<a href="#">LF 2</a>	Sie wissen, wie sie die Patienten in der Praxis eigenständig und aufmerksam begleiten und betreuen. Sie nehmen Wünsche und Bedürfnisse ernst. Sie wissen, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen und Patienten einerseits und dem Praxisablauf andererseits aushalten können und gestalten qualitativ. Sie wenden Ihre Kenntnisse an, um Patienten situationsgerecht auch in einer fremden Sprache zu empfangen. Sie beobachten ihr eigenes Verhalten, unterscheiden und bewerten verschiedene Umgangsformen und wissen, wie sie diese bewusst zur Gestaltung der Beziehung zwischen Patienten und Praxisteam sowie der Atmosphäre in der Praxis einsetzen.
<a href="#">LF 3</a>	/
<a href="#">LF 4</a>	/
<a href="#">LF 5</a>	Sie entwickeln Wertschätzung des Menschen aus ethischen Gründen.
<a href="#">LF 6</a>	/
<a href="#">LF 7</a>	Sie verstehen die Bedeutung von Teamsitzungen und Absprachen, können Absprachen einhalten und Konflikte im Team lösen.
<a href="#">LF 8</a>	Sie wissen, wie sie die Patienten über die Gewinnung von Probenmaterial informieren müssen. Sie wenden ihr Wissen an, um die Patienten zur exakten Anwendung der ärztlich verordneten Arzneimittel zu motivieren. Sie sind in der Lage, präventive Maßnahmen im Bezug auf das Organsystem zu erklären. Sie wenden ihr Wissen an, um adäquat mit ängstlichen Patienten umzugehen und erlangen in diesem Zusammenhang Empathiefähigkeit.
<a href="#">LF 9</a>	Sie wissen, wie sie die Patienten über Verhaltensweisen vor, während und nach den Untersuchungen informieren und die Patienten zur Gewinnung von Proben und zur Ermittlung von Laborwerten anleiten können. Sie wissen, wie sie die Patienten zur exakten Anwendung der ärztlich verordneten Arzneimittel motivieren. Sie können ihr Wissen in der Patientenbetreuung des Diabetikers anwenden.
<a href="#">LF 10</a>	Sie wissen, wie sie Patienten für chirurgische Eingriffe vorbereiten und vor, während und nach der Behandlung betreuen müssen.
<a href="#">LF 11</a>	Sie können ihr Wissen über Risikofaktoren, gesunde Lebensführung und Präventionsmaßnahmen an verschiedene Patientengruppen weitergeben.
<a href="#">LF 12</a>	Sie können ihre Persönlichkeit und fachlichen Kompetenzen in einer Bewerbung darstellen. Sie sind in der Lage, eigene Interessen bei Arbeitsvertragsabschlüssen wahrzunehmen und diese mit Vertragspartnern zum Ausgleich bringen.

Tab. 5: Kompetenzdimension Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung

Zusammengefügt werden die Ergebnisse in der Lernfeld-Kompetenz-Matrix, die nach bereits beschriebener Systematik aufgebaut ist. Im Modell werden die horizontal verlaufenden Lernfelder durch die vertikal verlaufenden Kompetenzdimensionen ergänzt, um so die Orientierungsleistung des Curriculums zur Analyse und Weiterentwicklung der curricularen Produkte zu erhöhen sowie die Betrachtung sachlicher und persönlichkeitsbezogener Schülerentwicklungen über die Lernfelder hinweg zu erleichtern. Der Nutzen der Lernfeld-Kompetenz-Matrix ist wesentlich durch ihre mediale Darstellung (siehe [www.lernemfa.de](http://www.lernemfa.de)) begründet. Die Verlinkung der Kompetenzdimensionen und der Lernfelder ermöglicht einen schnellen und komfortablen Wechsel der beiden angesprochenen Perspektiven.

Kompetenzdimensionen	BAP ?				KPB ?	MBG ?	GUH ?	ADT ?		VAD ?					BQM ?			
Subdimensionen	BAP 1 ?	BAP 2 ?	BAP 3 ?	BAP 4 ?				ADT 1 ?	ADT 2 ?	VAD 1 ?	VAD 2 ?	VAD 3 ?	VAD 4 ?	VAD 5 ?	BQM 1 ?	BQM 2 ?	BQM 3 ?	BQM 4 ?
Lernfelder																		
LF 1 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 2 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 3 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 4 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 5 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 6 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 7 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 8 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 9 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 10 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 11 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LF 12 ?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tab. 6: Kompetenzmatrix/ graphische Übersicht (vgl. [www.lerne-mfa.de](http://www.lerne-mfa.de))

LF: Lernfelder

LF 1	Im Beruf und Gesundheitswesen orientieren
LF 2	Patienten empfangen und begleiten
LF 3	Praxishygiene und Schutz vor Infektionskrankheiten organisieren
LF 4	Bei Diagnostik und Therapie von Erkrankungen des Bewegungsapparates assistieren
LF 5	Zwischenfällen vorbeugen und in Notfallsituationen Hilfe leisten
LF 6	Waren beschaffen und verwalten
LF 7	Praxisabläufe im Team organisieren
LF 8	Patienten bei diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen der Erkrankungen des Urogenitalsystems begleiten
LF 9	Patienten bei diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen der Erkrankungen des Verdauungssystems begleiten
LF 10	Patienten bei kleinen chirurgischen Behandlungen begleiten und Wunden versorgen
LF 11	Patienten bei der Prävention begleiten
LF 12	Berufliche Perspektiven entwickeln

Tab. 7: Lernfelder Medizinische Fachangestellte



Der Text zu den Abkürzungen erscheint, wenn man mit der Maus diese Grafik berührt.

Bei dieser Kombination aus Kompetenzdimension und Lernfeld ...



... wird die Kompetenzdimension in dem Lernfeld angesprochen.



... wird die Kompetenzdimension in dem Lernfeld nicht angesprochen.

Will man sich über ein Lernfeld informieren, erscheinen die wichtigsten Bestandteile der Planung sowie die gesamte Lernfeldplanung zum Download. Man kann von Lernfeldern direkt weiter zu den Kompetenzdimensionen navigieren und von dort wieder zurück zu den Lernfeldern.

Für alle Beteiligten am Netzwerk war die Entwicklung der Matrix ein Meilenstein in der kooperativen Curriculumentwicklung.

Welchen Nutzen hatten die beteiligten Schulen von der Netzwerkarbeit LerNeMFA konkret vor Ort in Bezug auf ihre schulinterne Umsetzung des Rahmenlehrplans? Dieser Frage sollten zwei Evaluationsmaßnahmen aus den Jahren 2007 und 2008 nachgehen.

## 3.5 Ergebnisse

### 3.5.1 Evaluationsmaßnahmen zum Implementationsprozess der beteiligten Schulen

Nach der Einführung des neuen Rahmenlehrplans im August 2006 bestand ein großes Interesse der Netzwerkgemeinschaft an den individuellen Implementationsprozessen der beteiligten Schulen.

Wie wurde der Prozess der Umsetzung gesteuert? Wie wurden die kooperativ entwickelten Produkte implementiert und welche organisatorischen und prozeduralen Veränderungen gab es bei den Rahmenbedingungen?

Es galt als Evaluationsmaßnahme Fragen zu beantworten, ob die geleistete Arbeit im Netzwerk die schulinterne Umsetzung positiv beeinflusst und den Kollegien vor Ort die gewünschte Unterstützung bietet.

Unterstützen die kooperativ entstandenen Produkte die schulinterne Implementation? Inwieweit hat der kooperative Entwicklungsprozess über die Multiplikatoren Einfluss auf die schulinterne Implementation?

Mit einer ersten Befragung der Multiplikatoren aller beteiligten Schulen sollte ein Gesamtüberblick über den Umsetzungsprozess erreicht werden. Zusätzlich sollte den Beteiligten in dieser Phase des Projektes eine Form der Rückmeldung ermöglicht werden, die ihren Pro-

zess und ihre Arbeit würdigen. Um die genannten Kernfragen zu beantworten, wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens ...

- ... Daten und Fakten zum Umsetzungsprozess des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans an den beteiligten Schulen,
- ... Daten und Fakten zur Nutzung der im Netzwerk entwickelten curricularen Produkte und
- ... Einschätzungen in Bezug auf die Auswirkungen von LerNeMFA auf schulspezifische Umsetzungsprozesse dokumentiert.

Die darauffolgende Befragung von Kollegien ausgewählter Schulen hatte zum Ziel, die vorwiegend positiven Ergebnisse der ersten Phase zu festigen. Die zusätzliche Perspektive durch die Einschätzungen des unterrichtenden Kollegiums zu übereinstimmenden Fragestellungen sollten die Aussagekraft der Untersuchungen insgesamt zu stärken.

Entsprechend dieser Ziele wurden auch in dieser zweiten Befragung ...

- ... Daten und Fakten zur Nutzung der im Netzwerk entwickelten curricularen Produkte und
- ... Einschätzungen in Bezug auf die Auswirkungen von LerNeMFA auf schulspezifische Umsetzungsprozesse dokumentiert, aber aus Sicht der *Entwickler und Anwender* (vgl. S. 22).

In den folgenden zwei Abschnitten werden die angesprochenen Untersuchungen erläutert. Sie bilden – wie schon in der Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Ziele dieser Arbeit unter Punkt 1.2 beschrieben – die Basis für das weitere Forschungsinteresse. Das jeweilige Design wird aus diesem Grund zugunsten einer ausführlichen Ergebnisdokumentation nur verkürzt dargestellt.

### 3.5.1.1 Befragung der Multiplikatoren aller beteiligten Schulen im Jahr 2007

#### 3.5.1.1.1 Gesprächspartner und Erhebungsmethode

Die Befragten waren die Multiplikatoren, die Personen, die durch die Teilnahme an den Präsenztreffen in Hamburg, durch die aktive Beteiligung an der kooperativen Entwicklungsarbeit und durch die Integration in die Umsetzung an ihrer eigenen Schule den Überblick über das gesamte Spektrum von LerNeMFA haben. Insgesamt bestand diese Gruppe zu diesem Zeitpunkt aus 27 Personen von 17 Standorten aus sieben Bundesländern.

Die Methode der schriftlichen Befragung ist darin begründet, dass ein persönliches Gespräch mit allen Multiplikatoren aufgrund der damit notwendigen Reisetätigkeit nicht zu leisten war. Zusätzlich war der entwickelte Fragebogen sehr umfangreich, so dass auch diesbezüglich

eine schriftliche Bearbeitung von Vorteil war. Zur Befragung wurde ein Fragebogen konzipiert. Die formulierten Fragen – überwiegend geschlossene (skalierte) und wenige offene – begründen sich durch Annahmen, die sich im Zuge der Begleitung des Prozesses herausgebildet haben und die der Beantwortung der zwei Kernfragen dienen. Inhaltlich bestand dieser Fragebogen<sup>22</sup> aus drei Teilen:

#### Mantelfragebogen:

Er ermöglichte einen Einblick in die unterschiedlichen **schulischen Rahmenbedingungen**, die Voraussetzungen, unter denen die **Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans** und dementsprechend die Multiplikatorenarbeit stattfinden muss. Zusätzlich wurden organisatorische und prozedurale Veränderungen in Bezug auf die Integration des Lernfeldkonzeptes in den Schulalltag abgefragt.

Der Mantelfragebogen wurde nur einmal pro Standort ausgefüllt.<sup>23</sup>

#### Fragebogen Teil A:

Das Hauptinteresse dieses Teils bestand darin, festzuhalten, in welchem Rahmen die **curricularen Produkte** aus LerNeMFA im schulinternen Umsetzungsprozess des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans eingesetzt werden und welche Funktionen sie prozessbezogen einnehmen.

#### Fragebogen Teil B:

Hat das Projekt LerNeMFA über die Möglichkeit der Nutzung der Produkte hinaus Auswirkungen auf die individuellen Prozesse? Mit Fragen zum Verständnis und zur Akzeptanz des Lernfeldansatzes, zur (individuellen) Arbeit im Netzwerk und entsprechender Ausübung der Multiplikatorenrolle sollten **Transferprozess aus LerNeMFA** heraus festgehalten werden. Die Fragebögen Teil A und B wurden von jedem Multiplikator eines Standortes ausgefüllt.

#### 3.5.1.1.2 Datenauswertung

Insgesamt haben an dieser Befragung 17 Multiplikatoren von 13 Standorten aus sieben Bundesländern teilgenommen. Zwei Standorte äußerten sehr früh, dass sie an dieser Befragung nicht teilnehmen werden, so dass von den zu erwartenden Bögen folgende Rückläufe zu verzeichnen waren:

---

<sup>22</sup> Die Fragebögen sind dem Anhang zu entnehmen.

<sup>23</sup> Dieser Hinweis ist insofern wichtig, weil einige Standorte mit mehreren KollegInnen an den Präsenztreffen teilnahmen und damit mehrere Multiplikatoren hatten.

Mantelfragebögen

- 76% (13 von 15 Standorten)
- alle teilnehmenden Bundesländer vertreten

Folgende Daten zu den an dieser schriftlichen Befragung beteiligten Schulen ermöglichen einen knappen Einblick in die Rahmenbedingungen der Schulen vor Ort. Diese Fakten wurden einleitend im Mantelfragebogen abgefragt, Ergebnisse sind den folgenden Tabellen zu entnehmen:

**Tab. 8 (SPSS): Anzahl MFA Klassen 1. Ausbildungsjahr**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1-3	5	38,5	38,5	38,5
4-6	2	15,4	15,4	53,8
über 6	6	46,2	46,2	100,0
Gesamt	13	100,0	100,0	

**Tab. 9 (SPSS): Form des Berufsschulunterrichts**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig TZ 1 Berufsschultage	1	7,7	7,7	7,7
TZ 2 Berufsschultage	12	92,3	92,3	100,0
Gesamt	13	100,0	100,0	

**Tab. 10 (SPSS): Größe MFA-Kollegium**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1-4	3	23,1	23,1	23,1
5-8	2	15,4	15,4	38,5
über 8	8	61,5	61,5	100,0
Gesamt	13	100,0	100,0	

**Tab. 11 (SPSS): Einsatz der KollegInnen**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nur in MFA-Klassen	1	7,7	7,7	7,7
nur in MFA/AH Klassen	3	23,1	23,1	30,8
in unterschiedlichen Ausbildungsgängen	9	69,2	69,2	100,0
Gesamt	13	100,0	100,0	

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die an der Befragung teilnehmenden Standorte überwiegend mehrere Klassen an zwei Berufsschultagen unterrichten. Die Kollegien (meist über fünf) arbeiten i.d.R. in mehreren Ausbildungsgängen.

#### Fragebögen A und B

- 63% (17 von 25 Multiplikatoren von 12 verschiedenen Standorten)
- alle teilnehmenden Bundesländer vertreten

Die KollegInnen, die als Multiplikatoren in den Prozess eingebunden sind, übernehmen schulintern mehrheitlich koordinierende und/oder leitende Aufgaben und unterrichten zusätzlich im Mittel 8,7 Stunden in MFA-Klassen.

Eine ausführliche Dokumentation der Befragung liegt schriftlich vor, und kann bei der Verfasserin angefordert werden. Nachfolgend werden nur Auszüge präsentiert, die mit Blick auf die weitere Untersuchung und entsprechend dem Gesamtkontext von Interesse sind.

Die Auswertung erfolgte in SPSS über die Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten und Standardabweichungen. Bei metrischem Skalenniveau (z.B. „trifft voll zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft kaum zu“ oder „trifft nicht zu“ / „ja“, „eher ja“, „eher nein“ oder „nein“) sind die Mittelwerte so zu interpretieren, dass eine zustimmende bzw. positive Antwort durch den Wert 1 ausgedrückt wird und die weiteren Antwortalternativen nach ihrer Wertigkeit aufsteigend nummeriert werden.

#### *Umsetzungsprozess:*<sup>24</sup>

Alle Standorte, die an dieser schriftlichen Befragung teilgenommen haben, arbeiten nach ihrer Aussage seit August 2006 im Lernfeld.

**Tab. 12 (SPSS): Anteil der Klassen, die nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet werden**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	alle MFA Klassen	13	100,0	100,0	100,0

Die Lernfelder werden aber an 12 von 13 Standorten nicht nacheinander unterrichtet, d.h., die Mehrzahl der Kollegien hat sich für ein Nebeneinander der Lernfelder und eine Mischform von Nacheinander und Nebeneinander entschieden. An dieser Stelle wird deutlich, wie

<sup>24</sup> Mir ist an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass diese Ergebnisse aus dem ersten Jahr der Umsetzung datieren. Die Schulen durchlaufen seit diesem Zeitpunkt individuelle Entwicklungsprozesse, die hier nicht dokumentiert sind. Für das Fundament dieser Arbeit und um darauf aufzubauen, sind die Daten aber wertvoll und geeignet.

schwer es den Schulen fällt, die schulspezifischen Rahmenbedingungen an die veränderten Ansprüche anzupassen. Organisatorische Gründe, wie der Lehrereinsatz und die Stundenplanung für die Kollegien, stellen sich der Umsetzung eines Unterrichts in der Reihenfolge und dementsprechend der Entwicklung eines Spiralcurriculums entgegen. Zusätzlich wird der fachfremde Einsatz von KollegInnen, der eventuell nötig wird, wenn die Lernfelder in der vorgesehenen Reihenfolge der Lernfelder unterrichtet werden, als hemmende Komponente definiert<sup>25</sup>. Die nicht vorhandenen Kompetenzen fachfremd zu unterrichten und die zum Teil fehlende Bereitschaft, sich in das andere Fachgebiet einzuarbeiten, werden genannt. Die folgenden Begründungen zum Nebeneinander der Lernfelder (Zitate beziehen sich auf den offenen Teil des Fragebogens) untermauern diese Probleme:

- *„Die fachliche Ausrichtung der Lehrkräfte, nicht jeder kann fachkundliche und verwaltende Inhalte unterrichten.“*
- *„Handelslehrer unterrichten die Verwaltungsinhalte und Gesundheitslehrer die medizinischen Inhalte einschließlich der Abrechnung. Jeder Lehrer hat seine Lernfelder, aus organisatorischen Gründen ist ein nacheinander nicht möglich.“*
- *„KollegInnen sind zurzeit nicht bereit, sich in die jeweils andere Fachrichtung einzuarbeiten, in einigen Klassen werden wir versuchen ab dem nächsten Schuljahr die Lernfelder nacheinander zu unterrichten.“*
- *„Organisatorische Gründe, KollegInnen arbeiten in unterschiedlichen Ausbildungsgängen und können nur ein Lernfeld unterrichten, für die Stundenplanung ist eine andere Form nicht möglich.“*
- ...

Trotzdem versuchen einige Schulen diesem Problem<sup>26</sup> offensiv zu begegnen. Die Entstehung von Lehrerteams für den berufsbezogenen Lernfeldunterricht<sup>27</sup> ist ein Kennzeichen für Veränderung.

Tab. 13 (SPSS): Sind Lehrerteams entstanden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	3	23,1	23,1	23,1
	eher ja	5	38,5	38,5	61,5
	eher nein	3	23,1	23,1	84,6
	nein	2	15,4	15,4	100,0
	Gesamt	13	100,0	100,0	

<sup>25</sup> LF 1 = Im Beruf und Gesundheitswesen orientieren, 2 = Patienten empfangen und begleiten, 3 = Praxishygiene und Schutz vor Infektionskrankheiten organisieren, 4 = Bei der Diagnostik und Therapie von Erkrankungen des Bewegungsapparates assistieren (vgl. S.44)

Die Lernfelder 1 und 2 sind fachlich eher der Praxisverwaltung, und die Lernfelder 3 und 4 eher der Behandlungsassistenz zuzuordnen, dessen Inhalte vor der Lernfeldeinführung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern von KollegInnen mit unterschiedlichen Fakultas unterrichtet wurden.

<sup>26</sup> Durch die starke Trennung der Unterrichtsinhalte in verwaltende und medizinische Anteile könnte ein Verbleib in der Fachsystematik angestrebt werden. Darüber hinaus birgt ein Nebeneinander der Lernfelder die Gefahr, die Entwicklung der lernfeldübergreifenden Kompetenzen, die sich kumulierend aufbauen, aus dem Blick zu verlieren.

<sup>27</sup> Die Lernfelder orientieren sich an berufsspezifischen Handlungssituationen, die fächerübergreifenden (Medizin/ Verwaltung) Charakter haben.

Die Teams setzen sich unterschiedlich zusammen und sie übernehmen auch unterschiedliche Aufgaben. Überwiegend finden sich KollegInnen mit unterschiedlichen Facultas zusammen, die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit (Arbeitsgruppe/ Klassenteam / Lernfeldteam / ...) lassen sich aber anhand dieser Frage nicht klassifizieren. Dementsprechend kann an dieser Stelle auch nicht eingeordnet werden, um welche Form der Zusammenarbeit es sich im erziehungswissenschaftlichen Sinn handelt.

Steinemann grenzt den Begriff der *Lehrerteamarbeit* vom Begriff der *Kooperation* ab, kennzeichnet eine Teamarbeit als „eine innerschulische spezifische Kooperationsvariante“ (Steinemann 2008, S. 13ff. in Anlehnung an Buschfeld 1994, S.70) und definiert:

„*Teamarbeit von Lehrern beschreibt die kooperative Entwicklung eines gemeinsamen Produktes (Kooperationsziel) auf der Grundlage der Ausrichtung und Abstimmung individueller Handlungen (Handlungsziele). Die Lehrer sind von außen als Arbeitseinheit wahrnehmbar und in den schulischen Kontext eingebunden.*“ (Steinemann 2008, S. 24)

Ohne hier dem folgenden Kapitel vorzugreifen, das sich mit der theoretischen Modellierung des analytischen Teils dieser Arbeit auseinandersetzt und sich dementsprechend auch Kernbegriffen wie z.B. *Kooperation* und *Teamarbeit* systematisch nähert, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass häufig von *Teambildung* und *Teamarbeit* gesprochen wird, ohne dass es sich im Sinne von Steinemann um eine solche handelt. Auch in Bezug auf diese Befragung kann man vermuten, dass die aufgezählten Merkmale für eine *Teamarbeit* nicht an jedem Standort wieder zu finden sind.

Aber um eine Tendenz festzustellen, ob die KollegInnen aufeinander zugehen und versuchen, die Herausforderung Lernfeldimplementation gemeinsam anzunehmen, reicht diese Abfrage aus.

An fünf Standorten werden dann auch fachfremde Unterrichtsinhalte von KollegInnen übernommen:

Tab. 14 (SPSS): Werden fachfremde Unterrichtsinhalte von KollegInnen übernommen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	1	7,7	9,1	9,1
	eher ja	4	30,8	36,4	45,5
	eher nein	6	46,2	54,5	100,0
	Gesamt	11	84,6	100,0	
Fehlend	fehlender Wert	2 <sup>28</sup>	15,4		
Gesamt		13	100,0		

<sup>28</sup> Bei den fehlenden zwei Werten handelt es sich um die zwei Standorte, an denen keine Teams entstanden sind.

Inwieweit unterstützen das Projekt LerNeMFA und die im Netzwerk entwickelten curricularen Produkte die Kollegien über die Multiplikatoren? Ist diese positive Tendenz auf die Arbeit des Netzwerkes zurückzuführen? Die Fragebögen A und B liefern die Auskunft.

*Zur Nutzung der curricularen Produkte und zu Transferprozessen:*

Zum Schuljahresbeginn 2006 lagen den beteiligten Schulen die Lernfelder 1-4 einsatzfähig für den Unterricht vor, d.h. die curricularen Planungen (curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung) einschließlich der Unterrichtsmaterialien.

Hinsichtlich der Bewertung der drei Formatvorlagen gab es kaum Unterschiede, keine wird innerhalb eines Lernfeldes positiv oder negativ hervorgehoben, was für die Akzeptanz der im Netzwerk erprobten Vorgehensweise spricht: Die Planungspapiere werden als eine sich entwickelnde Einheit anerkannt, die das Fundament für die Erstellung des konkreten Unterrichtsmaterials bilden. Die Abfrage zur Nutzung der curricularen Analyse (c.A.) sind an dieser Stelle exemplarisch. Zwei Standorte haben die c.A. verbindlich übernommen, ein Standort nutzt sie nicht, und die verbleibenden 14 passen die im Netzwerk erstellte curriculare Planung an schulinterne Bedürfnisse an und entwickeln sie weiter.

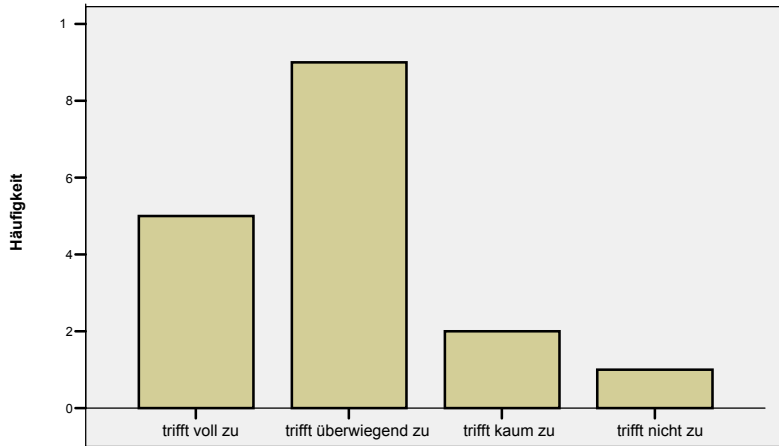
**Tab. 15 (SPSS): Lernfeld 1 (Anpassung und Weiterentwicklung der c.A.)**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	14	82,4	82,4	82,4
	Nein	3	17,6	17,6	100,0
	Gesamt	17	100,0	100,0	

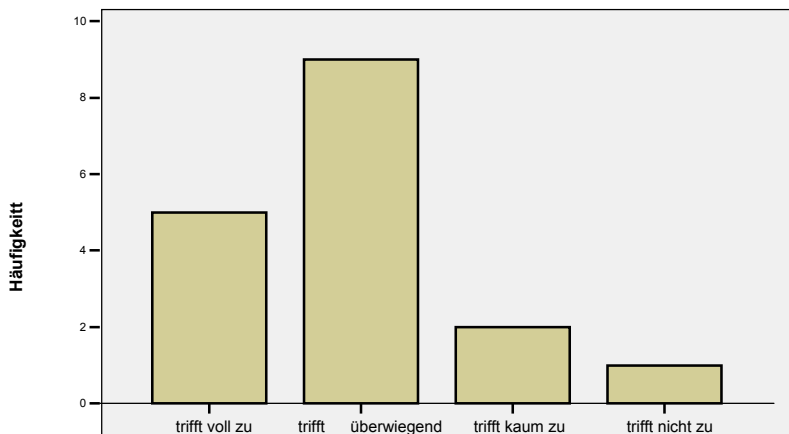
Welche Aufgaben kann die die c.A. im Rahmen dieser schulinternen Weiterentwicklung übernehmen? Die folgenden Balkendiagramme verdeutlichen die Ergebnisse:



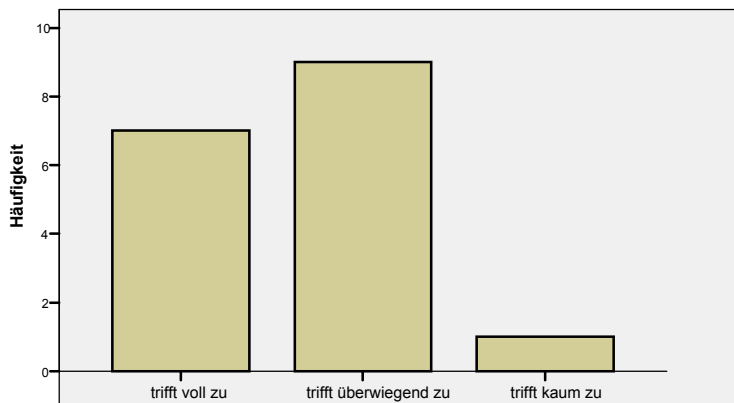
**Abb. 4 (SPSS): Die vorgegebene Logik der Formatvorlage ist hilfreich für die schulinterne Entwicklung**



**Abb. 5 (SPSS): Für den Einstieg in die Arbeit mit prozess- und kompetenzbezogenen Lernfeldern bieten die c.A. dem Kollegium fachliche Unterstützung**



**Abb. 6 (SPSS): Die entwickelten c.A. bieten dem Kollegium für die didaktische Einordnung der prozessbezogenen Lernfelder eine Basis**



In einer vorangegangenen kleineren und informellen Abfrage im April 2007<sup>29</sup> wurden *für* und *gegen* die Nutzung der curricularen Analysen folgende Argumente formuliert, die im Zusammenhang mit diesem Fragebogen eine sinnvolle Ergänzung der Auswertung bieten, weil die Frage nach dem *Warum* in den Focus rückt:

Frage: Werden die im Netzwerk erstellten **curricularen Analysen** für die schulinterne Umsetzung des Lernfeldkonzeptes genutzt?

„Ja, weil...

- ... sie eine sinnvolle Hilfe für das Lesen und Erfassen der Lernfeldbeschreibungen sind und Inhalte dadurch einzelnen Lernfeldern besser zugeordnet werden können. Es ist entlastend für die Weiterarbeit in der Schule und Zuordnungen zu einzelnen Lernfeldern werden deutlicher.“
- ... sie als Informationsgrundlage genutzt werden können.“
- ... sie den Lehrplan verdeutlichen und weil somit ein besseres Verständnis des Lehrplans für alle Kollegen (Schülerinnen) erreicht wird (Kompetenzabfrage bei den Schülerinnen nach den Lernfeldern).“
- ... sie für alle Lernfelder als Arbeitsgrundlage für eigene Ausarbeitungen dienen.“
- ... sie für die Vorbereitung der Lernfelder für den Unterricht in der Schule und für den eigenen Unterricht genutzt werden können. Weil es bei der Einordnung hilft: Was ist gelaufen, was kommt später, was muss und was möchte ich?“
- ... sie für die schulindividuelle Erstellung von Lernsituationen (Anregung und Basis für Weiterentwicklung) hilfreich sind. Eine 1:1 Übernahme ist nicht möglich.“

„Nein, weil ...

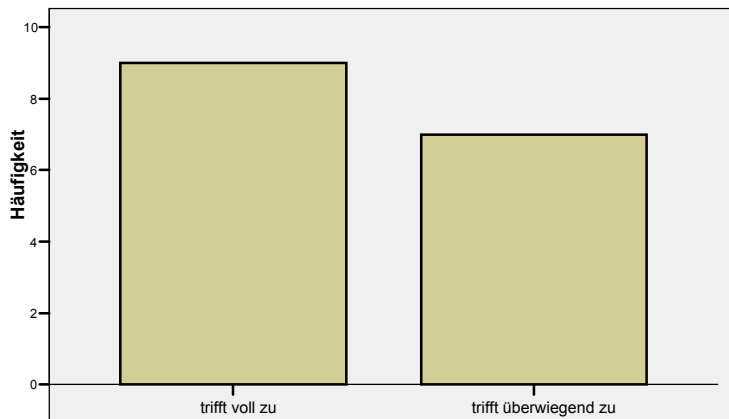
- ... KollegInnen, die den Prozess nicht begleitet haben, denen die Begrifflichkeiten z.T. unverständlich sind und sie die Ausarbeitungen als zu umständlich erachten – das liegt aber sicherlich auch an der mangelnden Bereitschaft, sich auf das Neue einzulassen.“
- ... es zu theoretisch für die praktische Arbeit ist.“

Die Planungspapiere werden für die schulinterne Umsetzung genutzt, und zwar überwiegend als Basis für die individuelle Anpassung und Weiterentwicklung. Eine verbindliche Übernahme der Produkte ist den Schulen kaum möglich. Demzufolge wird das konkrete Unterrichtsmaterial überwiegend angepasst. Trotzdem bietet es Potential für die schulinterne Arbeit:

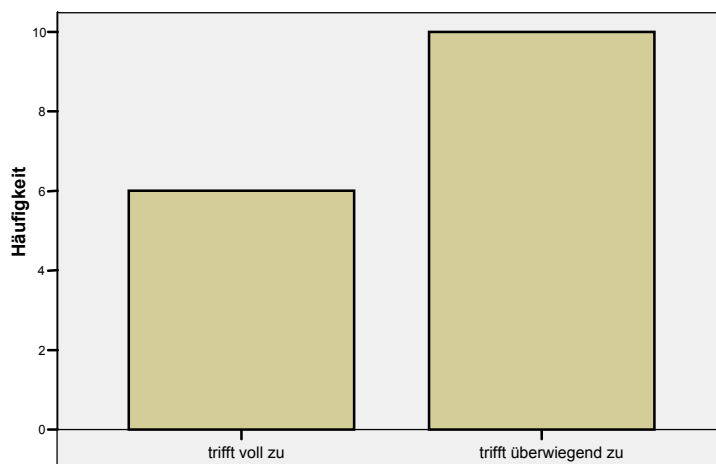
---

<sup>29</sup> Für das Präsenztreffen im April 2007 sollten erste Evaluationsergebnisse für das Plenum präsentiert werden. An dieser Stelle werden nur Ergebnisse importiert, die gleichen Fragestellungen zuzuordnen sind und somit diese Auswertung vervollständigen.

**Abb. 7 (SPSS): Hinsichtlich der methodischen Gestaltung eines in LF strukturierten Unterrichts bietet das vorliegende Material viele Anregungen, die schulintern nutzbar sind.**



**Abb. 8 (SPSS): Das Material bietet eine Arbeitserleichterung für das MFA Kollegium**



Auch an dieser Stelle einige Zitate aus der angesprochenen informellen Befragung:

Frage: Wird das im Netzwerk erstellte Unterrichtsmaterial für die schulinterne Umsetzung des Lernfeldkonzeptes genutzt?

„Ja, weil ...

- ... vor allem 2,3 und 4 nach einer Überarbeitung für unsere Modellpraxis nutzbar sind.“
- ... viele Materialien gut in unser Unterrichtskonzept passen.“
- ... sie als Grundlage für veränderte Lernsituationen oder Arbeitsaufträge gut zu nutzen sind.“
- ... als Anregung teilweise übernommen werden.“
- ... wir Ideen aus Lernfeld 4 aufgegriffen haben.“
- ... es neue/andere Ideen sind, die einbezogen werden. Manches wird übernommen und ausprobiert.“
- ... aus Lernfeld 2 immer wieder einzelne Einheiten übernommen werden konnten.“
- ... z.B. Lernfeld 3 sehr gut ausgearbeitet ist und es somit eine gute Grundlage bildete.“
- ... einige LF sehr gut aufbereitet wurden (z.B. 2).“

„Nein, weil ...

- ... sie zum Teil nicht passend für die Abstimmung auf die Klassen sind, die bei uns häufig in 3-4er Teams arbeiten.“
- ... wir versuchen, verschiedene Inhalte nach SOL (Selbstorganisiertes Lernen) zu vermitteln.“
- ... zum Teil Materialien aus schon erstellten Unterrichtseinheiten vorliegen, die wir modifizieren.“
- ... nicht alle Materialien qualitativ gut sind.“
- ... zum Teil noch keine Lernsituationen formuliert sind.“
- ... einige Unterlagen für uns unzureichend waren oder zu spät veröffentlicht wurden.“
- ... wir mit anderen Schulen (auf der Grundlage der Hamburger „Kompetenzen“) regionale Kooperationen eingegangen sind und deren Unterlagen verwenden.“
- ... weil die Kollegen gerne auf eigenes Material zurückgreifen.“

Der Fragebogen Teil B zielte auf die Transferprozesse über die Produkte hinaus. Sehr beeindruckend ist das Ergebnis, inwieweit LerNeMFA die Teilnehmer unterstützt hat, sich auf der erziehungswissenschaftlichen Basis hinsichtlich der Umsetzung eines lernfeldstrukturier-ten Rahmenlehrplans weiterzuentwickeln.

**Tab. 16 (SPSS): Hat LerNeMFA Sie unterstützt, sich auf dieser erziehungswissenschaftlichen Basis hinsichtlich der Umsetzung eines lernfeldstrukturier-ten Rahmenlehrplans weiterzuentwickeln?**

N	Gültig	17
	Fehlend	0
	<b>Mittelwert</b>	<b>1,12</b>
	Standardabweichung	,332

Nahezu alle Beteiligten beantworteten diese Frage mit einem eindeutigen „ja“, das heißt, LerNeMFA hat sie eindeutig auf dieser Ebene hilfreich unterstützt.

Der theoretische Input der Vorträge von Prof. Dr. Tramm wurde laut aller Multiplikatoren (100%) in die Kollegien getragen. 71% der beteiligten Multiplikatoren organisierten intern Fortbildungen für ihr Kollegium und 53% führten Einzelgespräche mit interessierten KollegInnen.

Nur ein geringer Teil (17%) gaben an, dass sie Fortbildungen von außen, aber mit Bezug zum Projekt LerNeMFA nutzten, nur 11% haben Fortbildungen angeboten, die keinen Bezug zum Netzwerk haben. Ein erheblicher Einfluss über die Multiplikatoren aus dem Netzwerk heraus auf die schulinternen Prozesse wurde damit nachgewiesen.

Hinsichtlich der individuellen Erwartungen ist ein hohes Maß an Zufriedenheit mit dem Projekt zu verzeichnen. Besonders der Wunsch nach Entlastung für die bevorstehenden Umsetzungsprozesse war ein *Motor* für die Beteiligung am Netzwerk.

**Tab. 17 (SPSS): Erwartung / „Ich hatte mir durch die Teilnahme an LerNeMFA eine Arbeitserleichterung für den schulinternen Umsetzungsprozess des neuen Rahmenlehrplans erhofft.“**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig trifft voll zu	12	70,6	70,6	70,6
trifft überwiegend zu	4	23,5	23,5	94,1
trifft kaum zu	1	5,9	5,9	100,0
Gesamt	17	100,0	100,0	

**Tab. 18 (SPSS): Wurde diese Erwartung erfüllt?**

N	Gültig	17
	Fehlend	0
Mittelwert		1,88
Standardabweichung		,857

Die Erwartung, fertige Unterrichtsmaterialien zu bekommen, teilten 10 von 17 Befragten. Diese Erwartung wurde mit einem Mittelwert von 2,59 im Verhältnis zu den anderen nicht ausreichend erfüllt. Die mit diesem Fragebogen gemachte Erfahrung, dass alle Materialien schulspezifisch angepasst werden müssen, wurde bestätigt.

Ohne an dieser Stelle alle positiven Erfahrungen, die individuell in Bezug auf das Projekt gemacht wurden, zu wiederholen, kann zusammenfassend resümiert werden, dass besonders der Austausch mit KollegInnen, die Anregungen von außen, die Unterstützung auf der theoretischen Ebene und die produktive und erfolgreiche Zusammenarbeit motivierend für die Beteiligten war. Diese Motivation ist sicher die Grundlage dafür, Transferprozesse in die Schulen zu tragen. Einige Beispiele:

- *„Austausch mit KollegInnen hat geholfen, ob es nun konkrete Ideen waren oder nur das Austauschen über die jeweilige Situation am Standort (tröstlich zu hören), dass auch woanders Schwierigkeiten und ignorante KollegInnen oder eine wenig kooperative Schulleitung gibt. Immer mit "vollen Akkus" aus Hamburg zurückgekommen. Lob an das Hamburger Team, für die liebevolle Vorbereitung und das menschliche Klima.“*
- *„Austausch mit KollegInnen, Erfahrungen der anderen, viele gute Ideen – oft ganz einfache – übernehmen zu können, den Prozess gemeinsam erleben, viel Motivation für die eigene Arbeit zu bekommen.“*
- *„Die anfangs zurückhaltend/skeptische Einstellung der nicht an LerNeMFA beteiligten KollegInnen verändert sich zunehmend mit der Präsentation/Veröffentlichung von Ergebnissen aus der Netzwerkarbeit.“*
- *„Die Möglichkeit des Austausches über das theoretische Konstrukt und die Umsetzungsmöglichkeiten.“*

- „Gute Zusammenarbeit mit anderen Kollegen. Ich habe viel Theoretisches gelernt, was übertragbar ist auf die gesamte Schule. Da ich als Koordinatorin für Schulentwicklung zuständig bin, kann ich vieles verwenden.“
- „Theoretische Struktur, mit der wir arbeiten können, Hilfestellung bei der Überwindung des Fächergedankens, Vorstellung von praxisorientierten Unterricht gefestigt.“
- „Motivation durch die Kooperation und die erreichten Ergebnisse, neue theoretische Auseinandersetzung. Sehr motivierte KollegInnen (im Bereich Behandlungsassistenz), die die Umstellungen positiv bewerten und konstruktiv und mit viel Engagement die Unterrichtsmaterialien ausarbeiten.“

An negativen Erfahrungen wird vor allem der Zeit- und Arbeitsaufwand genannt:

- „Mein Unbeliebtheitsgrad im Kollegium ist gestiegen, bin inzwischen zum Reformer verschrien.“
- „Viele Teamsitzungen, die sehr zeitaufwändig sind und zu einer hohen Arbeitsbelastung führen.“
- „Die Umsetzung ist sehr zeitintensiv. Die vorgegebene Stundenzahl wird oftmals überschritten. Bei der Auswahl der Inhalte bin ich mir hinsichtlich der Prüfung oftmals unsicher (Mache ich zu wenig? Wird es den Prüfungsanforderungen genügen?).“
- „Schwierigkeit, die Ergebnisse am Schulstandort den nicht am Netzwerk beteiligten KollegInnen so zu vermitteln, dass sie sich auch – vollständig – auf die Ergebnisse einlassen.“

Insgesamt sprechen sich aber alle Beteiligten dafür aus, sich wieder an einer kooperativen Curriculumentwicklung zu beteiligen.

Tab. 19 (SPSS): Würden Sie sich wieder an einer kooperativen Lernfeldentwicklung beteiligen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	14	82,4	82,4	82,4
	eher ja	3	17,6	17,6	100,0
	Gesamt	17	100,0	100,0	

Bezogen auf die Multiplikatorenrolle der Befragten wurden folgende Angaben gemacht:

Tab. 20 (SPSS): Würden Sie Ihre Rolle im Projekt LerNeMFA als "Multiplikatorenrolle" bezeichnen? Übernehmen Sie die Aufgabe, Prozesse und/oder Ergebnisse aus dem Projekt heraus in den schulinternen Umsetzungs- und Diskussionsprozess zu importieren?

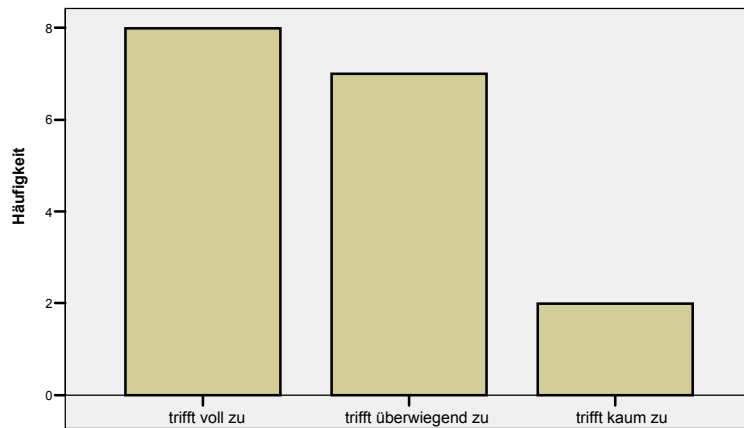
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	11	64,7	64,7	64,7
	eher ja	4	23,5	23,5	88,2
	eher nein	2	11,8	11,8	100,0
	Gesamt	17	100,0	100,0	

Tab. 21 (SPSS): Übernehmen Sie diese Rolle auch über den schulinternen Prozess hinaus, d.h. transportieren Sie Ergebnisse auch in weitere Schulen oder schulische Organisationen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	10	58,8	58,8	58,8
	eher ja	6	35,3	35,3	94,1
	eher nein	1	5,9	5,9	100,0
	Gesamt	17	100,0	100,0	

Abschließend ergab die Frage nach der positiven Beeinflussung von LerNeMFA auf den schulinternen Umsetzungsprozess das folgende Bild:

**Abb. 9 (SPSS): Der schulinterne Umsetzungsprozess des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans wurde durch die Beteiligung am Projekt LerNeMFA positiv und nachhaltig beeinflusst.**



Diese positiven Rückmeldungen motivierten die Befragung der Kollegien zu planen. Wie bewerten die Kollegien vor Ort – diejenigen die den Rahmenlehrplan täglich umsetzen – die Ergebnisse aus dem Netzwerk, an dem sie persönlich nicht beteiligt waren?

### 3.5.1.2 Befragung der Kollegien ausgewählter Schulen 2008

#### 3.5.1.2.1 Gesprächspartner und Erhebungsmethode

In diesem zweiten Schritt wurden die Entwickler und Anwender (vgl. S. 22) von vier ausgesuchten Projektschulen befragt, um Ergebnisse zur Nutzung der curricularen Produkte und zu Transferprozessen aus dem Netzwerk heraus auf die schulinterne Umsetzung zu erheben. Die Realität und die Bedürfnisse der **Kollegien vor Ort** waren von Interesse. Die vier ausgesuchten Projektschulen sind:

- Das Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle, Berufsschule für Gesundheit in **Bremen**
- Die Staatliche Schule für Gesundheitspflege in **Hamburg**
- Die Städtische Berufsschule für Fachkräfte in Arzt- und Tierarztpraxen in **München**
- Das Walter-Eucken-Berufskolleg **Düsseldorf**

Kriterien für diese Auswahl lagen in der Divergenz der Implementationsstrategien<sup>30 31</sup>:

<sup>30</sup> Die Daten für dieses kurze Standortprofil stammen aus der ersten Evaluationsphase (Mantelfragebogen).

<sup>31</sup> Die hier präsentierten Daten basieren auf Informationen aus dem Jahr 2008, mögliche Änderungen im Verlauf der letzten Jahre sind möglich.

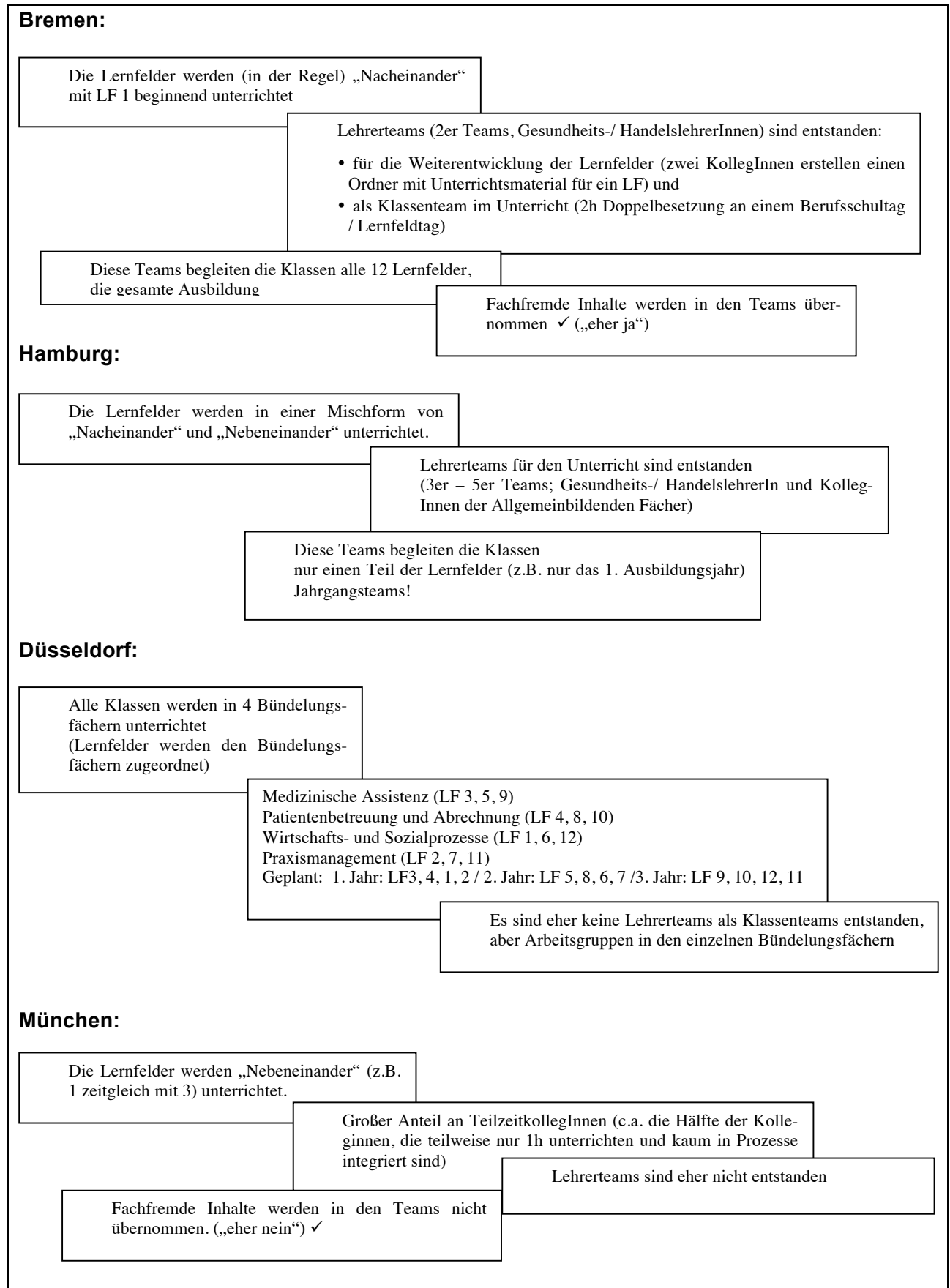


Abb. 10: Standortprofile



Um, wie angesprochen, die Ergebnisse der ersten Evaluationsphase zu festigen und um einzelne Fragestellungen aus dem Blickwinkel des unterrichtenden Kollegiums auszuwerten, wurde ein Fragebogen an diese Zielgruppe ausgegeben.

Dieser Fragebogen war sehr eng an die Fragestellungen des 1. Fragebogens für die Multiplikatoren angelehnt, um bei ausgewählten Fragestellungen einen direkten Vergleich zwischen den unterschiedlichen Zielgruppen herstellen zu können.

Der Fragebogen wurde insgesamt an 80 Kolleginnen und Kollegen über die Multiplikatoren ausgegeben. Von einer digitalen Versendung hatte ich mir in diesen Zusammenhängen nicht viel Rücklauf versprochen. Die direkte Ansprache durch die Multiplikatoren, der schnell zu bearbeitende vorliegende Ausdruck und die geschlossene Rücksendung der Bögen durch die Multiplikatoren sollten die Rücklaufquote positiv beeinflussen.

### 3.5.1.2.2 Datenauswertung

Insgesamt haben an der Befragung 37 Kolleginnen und Kollegen teilgenommen, schulbezogen waren folgende Rückläufe zu verzeichnen:

Bremen	8	(von 13)	
Hamburg	9	(von 16)	
Düsseldorf	12	(von 23)	
München	8	(von 28)	
<b>Rücklaufquote:</b>	<b>37</b>	<b>(von 80)</b>	<b>= 46%</b>

Der mit dieser Befragung angestrebte Vergleich zwischen den unterschiedlichen Zielgruppen (1. Phase Multiplikatoren/ 2. Phase Kollegien) ist aufgrund der niedrigen Rücklaufquote nicht repräsentativ, Tendenzen können aber aufgezeigt werden.

Die Auswertung erfolgte in SPSS über die Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten und Standardabweichungen. Bei metrischem Skalenniveau (z.B. „trifft voll zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft kaum zu“ oder „trifft nicht zu“ / „ja“, „eher ja“, „eher nein“ oder „nein“) sind Mittelwerte so zu interpretieren, dass eine zustimmende bzw. positive Antwort durch den Wert 1 ausgedrückt wird und die weiteren Antwortalternativen nach ihrer Wertigkeit aufsteigend nummeriert werden. Mittelwertberechnungen und die entsprechenden Kreisdiagramme veranschaulichen die Verteilung der Rückmeldungen.

An dieser Stelle beziehe ich mich auf die standortübergreifende Auswertung (Grundgesamtheit 37 Personen) zu ausgesuchten Fragen, die in dieser Form einen Überblick in Bezug auf

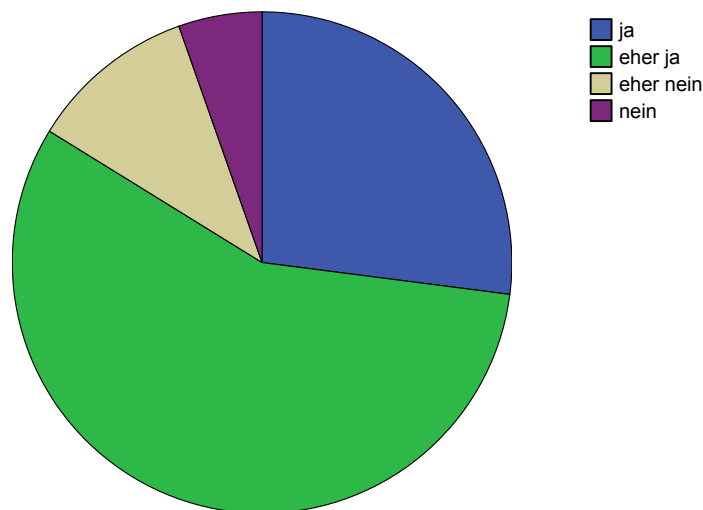
die Nachhaltigkeit von LerNeMFA auf schulinterne Prozesse bieten und Einschätzungen der unterschiedlichen Kollegien zu einzelnen Untersuchungszielen zusammenfasst. Standortbezogene Auswertungen liegen vor, weisen aber keine auffälligen Abweichungen von den Mittelwerten auf.

*Zur Nutzung der curricularen Produkte:*

Die Aussagen der Kollegien in Bezug auf die curricularen Planungen bestätigen die Aussagen der Multiplikatoren, eine Unterstützung durch die geleistete Arbeit des Netzwerkes wird wahrgenommen, die Planungspapiere werden für die schulinterne Weiterentwicklung genutzt.

**Tab. 22/ Abb. 11 (SPSS):**  
**Haben die im Netzwerk erarbeiteten didaktischen Planungen**  
**(curriculare Analyse, Strukturplanung und Makroplanung)**  
**Sie hinsichtlich Ihrer schulinternen Entwicklungsarbeit unterstützt?**

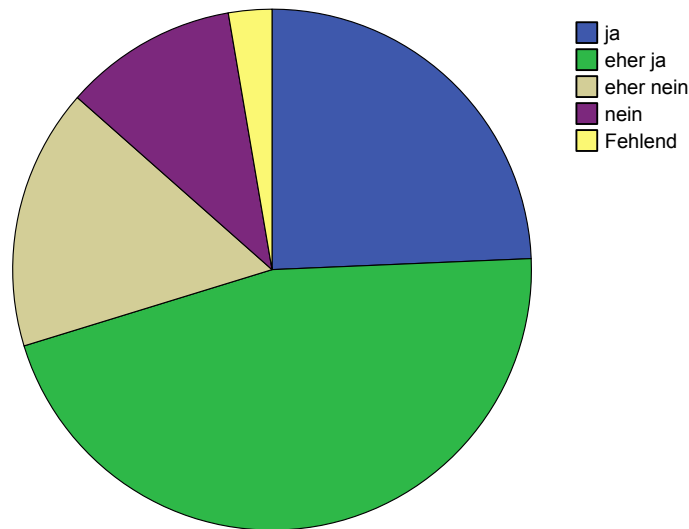
N	Gültig	37
	Fehlend	0
Mittelwert		1,95
Standardabweichung		,780



Aus der ersten Befragung wussten wir, dass das Unterrichtsmaterial an den Schulen nicht direkt eingesetzt werden kann, ohne an interne Bedürfnisse angepasst zu werden. Die erwartete Arbeitserleichterung für die Kollegien fiel somit geringer als erwartet aus (MW Multiplikatoren 1,63 ↔ MW Kollegien 1,89). Dementsprechend die Einschätzung in Bezug auf den Nutzen des kooperativ erstellten Materials insgesamt etwas verhaltener:

**Tab. 23/ Abb.12 (SPSS):**  
**Hat das im Netzwerk entwickelte Unterrichtsmaterial Sie hinsichtlich Ihrer weiteren Entwicklungsarbeit unterstützt?**

N	Gültig	36
	Fehlend	1
Mittelwert		2,14
Standardabweichung		,931



Die umfangreiche theoretische Grundlagenarbeit, die im Netzwerk geleistet wurde und großen Zuspruch bei den Multiplikatoren gefunden hat (vgl. Tab. 16/ MW 1,12) wurde in die Kollegien getragen und wird dort auch als förderlich empfunden, aber nicht mehr im gleichen Ausmaß.

**Tab. 22 (SPSS):**  
**Hat das Projekt LerNeMFA zum Verständnis des Lernfeldansatzes beigetragen?**

N	Gültig	34
	Fehlend	3
Mittelwert		2,00
Standardabweichung		,921

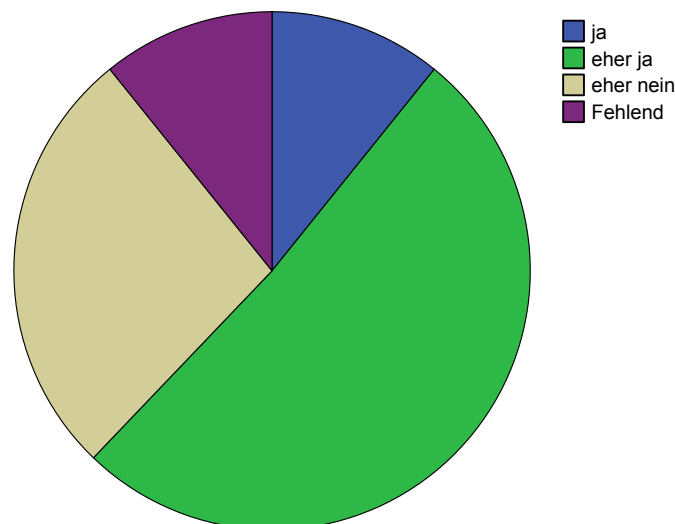
Der Umfang der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lernfeldkonzept einerseits und die Intensität durch die Erfahrungen auf den Präsenztreffen in Hamburg lassen sich nur begrenzt in den Schulalltag integrieren. Weil aber genau dieser Lernprozess und die daraus wachsende Überzeugung der Multiplikatoren ein *Motor* im Gesamtprozess im Netzwerk wur-

de, erscheint es elementar, an diesem Punkt anzusetzen und Unterstützungsmodule für die Arbeit der Multiplikatoren zu entwickeln.

Dementsprechend wird m.E. auch die positive und nachhaltige Beeinflussung schulinterner Umsetzungsprozesse durch die Kollegien etwas schwächer eingeschätzt als von den Multiplikatoren (MW 1,65 ⇔ MW 2,18).

**Tab. 25/ Abb. 13 (SPSS):**  
**Der schulinterne Umsetzungsprozess des lernfeldstrukturierten**  
**Rahmenlehrplans wurde durch das Projekt LerNeMFA**  
**positiv und nachhaltig beeinflusst!**

N	Gültig	33
	Fehlend	4
Mittelwert		2,18
Standardabweichung		,635



Durch konkrete Aussagen der Kollegien wird deutlich, dass die schulinterne Entwicklungsarbeit durch die Beteiligung an einem Netzwerk nicht abgeschlossen ist. Der Arbeitsaufwand für die Schulen kann nicht in dem Maße reduziert werden, wie vielleicht von einigen erhofft. Eine nachhaltige Beeinflussung durch die geleistete Vorarbeit wird aber wahrgenommen. Einige positive und auch kritische Stimmen zu LerNeMFA aus den unterschiedlichen Kollegien:

- „Bedingungen an den Schulen sind unterschiedlich, ebenso die Umsetzung, daher sind die Unterlagen anzupassen, bieten aber viele Anregungen und einen Überblick.“
- „Habe den Lernfeldansatz erstmals verstanden.“
- „Die Umsetzung ist sehr zeitintensiv. Da die Kollegen in unterschiedlichen Ausbildungsberufen eingesetzt sind, steht für die MFA nur wenig Zeit zur Verfügung. Der Prozess wird noch einige Jahre in Anspruch nehmen.“

- *„Die Kompetenzmatrix ist hilfreich, L und S sollten sie öfters anschauen.“*
- *„Wenn die Zielsetzung war, den LF-Unterricht einzuführen, dann wurde das erreicht, wenn auch nur sehr schleppend umgesetzt.“*
- *„Die Teams immer wieder daran erinnern, den Überbau (c.A., StA., Makroplanung.) zu studieren, regelmäßige Lernfeldkonferenzen für die einheitliche Umsetzung, Reflektion, Materialien sammeln für die federführenden LerNeMFA Schulen, Problem der Zeit (wenn wenig da ist, nehmen die Kollegen eigenes Material, anstatt Anregungen für das Netzwerk zu formulieren).“*
- *„Überfrachtung von Inhalten, so dass das Lernfeldkonzept auf der Strecke bleibt, noch fehlende Verknüpfung der einzelnen Lernfelder, weil sie in unterschiedlichen Ländern entwickelt wurden, so keine klare Struktur/roter Faden in Bezug auf methodisches Vorgehen.“*
- *„Unterstützung der Lehrkräfte ist notwendig (auch psychisch / Supervision), organisatorische Rahmenbedingungen problematisch (Stundenplanung).“*
- *„Durch die praktische Unterrichtsarbeit bin ich aus der medizinischen Fachsystematik herausgerutscht, mir ist dadurch klar geworden, dass andere Inhalte für die Berufstätigkeit der MFA genauso wichtig sind.“*
- *„Es wurde noch einmal klarer, worin die Ziele im Vergleich zum fachsystematischen Ansatz bestehen.“*
- *„Positiv: Praxisbezug, Verknüpfung unterschiedlicher Inhalte; negativ: Vernachlässigung der anatomischen/physiologischen und pathologischen Grundlagen.“*
- *„Grundsätzlich stehe ich dem Lernfeldkonzept sehr positiv gegenüber, aber die Umsetzung birgt Probleme. Ein wesentlicher Bereich bleibt in der Grauzone: Schüler und deren Bildungsvoraussetzungen bzw. Bildungsmöglichkeiten. Sowohl bei den didaktischen wie auch bei den methodischen Überlegungen werden Gegebenheiten festgelegt, die in der Realität nicht erreichbar sind.“*

### 3.6 Fazit und Formulierung des weiterführenden Erkenntnisinteresses

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsmaßnahmen bestätigen die folgende Aussage:

*Der schulinterne Umsetzungsprozess wird **durch die curricularen Produkte**  
**und über den Entwicklungsprozess der Multiplikatoren**  
positiv und nachhaltig beeinflusst.*

Kollegien, deren schulspezifische Situation und Implementationsstrategien unterschiedlich sind, erfahren zu einem großen Teil Unterstützung durch die Netzwerkarbeit und kommunizieren diese auch.

Durch die dokumentierten Ergebnisse wird deutlich, dass LerNeMFA einen Grundstein für die schulinterne Implementation gelegt hat. Damit der erarbeitete Erfolg an dieser Stelle nicht verebbt, muss die curriculare Entwicklungsarbeit schulintern weitergeführt werden. Eine schulinterne Kooperation im Kollegium wird notwendig, um die im Netzwerk entstandenen Produkte an schulspezifische Bedürfnisse anzupassen:

Die Planungspapiere werden genutzt, weil ...

... „*sie für alle Lernfelder als Arbeitsgrundlage für eigene Ausarbeitungen dienen.*“ (Vgl. S. 49)

... „*sie für die schulindividuelle Erstellung von Lernsituationen hilfreich sind (Anregung und Basis für Weiterentwicklung).*“ (Vgl. S. 49)

Die Unterrichtsmaterialien werden genutzt, weil ...

... „*sie als Grundlage für veränderte Lernsituationen oder Arbeitsaufträgen gut zu nutzen sind.*“ (Vgl. S. 50)

... „*weil es neue/ andere Ideen sind, die einbezogen werden.*“ (Vgl. S. 50)

Insgesamt wird geäußert, dass ...

... „*die Bedingungen an den Schulen unterschiedlich sind, ebenso die Umsetzung, daher sind die Unterlagen anzupassen, bieten aber viele Anregungen und einen Überblick.*“ (Vgl. S. 60)

Die KollegInnen können diese weiterführende curriculare Entwicklungsarbeit nicht individuell und alleine weiterführen, eine Zusammenarbeit im Kollegium – besonders die Zusammenarbeit der unterschiedlichen FachkollegInnen – muss erfolgen. Diese Kooperation im Innenverhältnis wird zum bestimmenden Faktor für den nachhaltigen schulinternen Erfolg von LerNeMFA. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Formen der Zusammenarbeit grafisch.

**LerNeMFA – eine neue und nachhaltige Strategie im Bereich der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula**

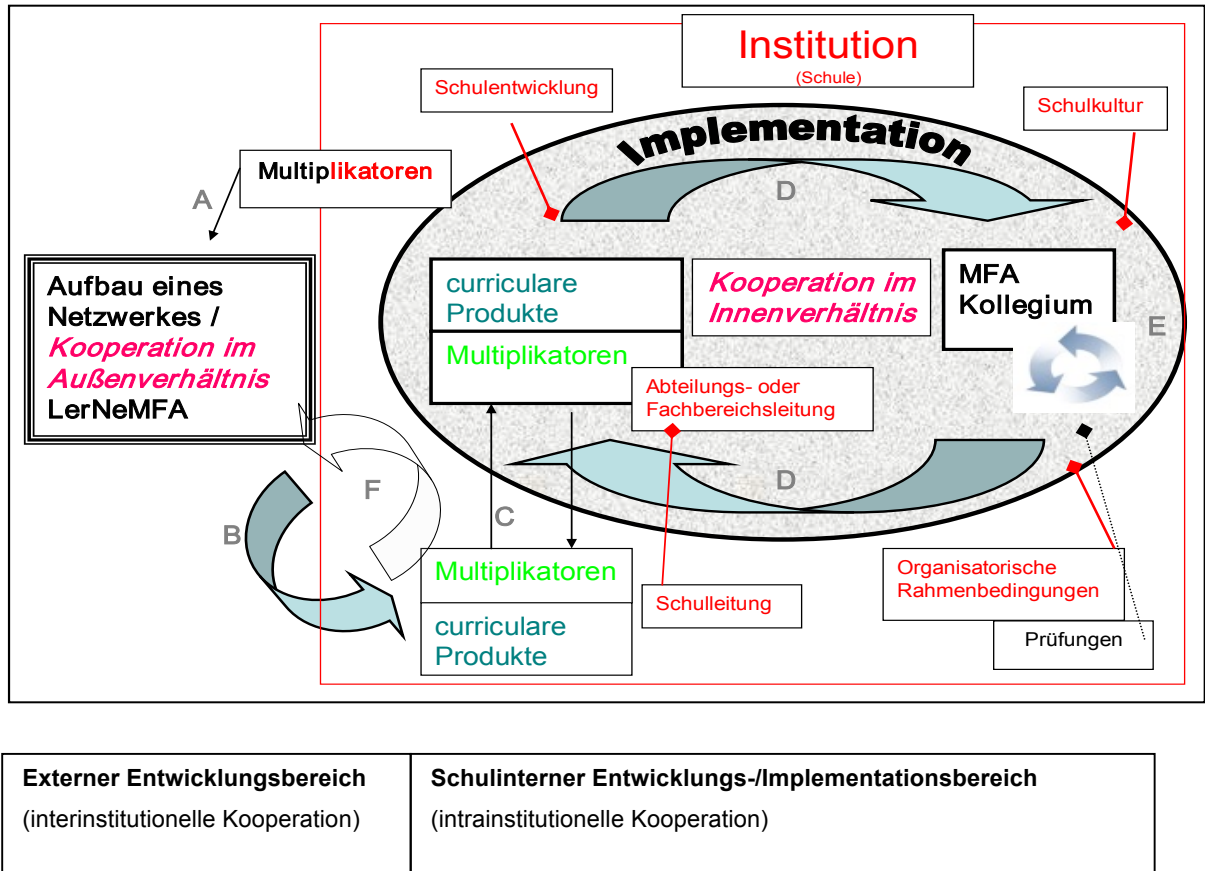


Abb. 14: LerNeMFA – eine neue und nachhaltige Strategie im Bereich der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula

Die Struktur von LerNeMFA lässt sich klar in einen externen und schulinternen Entwicklungsbereich trennen. Auf der einen Seite steht die Arbeit im Netzwerk, eine interinstitutionelle Kooperation, koordiniert von einem Projektmanagement in Hamburg. Daneben die Adressaten der Netzwerkarbeit, die Schulen, die den neuen Rahmenlehrplan implementieren müssen. Die Schnittmenge dieser beiden Seiten sind die Menschen, die Kolleginnen und Kollegen, die aus den unterschiedlichen Bundesländern und Schulen nach Hamburg gefahren sind, und seit einigen Jahren die Rolle der Multiplikatoren ausüben und ausfüllen (A). Mit curricularen Produkten und vielen Erfahrungen kommen sie aus dem Netzwerk in ihre Schulen zurück (B), zunächst in das System – die Institution Schule mit ihren unterschiedlichen Rahmenbedingungen – als Ganzes (C). Der Eintritt in die Kommunikation mit den (im Lernfeld unterrichtenden) Kolleginnen und Kollegen ebnet den Weg zur internen Zusammenarbeit (D). Auf dieser Ebene wird aktiv an der Implementation des lernfeldstrukturierter Rahmenlehrplans gearbeitet und die Produkte und Erfahrungen bilden hier eine Basis für die individuellen Weiterentwicklungen. Die Multiplikatoren eröffnen

die interne Kooperation, das MFA Kollegium – als letztendlich umsetzende Ebene – führen diese auf der schulinternen Ebene weiter (E).

Organisatorische Rahmenbedingungen, Prüfungen, Schulleitungen, Schulkultur und Schulentwicklungsprozesse beeinflussen diese internen (kooperativen) Prozesse wie gehabt stark<sup>32</sup>.

Ziel dieser Innovation im Bereich der kooperativen Curriculumentwicklung ist darüber hinaus eine Auflösung der beschriebenen *Einbahnstraße*, d.h., schulinterne Prozesse, Weiterentwicklungen und Anregungen gelangen über die Multiplikatoren wieder zurück in das Netzwerk und fungieren so als Feedback (F). Dieser Kreislauf ermöglicht das beschriebene Ziel der langfristig angelegten und dauerhaften Netzwerkstruktur.

Diese Strategie lebt von der schulinternen Bereitschaft, LerNeMFA in ihren Entwicklungsprozess zu integrieren und den **Kooperationsgedanken auf ihrer Ebene weiterzuführen**. Der **weiterzuführen**. Der interne Prozess wird nachweislich durch die extern gelegten Grundsteine erleichtert, wenn der Aufbau auf diesem Fundament auch in einem Kollegium kooperativ erfolgt, dann kann die Implementation eines in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans erfolgreich auf den Weg gebracht werden. Folgende eigene Erfahrungen bekräftigen diese Vermutung:

#### **Subjektive Betroffenheit**

*An unserer Schule wurden frühzeitig – angelehnt an die Hamburger Erfahrungen – Paten für die zwölf Lernfelder gesucht und gefunden. Diese Patengruppen bestehen aus zwei KollegInnen mit unterschiedlicher Facultas, in der Regel mit den für den berufsbezogenen Unterricht relevanten Unterrichtsfächern Gesundheit und Wirtschaft/Verwaltung. Neben dem Unterricht im Team in den Lernfeldern war und ist die Aufgabe für die Paten, die Produkte aus Hamburg als Zweierteam zu sichten und mit Blick auf die schulinternen Bedürfnisse zu bewerten, wobei die curricularen Analysen als nicht zu verändernde Komponente festgehalten wurden und als Wegweiser durch das Lernfeld führen. Im nächsten Schritt entwickelt dieses Team einen Ordner mit unterrichtsfertigen Materialien für ihr Kollegium, der das Produkt aus LerNeMFA mehr oder weniger auf- oder übernimmt. Aufgrund der immer wieder auftretenden zeitlichen Engpässe zeigte sich, dass große Anteile aus dem Pool des Netzwerkes ihren Weg in die eigenen Ordner fanden, so dass mit Blick auf den Einstieg in die schulinterne Entwicklungsarbeit und die Umstellung auf den Unterricht in Lernfeldern eine enorme Arbeitserleichterung wahrgenommen wurde.*

<sup>32</sup> Die Aufzählung orientiert sich an den gewonnenen Erkenntnissen der Modellversuche Nele, Seluba und ANUBA, die diese (neben Weiteren) als bestimmende Faktoren für den Erfolg der Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne ermittelt haben. Vgl. hierzu: Tiemeyer E.: Kooperative Entwicklung und Anwendung von Lernmodulen - Erfolgsfaktoren zur Umsetzung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne. In: K. Wilbers, E. Tiemeyer, B. Strahler: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Bertelsmann 2003 (ANUBA) und H.H. Kremer, P.F.E. Sloane: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. Münchner Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17. München 1999 (Nele/ SELUBA).



*Zusätzlich wurde schnell deutlich, dass die aufwendige Arbeit der kleinen Zweiertteams sich schnell auszahlte, denn auch sie konnten andere, von Kolleginnen und Kollegen ausgearbeiteten Lernfelder, als ein Geschenk betrachten.*

*Nach einem Durchlauf werden die Lernfelder aufgrund der eigenen Erfahrungen und Rückmeldungen des Kollegiums überarbeitet, ein stetiger kooperativer Lernfeldentwicklungsprozess – auch mit Blick auf Veränderungen aus dem Netzwerk – wird fortgesetzt. Der durch diese Vorgehensweise verankerte Kooperationsgedanke erreichte das Kollegium und wird zunehmend als entlastendes und unbedingt notwendiges Merkmal für den Unterricht in Lernfeldern bewertet. Ohne die curriculare Vorarbeit des Netzwerkes und des dadurch geebneten Weges wäre die Bereitschaft, komplette Unterrichtsmaterialien in einem Team für das gesamte Team zu erstellen, sicher nicht vorhanden gewesen.*

Die Erkenntnis, dass Kooperation ein Erfolgsfaktor für die Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne ist, ist nicht neu. Unterschiedliche Modellversuche (z.B. ANUBA, Nele, Seluba) definierten Kooperation als einen wichtigen Erfolgsfaktor. Aber der Blick auf die (notwendige) schulinterne Kooperation im Kontext einer externen curricularen Zusammenarbeit kennzeichnet einen erweiterten Blick auf dieses Themenfeld.

Das weiterführende Erkenntnisinteresse lässt sich mit den folgenden Fragestellungen kurz skizzieren:

**Welche Erfahrungen haben die beteiligten Personen im Rahmen der Umsetzung gemacht? Wurde schulintern kooperativ gearbeitet? Können übergreifend Gelingensbedingungen für die interne Zusammenarbeit ermittelt und festgehalten werden? Wie kann interne Kooperation im Kontext externer Zusammenarbeit funktionieren?**

Antworten auf diese Fragen zu finden bestimmen die folgende Phase dieser Arbeit: eine systematische und theoriegeleitete Analyse der schulinternen Kooperation.

## 4. Vom praktischen Feld zur theoretischen Modellierung

Der Weg zur theoretischen Modellierung verläuft auf zwei Ebenen. Zum einen müssen für den explizit herausgearbeiteten Arbeitsbereich – die schulinterne Kooperation – Begriffe voneinander abgegrenzt werden und mit Blick auf die Ziele dieser Arbeit definiert werden. Das Ziel ist ein begrifflicher Bezugsrahmen, der durch die Bilanzierung wissenschaftlich dokumentierter Ergebnisse, das theoretische Fundament für die nachfolgenden Kapitel bildet.

Auf der zweiten Ebene rücken die systemischen Zusammenhänge in den Mittelpunkt. Die Basis für den systemischen Referenzrahmen bilden der personenzentrierte Systemansatz von Bateson (1996) und die „activity theory“ von Engeström (1999). Auf diesen beiden Säulen baut das systemisch-tätigkeitstheoretische Analysemodell von Steinemann auf, anhand dessen die Fallstudienresultate dieser Arbeit ausgewertet werden sollen. Das Modell für die Analyse der schulinternen Kooperation wird erläutert und der Rahmen mit Blick auf die eigene Arbeit theoretisch modelliert.

### 4.1 Erste Ebene – Begriffsrahmen

Um relevante Begriffe für den erwünschten Begriffsrahmen herauszuarbeiten, bietet sich die Darstellung auf der Seite 62 an, die die Arbeitsstrategie von LerNeMFA abbildet. Im schulinternen (**kooperativen**) Implementationsbereich bilden die folgenden vier ausgelösten Begriffe die Kernpunkte im vorliegenden Zusammenhang:

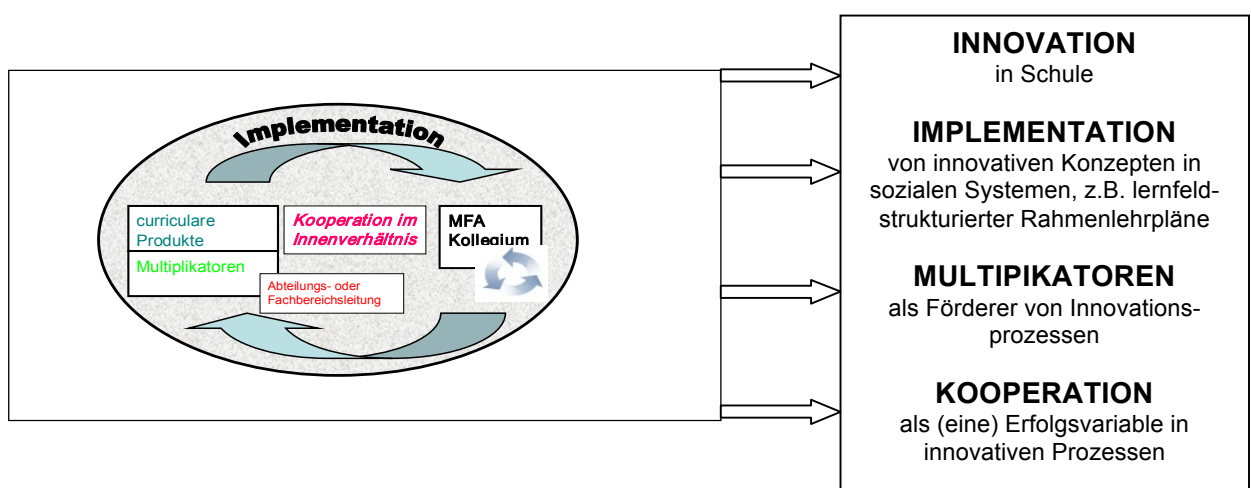


Abb. 15: Begriffsrahmen der Implementation

Welche gesicherten Erkenntnisse gibt es zu diesen Themen im Zusammenhang mit der Lernfeldimplementation und worauf kann diese Arbeit theoretisch aufbauen?

### 4.1.1 Innovation

Der Begriff INNOVATION wird in unterschiedlichen Fachrichtungen differenziert definiert und innerhalb dieser werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Hertle (vgl. 2007, S. 61) fasst zusammen, es bestehe Einigkeit darüber, „*dass es bei Innovationen darum geht, etwas Bestehendes zu verändern*“ (S. 61).

Auch Luchte (2005, S. 19) hebt hervor, „*dass Innovationen mit Merkmalen der Veränderung und der Neuigkeit eines Zustandes oder Prozesses verknüpft wird*“.

Luchte weist auf die Vielfalt definitorischer Ansätze aus dem Bereich der Betriebswirtschaft bei Hausschildt hin (1997) (vgl. 2005, S. 20) und unterscheidet zusammenfassend vier unterschiedliche Arten von Innovationen in diesem Bereich:

- Produktinnovationen
- Prozessinnovationen
- Organisatorische Innovationen
- Soziale Innovationen

Ein – erkennbar ähnliches – stark verbreitetes Klassifikationsschema von Meißner (1989) wird von Kremer (vgl. 2003, S. 102) herangezogen, um eine Systematisierung vorzunehmen.

Meißner unterscheidet zwischen:

- Produktinnovationen (als „*Neuerungen im Sachziel sozio-technischer Systeme*“)
- Verfahrens- oder Prozessinnovationen („*angestrebte Änderungen im Prozess der Faktorkombination*“)
- Sozialinnovationen („*Änderungen im Humanbereich*“)  
(Meißner 1989, S. 28 in Kremer 2003, S. 102)

Kremer nutzt diese Klassifikation für die Systematisierung von didaktischen Innovationen, deren „*Realisierung in der beruflichen Bildung immer wieder eingefordert werden*“ (Kremer 2003, S. 97), und die er wie folgt definiert:

„*Didaktische Innovationen können als Veränderungen in der Praxis des Lehrens und Lernens gekennzeichnet werden.*“ (Kremer 2005, S. 115)

Er verdeutlicht, dass sich didaktische Innovationen im Bildungsbereich nicht nur auf die soziale Komponente beziehen, sondern sich sowohl auf Produkt-, als auch auf Prozess- und Verfahrensinnovationen erstrecken. Ziele didaktischer Innovationen – neue Kompetenzbereiche für die Lernenden aufzubauen – sind nur zu erreichen, wenn Produkte und Prozesse sich verändern. Lehr-/ Lernprozesse verändern sich, wenn sich didaktische Prozesse verändern (vgl. Kremer 2003, S. 103).

Zusätzlich wird festgehalten, dass Innovationen – Neuerungen – in der Regel positiv besetzt sind (vgl. Kremer 2003, S. 104, Luchte 2005, S. 21). Neben dem Attribut der Neuheit werden weitere Kennzeichen von Innovationen aufgeführt, die ursprünglich in der betriebswirtschaftlichen Literatur zu finden sind (vgl. Meißner 1989 S. 77f., Vahs/ Burmester 1999, S. 54f.):

- Komplexität
- Unsicherheit
- Konfliktgehalt

Anhand dieser Merkmale überprüft Kremer, ob die Lernfeldkonzeption als eine didaktische Innovation gekennzeichnet werden kann (vgl. Kremer 2005, S. 323f):

Aus Sicht der Schulen ist die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula durchaus *komplex*, die Einführung veränderter Lehr-/Lernarrangements ist notwendig. *Unsicherheit* besteht hinsichtlich des Implementationsprozesses und dessen Wirkungen, und die offenen Curricula und der Präzisionsbedarf sind mit *Konfliktpotential* ausgestattet. Nur die Frage, inwiefern es sich um eine didaktische Neuerung handelt, kann nach Ansicht Kremers nicht eindeutig bejaht werden. Seine Schlussfolgerung: Die Lernfeldkonzeption kann allgemein nicht als didaktische Innovation gekennzeichnet werden, die „*Innovation muss im didaktischen Feld jeweils neu entwickelt und mit Leben gefüllt werden. (...) Allerdings kann die Lernfeldkonzeption als Anstoß zur Gestaltung von Innovationen gekennzeichnet werden*“ (Kremer 2003, S. 325).

Die **Strategie von LerNeMFA** kann entsprechend dieser Argumentation als **Innovation** bezeichnet werden. Ein Innovationsprozess, der mit der Einführung des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans bei den Medizinischen Fachangestellten im Jahr 2006 seinen Startpunkt hatte, weil ...

... die angestrebte und auch umgesetzte Veränderung der Lern-/Lehrprozesse und die damit verbundenen veränderten Ergebnisse der didaktischen Prozesse eine Verfahrens- oder Prozessinnovation darstellen (vgl. Kremer 2003, S. 103).

Der Anstoß – der neue Rahmenlehrplan der MFA's – bewirkt, dass Kollegen und Kolleginnen Lehrprozesse kooperativ neu konzipieren, Kompetenzbereiche der Lernenden neu definiert werden und der Weg/ das Verfahren vom Lernfeldinhalt zum Kompetenzerwerb nicht mehr lehrerindividuell, sondern kollegial erfolgen muss. Die Arbeitsstrategie von LerNeMFA muss und wird in die Schulen getragen.

... mit diesen prozessualen Veränderungen eine Innovation auf der sozialen Ebene erreicht wird. Die intendierten Veränderungen – angestoßen durch LerNeMFA – wandeln das Miteinander im Beziehungsgefüge Kollegium (vgl. Kremer 2003, S. 102). Eine fächerübergreifende Zusammenarbeit wird zur Notwendigkeit.

Wie müssen Innovationsprozesse gestaltet werden? Die Gestaltung dieser Veränderungen ist umfangreich und komplex, Rahmenbedingungen müssen entsprechend angepasst werden. Hervorgehoben wird bei Kremer (2003, S. 107), „*dass der Gestaltungsprozess oftmals wiederum zu einer Veränderung der ursprünglichen Innovation führt*“, somit ein Kreislauf aus Entwicklung und Umsetzung entsteht.

Dieser Kreislauf wurde im Prozessverlauf von LerNeMFA und der schulinternen Umsetzung des Lehrplans sehr deutlich: Extern entwickelte curriculare Produkte mussten schulintern modifiziert und an spezifische Rahmenbedingungen angepasst werden, die sich auch in einem Wandelungsprozess befanden. Arbeitsstrukturen, Stundenpläne und vieles mehr standen und stehen auf dem Prüfstand. Rückmeldungen zum Netzwerk ermöglichten hier Anpassungen an das ursprüngliche Konzept und der immer wiederkehrende persönliche Austausch auf den Treffen ermöglichte und ermöglicht Weiterentwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen dieses innovativen Prozesses.

Für den Erfolg von Innovationen gibt es definierte Erfolgsfaktoren, (vgl. Ely 1999, S. 24 in Kremer 2003, S. 112):

- Unzufriedenheit mit den bestehenden Gegebenheiten
- Kompetenzen zur Gestaltung des Innovationsprozesses
- Infrastruktur (materielle Ressourcen)
- Anreiz- und Belohnungssysteme
- Beteiligung am Prozess
- Unterstützung
- Führung

Hervorzuheben ist, dass die Aspekte *Unzufriedenheit mit den bestehenden Gegebenheiten* („*Wie sollen wir den Lehrplan alleine umsetzen?*“), *Kompetenzen zur Gestaltung des Innovationsprozesses* („*Was verändert sich konkret, wie konzipiert man ein unterrichtsfertiges Lernfeld?*“), *Beteiligung am Prozess* („*Die Bedürfnisse unserer Kollegen sollen berücksichtigt werden.*“), *Unterstützung und Führung* („*Ohne fachliche Unterstützung schaffen wir das nicht.*“) durchaus von Beteiligten des Netzwerkes als Gründe für eine Beteiligung geäußert wurden<sup>33</sup>.

Es bestand in den Schulen und Kollegien eine große Unzufriedenheit mit der Situation, den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplan schulintern ohne Unterstützungsmodule umsetzen zu müssen. Das Netzwerk wurde hier als die Möglichkeit wahrgenommen, Unsicherheiten auf-

---

<sup>33</sup> Die aufgeführten Aussagen habe ich auf einer schulinternen Sitzung notiert, sie sind im Zusammenhang mit der geplanten Beteiligung am Netzwerk geäußert worden. Auf dem ersten gemeinsamen Präsenztreffen in Hamburg überschritten sich unsere Bedürfnisse sehr stark mit denen der anderen Schulen. Diese Wahrnehmung ist nicht dokumentiert oder evaluiert, das sind persönliche Eindrücke.

zuheben und die Arbeit kooperativ zu bewältigen. Die Multiplikatoren der Schulen, wurden hinsichtlich der Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne und der Gestaltung von Lernsituationen fortgebildet. Diesbezügliche fachliche Kompetenzen wurden erlangt, die Kolleginnen und Kollegen haben dies als durchweg gewinnbringend geäußert (vgl. S. 51) Sie waren aktiv am Prozess beteiligt, die curricularen Produkte sind in *ihrer Feder* entstanden und die Führung wurde vertrauensvoll in die Hände der Projektleiterin gelegt.

Der Versuch von LerNeMFA, die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans mit und in einem Netzwerk zu gestalten, und den diesbezüglich gegangenen Weg bezeichne ich als innovativ. *Anstoß* für die Gestaltung dieser Innovation ist die Lernfeldkonzeption.

Aber nicht die Strategie an sich soll in dieser Arbeit beleuchtet werden, die nachfolgenden schulinternen Prozesse stehen im Fokus. Veränderungen müssen implementiert werden und Abnehmer der entwickelten curricularen Entwicklungen sind die beteiligten Schulen, von denen aber nur eine oder maximal zwei KollegInnen hautnah am innovativen Prozess teilgenommen haben. Das bedeutet, dass auch an den Schulen, die letztendlich das neue Lehr-/Lernkonzept umsetzen müssen, ein Umfeld notwendig ist, das diese Veränderungen umsetzen und in den Schulalltag integrieren will. Zur Erinnerung:

*„Didaktische Innovationen könnten auf den ersten Blick als soziale Innovationen eingeordnet werden. Mit didaktischen Innovationen sind jedoch sowohl Veränderungen des Produkt- als auch des Prozessbereichs verbunden.“* (Kremer 2003, S. 102)

Viele *Neuerungen* müssen den Weg vom Netzwerk in die Schulen finden, Veränderungen werden notwendig, um den Erfolg der vorher geleisteten Arbeit zu gewährleisten.

Lehrende haben an Schulen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg oder den Misserfolg von Innovationen, sie *„nehmen eine besondere Stellung in Veränderungsprozessen ein“* (Kremer 2003, S. 111). Für die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und dessen Erfolg wird besonders die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen *„als eine notwendige Voraussetzung (...)“* bezeichnet (Sloane 2004, S. 43), d.h. interne Kooperation wird zu einem Erfolgsfaktor in innovativen Prozessen, somit kann festgehalten werden:

Der **Transfer** des Kooperationsgedankens aus LerNeMFA in die Schulen ist eine der Herausforderungen, wenn die **Implementation** der Ergebnisse des innovativen Prozesses erfolgreich verlaufen soll.

#### 4.1.2 Implementation und Transfer

Für Euler/Sloane (1998, S. 312) bedeutet Implementation im Kontext der Modellversuchsforschung *„die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die gesellschaftliche Praxis“* (in Luchte 2005, S. 45). Das Ziel, wissenschaftliche Erkenntnisse in praktisches Han-

deln umzusetzen, wird aber nur erreicht, wenn Implementation eben nicht als linearer Übertragungsprozess verstanden wird, sondern ein zirkuläres Verhältnis zwischen Theoriebildung und Theorieanwendung entsteht (vgl. Euler/Sloane 1998, S. 313).

Auch Hertle (2007, S. 64) hebt diesen Zusammenhang hervor und bezieht sich auf Kremer, der feststellt, dass die Implementation gleichermaßen mit dem Gestaltungsaspekt verbunden ist. Die Grenzen verwischen und die Verzahnung von Entwicklung und Umsetzung wird zu einem Qualitätsmerkmal (vgl. Hertle 2007, S. 64).

Implementation von Innovationen verlangt demnach ein innovatives Umfeld, auch weil die *„Implementation immer mit einer Veränderung in der Praxis verbunden ist“* (Kremer 2003, S. 15). Das innovative Umfeld möchte ich in Anlehnung an Kremer (2003, S. 16) als **„Transferfeld“** bezeichnen, denn es geht im vorliegenden Fall um die Verwendung von curricularen Produkten<sup>34</sup>, *„die in einem didaktischen Feld entwickelt wurden und in einem anderen Feld genutzt werden“* (S. 17).

Transfer zielt folglich auf die *„Übertragung von Erkenntnissen“* (Kremer 2003, S. 70) und Kremer (2003, S. 71) bezieht sich auf Poser (1990), wenn er hervorhebt, dass die Voraussetzung jeden Transfers *„ein Überschuss an einem bestimmten Wissen und Können auf der einen, ein Mangel hieran auf der anderen Seite ist“*.

Diese *zwei Seiten* sind, bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit, die externe **Entwicklungsebene** und das **Transferfeld**, das sich aus den beteiligten Schulen zusammensetzt. Mit diesen Begriffen möchte ich weiterarbeiten und in Anlehnung an Ausführungen von Euler/ Sloane (in Kremer 2003, S. 84ff.) eine Struktur entwickeln, die eine Abgrenzung der Begriffe Entwicklung, Implementation und Transfer mit Blick auf die Zusammenhänge dieser Arbeit ermöglicht.

---

<sup>34</sup> Kremer spricht an dieser Stelle von *„Bildungskonzepten“*, die im Transferfeld umgesetzt werden.

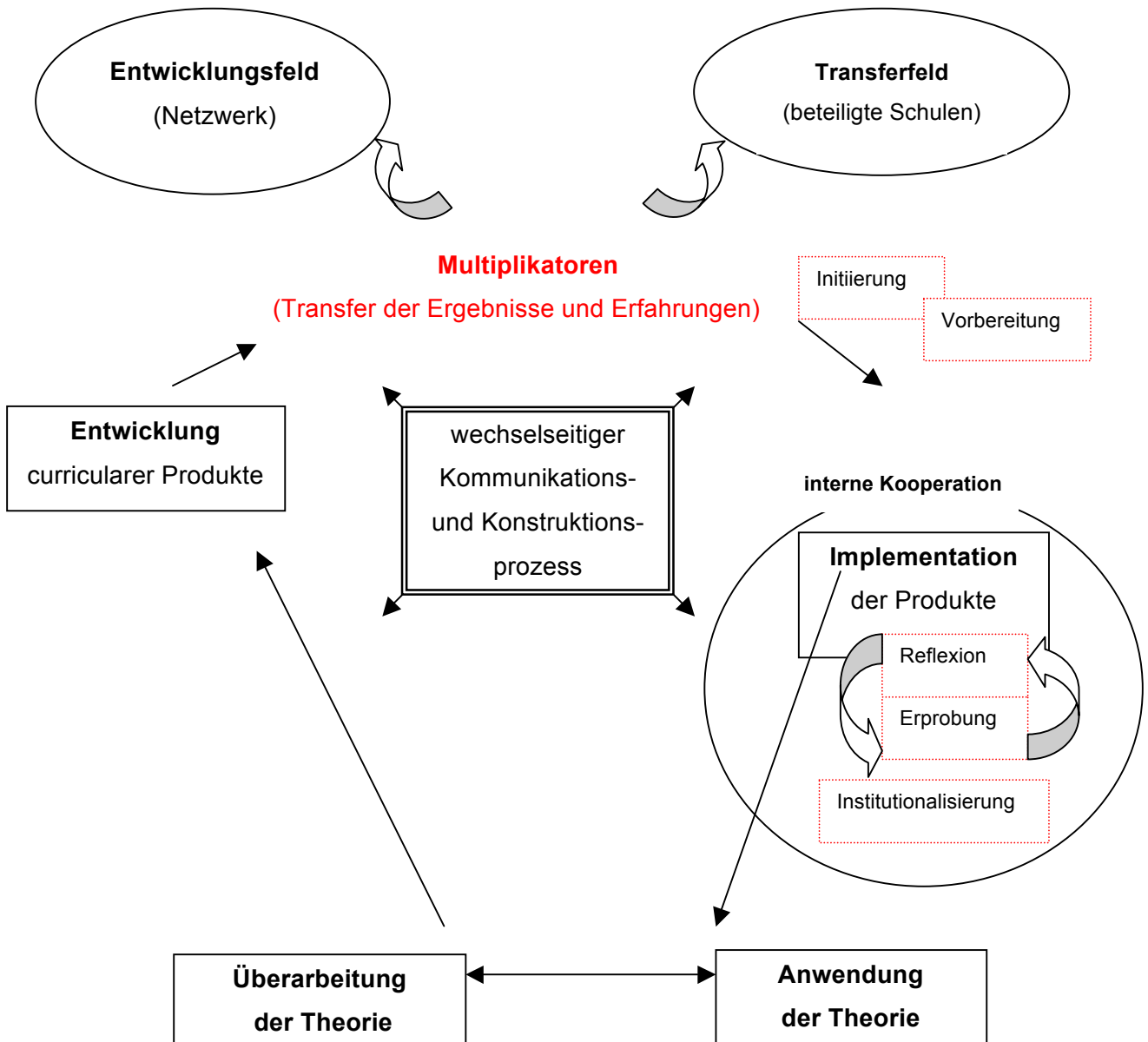


Abb.16: Zusammenhang Entwicklung, Transfer und Implementation, in Anlehnung an Kremer (2005, S. 84) „Entwicklungs- und Transferfeld“

Im Mittelpunkt des abgebildeten Zusammenhangs stehen die Multiplikatoren, die das Bindeglied zwischen Theorieproduktion und -rezeption, dem Entwicklungs- und dem Transferfeld darstellen. Im Idealfall zirkuliert Entwicklung und Anwendung, und der wechselseitige Kommunikations- und Konstruktionsprozess entsteht. Der Transfer, die Übertragung von Erkenntnissen, findet, wie zuvor erläutert, über die curricularen Produkte und Erfahrungen (vgl. S. 3) statt, die die Multiplikatoren mitbringen. Der eigentliche Implementationsprozess mit den unterschiedlichen Phasen Initiierung, Vorbereitung/Planung, Erprobung und Institutionalisierung (vgl. Kremer 2003, S. 54) findet nur im Transferfeld statt. Die Multiplikatoren initiieren und bereiten den Transfer vor, sie geben den Anstoß und das Kollegium erprobt, reflektiert und verändert, bis es in ihrem Sinne zu einer Institutionalisierung kommen kann.



Wenn erreichte Ergebnisse das Transferfeld wieder verlassen und zur Entwicklungsebene gelangen, beginnt der Kreislauf der Implementation der Innovation von Neuem, aber auf einem anderen Niveau, was den Wünschen der Adressaten (den Kollegien) verstärkt entspricht. Die Implementation wird hier zu einem kooperativen Prozess im Kollegium.

Hinsichtlich des Transfers entwickelter Problemlösungen wird darauf hingewiesen, dass dies kein leichter Übertragungsakt ist, sondern vielschichtige Anpassungen im Transferfeld von Nöten sind (vgl. Euler 2005, S. 47). Das Transferfeld kann man nicht nur auf das unterrichtende Personal reduzieren, das System Schule als Ganzes muss sich der Eigenschaft „innovatives Umfeld“ unterwerfen, wenn es Innovationen in den Schulalltag integrieren will. Die Person des Lehrers ist zwar ein entscheidender Faktor für die Förderung von Innovationen (vgl. Sloane 2004, S. 35), aber wenn ein lernfeldstrukturierter Rahmenlehrplan umgesetzt werden soll, muss, zusätzlich zu anderen Rahmenbedingungen, die Schulorganisation verstärkt mit in den Blick genommen werden (vgl. Sloane 2004, S. 35). Stundenplangestaltung, fehlende Medien, veränderte Führungsarbeit und eine geeignete Arbeitsplatzumgebung sind einige Bereiche, die an die veränderten curricularen Anforderungen angepasst werden müssen (vgl. Kremer 2003, S. 270)<sup>35</sup>.

Die Bildung von Arbeitsgruppen, Tandems oder auch von mehrköpfigen Teams wird als notwendige Voraussetzung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes gesehen (vgl. Sloane 2004, S. 43). Eine ausreichende Teamfähigkeit zur Realisierung des Konzeptes wird aber nicht wahrgenommen und demzufolge müssen von Leitungsebene verstärkt Personalentwicklungsmaßnahmen, „die insbesondere auf die Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrer abzielen“ (Sloane 2004, S. 35), Einzug in die Schulen halten. Kollegien müssen bereit sein, sich auf veränderte Arbeitsabläufe einzulassen, ihre individualisierte Lehrertätigkeit (teilweise) aufgeben und vor allem den zu unterrichtenden Bildungsgang als gemeinsame Aufgabe im Kollegium anerkennen (vgl. Sloane 2004, S. 43). Darüber hinaus bereiten die Organisation von Teamarbeit, z.B. die Bildung der Teams, gemeinsamer Zeitfenster für die Arbeit im Team, die Abstimmung unter den Teams, die Arbeitszeitenregelungen u.a. (vgl. Kremer 2003, S. 272, Sloane 2004, S.44) erhebliche Probleme.

#### **Subjektive Betroffenheit**

*Die Erfahrungen unserer Schule zum Thema Aufhebung der individuellen Lehrertätigkeit und Organisation von Teamarbeit zeigen, dass langfristige Prozesse, die von der Schulleitung gewünscht und unterstützt werden, von Nöten sind. Schon vor der Einführung des neuen Rahmenlehrplans wurde ein fächerübergreifender Unterricht in Teams eingeführt, fächerübergreifend in Bezug auf die berufsbezogenen Fächer Praxisverwaltung (PV) und Medizin. Das Team setzte sich aus einem PV- und einem Medizinkollegen zusammen, die dann die Klasse drei Jahre begleitet haben. An einem der zwei*

<sup>35</sup> Kremer bezieht sich hier auf Ergebnisse des Modellversuchs NELE.

*Berufsschultage, der drei Stunden PV und drei Stunden Medizin auf dem Stundenplan hatte, gab es in der dritten und vierten Stunde dann die Teamsituation, d.h., beide Kollegen waren im Unterricht und als Ansprechpartner vor Ort. Um diese Teamsituation auf die Klassen zu übertragen, wurden Arbeitsaufträge entwickelt, die von der Klasse in kleinen Teams bearbeitet und abschließend präsentiert wurden. Diese Aufträge waren fächerübergreifend und auch schon damals sehr eng an den Arbeitsalltag der Auszubildenden angelehnt. Unterricht im Team wurde so auf der Lehrer- und auf der Schülerseite eingeführt und stetig optimiert.*

*Die Stunden für die Doppelbesetzung wurde von der Schulleitung über Förderstunden, die der Schule zugeteilt wurden, finanziert. Die regelmäßigen Treffen (ein bis zweimal im Monat/2 Stunden) des gesamten Kollegiums wurden zu Schuljahresbeginn mit Daten fixiert und als Entwicklungsforum genutzt. Wer erstellt welchen Arbeitsauftrag, was gibt es schon, was muss überarbeitet werden, usw. Zusätzlich zu diesen Treffen fuhren wir zweimal im Jahr ein Wochenende (Freitag nach der Schule bis Samstag 14 Uhr) in ein Seminarhotel, um weiter an den Arbeitsaufträgen und anderen Aufgaben zu arbeiten.*

*Diese Wochenenden waren besonders für die Teamentwicklung und das Zusammenwachsen des Kollegiums wichtig. Gemeinsame Abende mit Themen, die nicht in den Schulalltag gehören, wurden als gewinnbringend eingestuft. Außerdem nahm das Kollegium an Fortbildungen zum Methodentraining und zur Teamentwicklung teil, die verbindlich waren und durch die Schulleitung finanziert wurden.*

*Nach der Einführung der Lernfelder und des neuen Rahmenlehrplans wurde am beschriebenen Modell festgehalten. Die bisher gemachten Erfahrungen wurden als großer Vorteil wahrgenommen, es musste dementsprechend nur inhaltlich an den Lernsituationen gearbeitet werden, was über Patenschaften organisiert wurde.*

*Die regelmäßigen Treffen integrierten die Kollegen in ihren zu leistenden Fortbildungspool, ein Projektraum für Arbeitstreffen wurde eingerichtet, ein Feedbacksystem unter den Kollegen wurde im Rahmen eines Qualitätsmanagements etabliert und viele weitere Module im Rahmen der Schulentwicklung fördern stetig die Arbeit in dem Team.*

*Der beschriebene Prozess begann im Jahr 2000, die Umstellung auf die Lernfelder war im Jahr 2006 und bis heute wird am Konzept gearbeitet. Ein Ende ist nicht in Sicht, aber wir können von einer gemeinsamen Aufgabe sprechen, die Sloane für diesen Bereich einfordert.*

Kremer (vgl. 2003, S. 267) hebt hervor, dass besonders die gemeinsame Entwicklung von Materialien nur schwer umzusetzen ist und hier eine Grenze für viele KollegInnen in Bezug auf die Arbeit im Team erreicht wird. In Kapitel 3 wurde herausgearbeitet, dass die im Netzwerk erarbeiteten Materialien ein großes Unterstützungspotential für die Kollegien haben, d.h., dass diesbezüglich die externe Zusammenarbeit positive Auswirkungen auf die interne Zusammenarbeit hat.

Zusätzlich zu den Materialien werden Erfahrungen aus dem Netzwerk über die Multiplikatoren in die Schulen getragen. Wie den Tabellen 20 und 21 auf S. 53 zu entnehmen ist, sind sie das Bindeglied zwischen dem Entwicklungs- und dem Transferfeld.

### 4.1.3 Multiplikatoren

Aus den vorangegangenen zwei Abschnitten wurde deutlich, dass die Umsetzung kooperativ entwickelter Curricula eng mit einem Schulentwicklungsprozess verbunden ist, d.h. die Schule als Ganzes wird in ihrer Entwicklung in den Blick genommen (vgl. Rolff; Buhren, Lindau-Bank et al., 2000). In Anlehnung an Rolff (vgl. Rolff et al. 2000, S. 15; in Ammann 2009; S. 91) versteht sich die Schulentwicklung als eine Trias von Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung, wobei besonders die Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse hervorgehoben wird, „weil sie die Entwicklung der Einzelschule von innen heraus am besten repräsentiert“ (Rolff et al., 2000 in Fussnagel 2008, 40).

Um Veränderungen im Sinne einer Schulentwicklung im Schulalltag zu etablieren und den Weg für Innovationen *von innen heraus* zu ebnen, müssen die handelnden Personen in das Zentrum Implementationsstrategie gerückt werden (vgl. Ammann 2009, S. 91). Sie entscheiden über die Entwicklungsprozesse, die letztendlich auch den Einzug in die Klassenzimmer schaffen, denn originäres Ziel von Schulentwicklung ist die Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Fussnagel 2008, S. 39).

Analog zu Konzepten aus der klassischen Organisationsentwicklung oder des Innovationsmanagements rücken die Akteure in Veränderungsprozessen in den Mittelpunkt (vgl. Bachert/ Vahs 2007). Besonders in der betriebswirtschaftlichen Innovationsforschung wird die Bedeutung der relevanten Personen in Innovationsprozessen hervorgehoben (vgl. Hausschildt 1997). Nach Hausschildt lassen sich drei Arten von *Promotoren* unterscheiden (vgl. Luchte 2005, S. 25; Ammann 2009, S. 94):

1. Der Fachpromotor: Er ist der Träger des Fachwissens und hat eine funktionale Autorität aufgrund seiner Kenntnisse.
2. Der Machtpromotor: Er hat aufgrund seiner hierarchischen Position die Macht, Innovationen durchzusetzen und Einfluss auf die anderen Akteure zu nehmen.
3. Der Prozesspromotor: Er hat Organisationskenntnisse und kann dementsprechend die an der Innovation Beteiligten koordinieren und verknüpfen.

Ammann (2009) spricht in diesem Zusammenhang von „*Stakeholdern*“, der „*Gruppe von Personen, die an einer Organisation die gleichen Interessen haben*“ (S. 94) und Innovationen vorantreiben und mittragen.

Welche Personen sind dies in den in den Schulen, die sich am Netzwerk beteiligt haben? Das unterrichtende Kollegium und die entsprechende Leitungs- und Organisationsebene, wobei die Interessen dieser Akteure auf der Mikro- und Mesoebene sicher nicht immer und im Detail deckungsgleich sind, wohl aber im Kern: Die Umsetzung des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans.

Amman (2009, S. 93) zitiert Müller (1996, S. 13ff.), wenn er sagt, dass „*bei der Entwicklung und Einführung von pädagogischen Innovationen zumindest die Interessen dieser [Stakeholder Anm. C.G.] zu berücksichtigen sind oder im Idealfall diese sogar einzubinden, um den Entwicklungsprozess von unten zu begünstigen und eine Identifikation mit den erzielten Ergebnissen zu schaffen*“.

Auch Hertle sieht die Bedeutsamkeit, Kollegien in Innovationsprozesse einzubinden, wenn sie erklärt, dass die Implementation des Lernfeldkonzeptes als „*bottom-up Prozess*“ (2004, S. 2) gestaltet werden sollte. Die Motivation der „*entscheidenden Akteure*“ (Hertle 2004, S. 2) muss von ihnen selbst entwickelt und kann nicht von oben angeordnet werden.

LerNeMFA wirkt über Multiplikatoren, Personen, die die curricularen Ergebnisse aus dem Netzwerk in die Schulen tragen und so Mittler zwischen dem Entwicklungs- und dem Transferfeld sind. Sie sind „*entscheidende Akteure*“, auch im Transferfeld auf der Ebene der schulinternen Kooperation.

Schlosser (vgl. 2006, vgl. S. 95) stellt fest, dass der Begriff der Multiplikation ein weitläufiger und multidisziplinärer Terminus ist, der unterschiedliche Bedeutungen aufweist und selbst für den Bereich der Organisations-, Bildungs- und Schulentwicklungsforschung keinen einheitlichen Diskussionsstand bietet. Er konstatiert, „*dass es keine Theorie der Multiplikation in Schulentwicklungsprozessen und auch keine theoretischen Ansätze zur Erklärung der für die Multiplikation verantwortlichen Faktoren und Bedingungen gibt*“ (Schlosser 2006, S. 96).

Seine 2006 in Linz eingereichte Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: „*Was Multiplikatoren leisten können*“. Er arbeitet einen gegenstandsbezogenen Multiplikationsbegriff heraus, formuliert förderliche und hinderliche Faktoren für die Multiplikatorentätigkeit im Zusammenhang mit dem für diese Arbeit zugrunde liegenden Projekt COOL, entwickelt ein theoretisches Erklärungsmodell zum Forschungsgegenstand *Multiplikation von Innovationen*

und prüft, ob das Multiplikatorenmodell für die Verankerung und Verbreitung neuer Lehr-/Lernformen im Bildungswesen geeignet ist (vgl. S.10ff.)

Ich möchte die Untersuchung von Schlosser kurz skizzieren und interessante und übertragbare Ergebnisse darstellen.

#### 4.1.3.1 Das COOL-Projekt in Österreich<sup>36</sup> – Was Multiplikatoren leisten können

Im Jahr 2002 wurde das Projekt „Kooperatives Offenes Lernen in berufsbildenden Schulen (KOL)“ in Österreich vom Ministerium in Auftrag gegeben. Kooperative und offene Lehr-/Lernformen sollten in den kaufmännischen Schulen verstärkt eingesetzt werden, eine gesamtösterreichische Initiative sollte gesetzt werden. In diesem Zusammenhang wurde die Pionierschule Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule (BHAK/BHAS) Steyr beauftragt, im Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz und dem Pädagogischen Institut Steiermark einen zweijährigen Akademielehrgang zu organisieren.

Die BHAK/BHAS Steyr hatte bereits in den Jahren 1996/1997 einen Schulversuch zum „COoperativen Offenen Lernen“ durchgeführt, der sich auf die theoretischen Grundlagen der Pädagogin Parkhurst bezieht. „*Selbständigkeit, Kooperation und Freiheit/Verantwortung*“ sind Grundprinzipien des offenen kooperativen Lernens nach Parkhurst (Parkhurst 1925 nach Popp 1999, S. 73; in Schlosser, 2006, S. 4). Im angesprochenen Akademielehrgang sollten die TeilnehmerInnen zu Multiplikatoren im Bereich „**CO**operatives **O**ffenes **L**ernen“ ausgebildet werden und im Anschluss die Aufgabe der Verbreitung und Verankerung des Modells als didaktisches Prinzip an österreichischen kaufmännischen Schulen übernehmen.

Schlosser (2006, S. 4) hebt als zentrale Ziele dieses Lehrganges die folgenden hervor:

- Nachhaltige Qualifikation einer kleinen Gruppe von LehrerInnen in Hinblick auf kooperative offenen Lehr-/Lernformen
- Weiterqualifikation dieser LehrerInnen in Hinblick auf die Kompetenzen der kollegialen Lehrerfortbildung, da diese als Multiplikatoren in ihren Bundesländern wirken sollten
- Erarbeitung von Konzepten der Lehrerfortbildung vor dem Hintergrund der Verbreitung von Philosophie und Methodik kooperativen offenen Lernens in den einzelnen Bundesländern

---

<sup>36</sup>Vgl. Schlosser 2006, S. 3-7.

Ein *Impulszentrum* übernahm die Rolle einer Aus- und Fortbildungseinrichtung, in der die Multiplikatoren Beratung und Coaching für die eigene Multiplikatorentätigkeit wahrnehmen konnten (vgl. Schlosser 2006, S.10).

Der Seite [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at) ist zu entnehmen, dass ...

*„...35 berufsbildende Schulen entweder zu Impulsschulen oder Netzwerkpartnern zertifiziert wurden (Stand: Herbst 2008 – Tendenz steigend). 50 weitere Standorte arbeiten nach den Prinzipien des Cooperativen Offenen Lernens. Hunderte LehrerInnen wurden durch unzählige schulinterne Fortbildungsveranstaltungen, Seminare und Lehrgänge mit dem Cooperativen Offenen Lernen vertraut gemacht.“ (S. 34 Cool-Booklet)*

Wie auch in LerNeMFA gab es eine externe Zusammenarbeit, einen Entwicklungsbereich, dessen Ergebnisse über Multiplikatoren in die Schulen getragen werden sollte und auch wurden. Schlosser untersucht unter anderem die Bedingungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung, Weiterentwicklung und Verbreitung einer Innovation über Multiplikatoren von Bedeutung sind (vgl. S. 11). Hier wird explizit das Unterstützungsmodul „Multiplikator“ untersucht, was auch bei LerNeMFA ein absolut relevantes Modul darstellt. Eine Analyse der Ergebnisse der Fallstudie von Schlosser in Bezug auf die Begriffsdefinition und förderliche/hemmende Faktoren für die Multiplikatorentätigkeit bietet vielversprechende Erkenntnisse.

#### 4.1.3.1.1 Multiplikatorenbegriff

Nachdem Schlosser die Multiplikation schulischer Neuerungen auf der Basis einer Diffusionstheorie<sup>37</sup> nach Roger (1962/1995) und einer Implementationstheorie nach Altrichter/Wiesinger (2005) diskutiert hat, entwickelt er aus der Basis seines vorliegenden Datenmaterials und eben dieser Literatur den folgenden Multiplikationsbegriff (Schlosser 2006, S 145):

*„Multiplikation von Schulinnovation liegt [...] vor, wenn:*

- ✓ ein durch den komplexen (d.h. unter vielfachen Bedingungen und Wechselwirkungen stehender)*
- ✓ Prozess der Verbreitung (d.h. er erstreckt sich in der Zeit)*
- ✓ von (partiell) neuen Praktiken, Kompetenzen und Einstellungen*
- ✓ mittels Multiplikator(en) induzierter*
- ✓ Lernprozess auf verschiedenen Ebenen stattfindet, der zu*

---

<sup>37</sup> „Unter Diffusion wird ein auf das Gesamtsystem gerichteter, nicht notwendigerweise geplanter oder gesteuerter Prozess der Verbreitung von Innovationen vor allem über die Vernetzung der einzelnen Systemelemente (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulen) verstanden“ (Schlosser 2006, S. 102 in Anlehnung an Jäger 2004, S. 102 bzw. S. 24f.).

- ✓ (partiell) neuen Praktiken, Kompetenzen und Einstellungen bei den angehenden Innovationsträgern/ Adoptoren sowie
- ✓ neuen Strukturen des Systems führt.“

Diese Definition leistet einen Beitrag für einen theoretischen Rahmen, der notwendige Faktoren und Bedingungen für die Multiplikation schulischer Innovation erklärt. Die Vielschichtigkeit der Aufgabe wird prägnanter und eine konkrete Aufgabenbeschreibung (bezogen auf das Projekt) könnte vorab formuliert werden, um strukturiert und zielorientiert arbeiten zu können.

### **Subjektive Betroffenheit**

*Die Koordination der schulinternen Arbeit mit der schulexternen Arbeit im Netzwerk war zeitlich nicht immer einfach, gerade auch weil die Umsetzung in einigen Lernfeldern in unterschiedliche Richtungen lief und die Arbeit letztlich an einer Person hing. Die Bedürfnisse und Ansprüche der Kolleginnen und Kollegen mussten sich in den eigenen unterrichtsfertigen Lernfeldern wiederfinden. An dieser Stelle wurde deutlich, dass die Verbreitung der wissenschaftlichen Basis eines lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans viel Zeit in Anspruch nimmt. Über Einstellungen zum Lernfeldunterricht und neue (kompetenzbasierte) Unterrichtsinhalte wurde lange diskutiert. Dieser über die Multiplikatoren induzierte Prozess kostete schulintern viel Zeit, wobei er ohne die Beteiligung im Netzwerk wahrscheinlich nicht diese Qualität gehabt hätte. Ergebnisse wurden immer wieder in den schulinternen Prozess integriert. Der Lernprozess lief auf verschiedenen Ebenen: im Kollegium, in den Klassen, mit der Schulleitung und auch mit weiteren relevanten Akteuren, wie z.B. Prüfungsausschüssen und den Kammern.*

*Wechselwirkungen zwischen dem innovativen Vorhaben der Multiplikatoren und dem Anspruch einiger Kolleginnen und Kollegen, den bestehenden Abschlussprüfungen und der Organisation der Stundenpläne aufgrund des fächerübergreifenden Unterrichts mussten bewältigt werden. Teamsitzungen mussten vermehrt koordiniert und Zeitfenster für Planung und Reflektion organisiert werden. Das Aufgabenspektrum der Multiplikatoren war und ist umfangreich und teilweise nicht für eine Person umsetzbar, eine strukturierte Delegation von Aufgaben ist notwendig. Die Breite des Aufgabenspektrums, das die Multiplikatoren zu bewältigen haben, war vorab nicht absehbar.*

Die Wahrnehmung der Rolle als Multiplikator und die jeweilige Umsetzung der Tätigkeit ist sicherlich von Schule zu Schule unterschiedlich, ein inhaltlicher Rahmen und/oder eine projektbezogene Aufgabenbeschreibung würde m.E. eine Hilfe für ein strukturiertes Vorgehen bieten. Die Definition von Schlosser konzentriert sich auf Handlungen, die hinsichtlich einer fortwährenden und effektiven Multiplikation von Innovationen von Wichtigkeit sind und nicht vernachlässigt werden dürfen.

#### 4.1.3.1.2 Förderliche und hemmende Faktoren für die Multiplikatorentätigkeit

Schlosser arbeitet bezogen auf das Projekt COOL unterschiedliche beeinflussende Faktoren heraus, die insgesamt für Multiplikatorenmodelle im Bildungswesen, speziell in Bezug auf die Verankerung und Verbreitung von Innovationen, von Bedeutung sind. Folgende Hypothesen sind m.E. auch für die vorliegende Arbeit von Interesse (2006, S.143-149):

##### **Förderliche Faktoren**

- *„Die Multiplikatorentätigkeit ist eine komplexe Tätigkeit, die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz erfordert.“*
- *„Je intensiver und inhaltsreicher die Kommunikation zwischen den Multiplikatoren (Innovationsträgern) sowie zwischen den Innovationsträgern und den Adaptoren, desto günstiger ist das für den Multiplikationsprozess.“*
- *„Positiv erlebter Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit haben einen entscheidenden Einfluss auf nachhaltige Multiplikationstätigkeit.“*
- *„Kooperative Strukturen wirken förderlich auf die Multiplikationstätigkeit.“*
- *„Die Schulleitung ist wesentlicher Erfolgsfaktor für eine nachhaltig erfolgreiche [...] Multiplikationstätigkeit.“*
- *„Der Multiplikatorenprozess [...] verläuft erfolgreicher, wenn die Multiplikatorentätigkeit [...] sowohl als bottom-up als auch als top-down intendiert verläuft.“*

Zusätzlich wurden von den beteiligten Schulen im COOL Prozess noch das gute Schulklima, der Erfahrungsaustausch, ein engagiertes Kernteam, das Bereitstellen von Räumen und Ressourcen, die positiven Rückmeldungen aus den Klassen und der vermehrte Kontakt zum Kollegium als förderlich aufgezählt (vgl. Schlosser 2006, S. 88 ff.).

##### **Hinderliche Faktoren**

- *Wenn Multiplikatoren(-teams) Innovationen erfolgreich verbreiten wollen, müssen sie Veränderungen auf vier Dimensionen herbeiführen (soziale Praktiken, Wissen und Einstellung, materielle Aspekte sowie soziale und organisationale Strukturen). Eine Reduktion auf eine Ebene ist hinderlich (vgl. ebenda, S. 47).*
- *„Keine Erfolgszuversicht und -erlebnisse“.*
- *„Overload – zu viele Neuerungen auf einmal“.*
- *„Keine Klarheit über Ziele, Anforderungen und Mittel [...]“.*
- *„Mangelnde Rahmenbedingungen, die den Unterricht betreffen (Stundenplan, räumliche und materielle Ausstattung)“.*



Kooperation, Erfahrungsaustausch, Zusammenarbeit und intensive Kommunikation sind Schlagworte aus diesem Katalog, die hervorheben, welchen Stellenwert eine interne Zusammenarbeit in solchen (innovativen) Prozessen einnimmt.

Bezogen auf die vorliegende Arbeit verdeutlichen diese Erkenntnisse, dass Multiplikatoren, die Erfahrungen aus externen Kooperationen mitbringen, eine notwendige interne Kooperation maßgeblich gestalten und unterstützen können. Meiner Meinung nach waren die Multiplikatoren im Netzwerk LerNeMFA die *Initialzündungen* für eine beginnende oder vertiefende schulinterne Zusammenarbeit im Kollegium. Die Erkenntnisse aus dem Projekt „COOL“ verweisen auf notwendige Faktoren, damit die Personen von Anfang an effektiv und nachhaltig arbeiten können. Multiplikationsarbeit in innovativen Kontexten bedarf eines Rahmens, der auch Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen verlangt. Kooperation ist kein Selbstläufer, Menschen, die dieses Ziel vorleben und versuchen, ihr Umfeld auf diesem langen Weg mitzunehmen, sind *Katalysatoren*. Die Erfahrung habe ich persönlich gemacht, die Exkurse in die „Subjektive Betroffenheit“ verdeutlichen diese an unterschiedlichen Textpassagen.

Was ist aber *Kooperation* und wie lässt sich der Begriff im schulischen Kontext strukturieren und definieren?

#### 4.1.4 Kooperation

Veränderungen in Schulen sind gemäß der Vermutung von Rolff (vgl. 1998, S. 320) behäbiger als in anderen Organisationen. Die eigenverantwortliche Arbeit des Lehrers hinter (häufig) geschlossenen Klassenzimmertüren und die Perspektive „*Ich und meine Klasse*“ anstatt „*Wir und unsere Schule*“ erleichtert die Einführung von innovativen Entwicklungen nicht (vgl. Rolff 1998, S. 315).

Nachdem zunächst mit Kooperationsstrukturen in Schulen eine Entlastung der Lehrer erreicht werden sollte, was nicht belegt werden konnte (vgl. Bauer 2008, S. 813), wird in neueren Studien zur Kooperation zwischen Lehrkräften in Bezug auf den nachhaltigen Erfolg der Implementation von Innovationen eine große Bedeutung zugesprochen (vgl. Bauer 2008, S. 823). Die Begriffe Kooperation und Teamarbeit spielen im Rahmen von aktuellen Schulentwicklungsprozessen eine große Rolle. Schulentwicklung wird als „*Prozess der kontinuierlichen Verbesserung von Arbeitsstrukturen und Kooperationsformen* [...]“ bezeichnet (Klieme, Baumert, Schwippert 2000), wobei der Prozess selbst von einem Team – als zentrales Instrument der Organisationsentwicklung – gesteuert werden soll (vgl. Fussnagel 2008, S. 40).

Bezogen auf die Implementation des Lernfeldkonzeptes fordert Sloane (2004, S. 42)<sup>38</sup>:

*„Die Bildung von Arbeitsgruppen – zumindest von Tandems, i.d.R. jedoch als [...] Teams – ist eine notwendige Voraussetzung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. [...] Die Lehrenden müssen teamfähig sein und es muss eine teambasierte Arbeitsorganisation implementiert werden.“*

Was ist Kooperation? Was ist Teamarbeit? Zunächst muss der Begriff der Kooperation (im Kontext Schule) inhaltlich erarbeitet und definiert werden, bevor eine Abgrenzung zur Teamarbeit stattfinden kann. Die unterschiedlichen Formen der internen Zusammenarbeit in der vorliegenden Untersuchung sollen zugeordnet werden, um damit eine Arbeitsgrundlage für den weiteren Verlauf zu schaffen.

#### 4.1.4.1 Begriffliche Abgrenzung

Die Literatur bietet unterschiedliche Definitionen für den Begriff *Kooperation*, der gemeinsame Nenner ist, dass es sich um eine Gruppe von Personen handelt, die in unterschiedlicher Form zusammenwirken, wie auch Fussnagel (2008, S. 6) festhält:

*„Ganz allgemein beschreibt der Begriff der Kooperation eine Arbeitsform, bei der mehrere Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten.“*

Diese allgemeine Betrachtung sieht von einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Kooperationsformen ab, wie auch die Definition von Esslinger, der aber Ziele und Bedingungen benennt:

*„Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern. Kooperation setzt eine gemeinsame Zielperspektive voraus. Voraussetzung hierfür ist ein vorhandenes Potential zur strukturellen und funktionalen Anbindung der Arbeitsfelder“.* (Esslinger 2002, S. 62 in Fussnagel 2008, S. 7)

Kooperation bedarf demnach einer konkreten Aufgabe, einer Anbindung an ein Ziel. Welche unterschiedlichen kooperativen Handlungsmöglichkeiten gibt es im Schulalltag? Diese reichen von der klassischen institutionalisierten Konferenz, über Steuergruppen, kollegialen Schulleitungen und organisatorischen Absprachen unter Kollegen bis hin zu Formen der Zusammenarbeit auf der konkreten Unterrichtsebene (vgl. Fussnagel 2008, S 8-10).

Unterschiedliche Intensitätsstufen dieser Formen der Zusammenarbeit machen eine theoretische Differenzierung möglich und Fussnagel (vgl. 2008, S. 13) nutzt diesbezüglich das

---

<sup>38</sup> Sloane (2004, S. 34) definiert (mit Bezug auf die Ergebnisse des Modellversuchs Nele) fünf interdependente Problembereiche bei der Einführung von Lernfeldern in Schulen: (1) Die Person des Lehrers, (2) Die Schulorganisation, (3) Die Offenheit des Curriculums, (4) Die Prüfungssituation und (5) die Einschätzung der Schüler durch die Lehrenden. Die Notwendigkeit der Teamarbeit wird im Zusammenhang mit adäquaten schulorganisatorischen Veränderungen diskutiert (S. 42), wobei die „Person des Lehrers“ direkt durch diese Veränderungen betroffen ist.

Modell von Little (1980). Little strukturiert anhand des Kriteriums „Autonomie“ und kommt auf vier unterschiedliche Stufen:

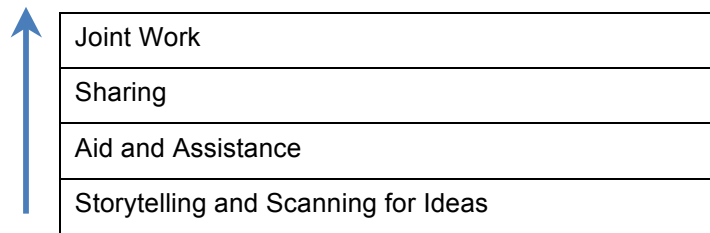


Abb. 17: Kooperationsstufen nach Little (1990) in Fussnagel 2008, S. 13

Die größte Autonomie besteht auf der ersten Stufe (vgl. Fussnagel 2008, S. 13-14). Die Form „storytelling and scanning for ideas“ beschreibt die informellen Gespräche unter den Kollegen und Kolleginnen, die keine weitere Verbindlichkeit mit sich ziehen. Jede Person behält ihre Autonomie. Auf der nächsten Stufe wird gegenseitig Hilfe angeboten, wenn sie eingefordert wird und auf der Ebene des „sharing“ kommt es zum routinemäßigen Austausch von Materialien oder Methoden. Inwieweit eine Verpflichtung eingegangen wird, hängt nach Little an den Strukturen an der Schule. Auf der Ebene des „joint work“ – der intensivsten Form der Zusammenarbeit – liegt ein kollektives Autonomiekonzept zugrunde. Die KollegInnen arbeiteten hochgradig interdependent, ihre Arbeit ist öffentlich und sie treffen ihre Entscheidungen auf einer gemeinsamen Grundlage.

Lassen sich die Begriffe *Kooperation* und *Teamarbeit* diesen Ebenen zuordnen und/ oder ist es überhaupt möglich, eine Hierarchisierung vorzunehmen?

Die Literatur bietet überwiegend eine Auflistung von Charakteristika, die *Teams* aufweisen (vgl. Bauer 2008, S. 825; Odernheimer 2010, S. 31 in Anlehnung an Phillip 1996), z.B.:

- Intensivität der Zusammenarbeit
- Gemeinschaftsgeist
- Wechselseitige Beziehungen
- Ziele/Produkte
- Interne Differenzierungen in Rollen
- Formen der Kommunikation
- Regelmäßigkeit des Austausches
- Direkte oder indirekte Zusammenarbeit
- Wir-Gefühl/Gruppenkohäsion
- Dauer der Zusammenarbeit
- Arbeits- und Zeitstrukturen

Steinemann (vgl. 2008, S. 14) differenziert dahingehend, dass sie die Teamarbeit als eine spezifische Kooperationsvariante definiert und diese dadurch von der Kooperation im Allgemeinen abgrenzt.

„*Teamarbeit ist Kooperation, aber nicht jede Kooperation ist Teamarbeit.*“  
(Steinemann 2008, S. 14)

Die besonderen Merkmale, die eine Teamarbeit aufweist und somit von der Kooperation abgrenzt, werden anhand eines Klassifikationsmodells von Esslinger (2002) herausgearbeitet. Er unterscheidet die strukturelle und die integrative Kooperation. Unter struktureller Kooperation sind ...

*„... alle Handlungen einer Lehrperson zusammengefasst, die auf den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen abzielen. Ihr Ziel besteht darin, die individuelle Arbeit zu optimieren und die Funktionsfähigkeit des vorhandenen Systems zu stützen.“* (Esslinger 2002, S. 73 in Steinemann 2008, S. 20)

Unter integrativer Kooperation fasst Esslinger ...

*„... alle Handlungen einer Lehrperson zusammen, die auf die Entwicklung einer Gemeinsamkeit abzielen. Integrative Kooperationshandlungen sind prozessorientiert, beruhen auf Vereinbarungen und zielen auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten.“* (Esslinger 2002, S. 74 in Steinemann 2008, S. 20)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der gemeinsame Arbeitsprozess und ein daraus resultierendes konsensualisiertes Arbeitsergebnis als Qualitätsmerkmal für Teamarbeit steht (vgl. Steinemann 2008, S. 20). Auch das Merkmal der Autonomie wird von Esslinger als Unterscheidungskriterium herangezogen, wenn er festhält, dass die strukturelle Kooperation – einer Form der Arbeitsteilung – ohne Aufgabe der Autonomie und der pädagogischen Freiheit auskommt (vgl. Esslinger 2002 in Steinemann 2008, S. 21).

Beide Kooperationsformen können nebeneinander existieren und es bleibt festzuhalten, dass *„Teamarbeit nicht per se gut und strukturelle Kooperation nicht per se schlecht ist und insofern für beide Kooperationsformen mit Bezug auf ihre Funktion etwaige Vor- und Nachteile zu analysieren sind“* (Steinemann 2008, S. 23).

Von einer Hierarchisierung nehme ich daher Abstand, weil die „Teamarbeit“ dementsprechend eine Arbeitsform darstellt, die neben vielen weiteren kooperativen Handlungsmöglichkeiten im Schulalltag besteht (bestehen sollte).

Mit Bezug zur Aussage von Rolff (vgl. Rolff et al. 2005, S. 15; in Ammann 2009; S. 91/ vgl. Abschnitt 4.1.3, S. 74), der hervorhebt, dass sich Schulentwicklung als eine Trias von Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung versteht, wobei besonders die Organisationsentwicklung und die diesbezüglich handelnden Menschen als Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse zu sehen sind, bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass Teamentwicklung in diesem organisatorischen Entwicklungsprozess als das zentrale Arbeitsfeld gesehen wird, ohne die keine Schulentwicklung stattfinden kann (vgl. Fussnagel 2008, S. 40).

Im Rahmen der Umsetzung der kooperativ entwickelten Curricula im Projekt LerNeMFA gab es unterschiedliche Ebenen der Zusammenarbeit, die ich im folgenden Abschnitt gemäß der Einteilung von Esslinger strukturieren möchte.

#### 4.1.4.2 Schulinterne Kooperationsformen im Projekt LerNeMFA

Die folgende Abbildung stellt – in stark reduzierter Form – die schulinternen kooperativen Zusammenhänge dar, die an den Projektschulen vorzufinden sind.

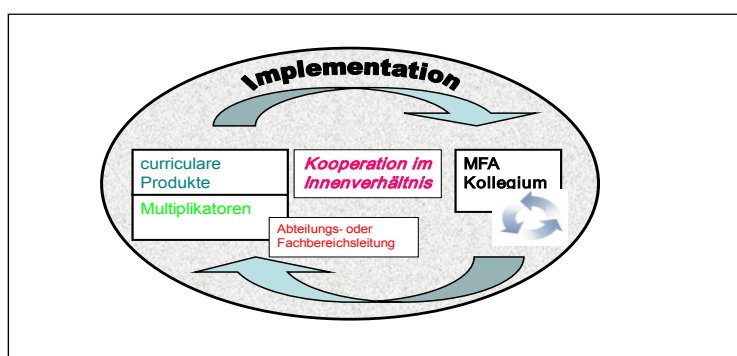


Abb. 18: Schulinterne kooperative Zusammenhänge/Auszug aus der Abb.13

Mit curricularen Produkten und vielen Erfahrungen kommen die Multiplikatoren aus dem externen Netzwerk in die Schulen zurück, zunächst in das System Schule als Ganzes, bevor sie mit dem Eintritt in die Kommunikation mit dem unterrichtenden Kollegium<sup>39</sup> den Weg zur internen Kooperation ebnen.

Wenn die Kriterien von Esslinger herangezogen und ein gemeinsamer Arbeitsprozess mit abgestimmten Arbeitsergebnis/-produkt als Unterscheidungsmerkmal integrativer Kooperation und struktureller Kooperation gilt, dann ergeben sich zwei interne kooperative Arbeitsbereiche:

<sup>39</sup> In der Regel übernehmen die Multiplikatoren Leitungsfunktionen im Sinne einer Abteilungs- oder Bereichsleitung in ihrer Schule, so dass eine Kommunikation/ Kooperation (im internen Bereich) auf dieser Ebene wegfällt. Die Schulleitung als Führungsorgan einer Schule sehe ich außerhalb dieses internen Arbeitsbereiches, im System als Ganzes (vgl. Abb. 14, S. 62)

**Multiplikator ↔ Kollegium → strukturelle (interne) Kooperation**  
**Kollegium ↔ Kollegium → integrative Kooperation (Teamarbeit)**

Die Multiplikatoren übernehmen im Sinne von Schlosser (vgl. 2006, S. 98) die Rolle als Wissensvermittler, Organisator und Erfahrungsträger. Sie stehen im Austausch mit dem Kollegium als Ganzes, die Unterrichtsarbeit soll optimiert werden und die Umsetzung des Rahmenlehrplans (pädagogischer Inhalt) wird organisiert. Auf dieser Ebene wird nicht konkret erarbeitet, sondern strategisch geplant, zielorientiert diskutiert, um einen (möglichen) gemeinsamen Weg zu organisieren.

Das Kollegium dagegen muss in einem gemeinsamen Arbeitsprozess Produkte (Unterricht) entwickeln und bestenfalls ihre Autonomie als Fachlehrer aufgeben und zusammen in einem Team fächerübergreifend unterrichten. Es gibt ein gemeinsames Handlungsziel, das die individuellen Handlungen integriert, Gemeinsamkeiten müssen entwickelt werden (vgl. Steinemann 2008, S. 21).

Einige Multiplikatoren sind neben ihrer Leitungsfunktion auch Teil des unterrichtenden Kollegiums und übernehmen demnach auch Aufgaben in integrativen Kooperationsprozessen. Sie kooperieren auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Arbeitssituationen. Inwieweit das von Nutzen für den Gesamtprozess ist, wird sich im Verlauf der Arbeit zeigen.

**Subjektive Betroffenheit**

*In Bremen haben wir die Bereichskonferenzen (Abteilung Berufsschule/ Bereich Medizinische Fachangestellte) in sogenannte „FU“ Sitzungen (fächerübergreifender Unterricht) umdefiniert. Alle vier Wochen beschäftigen wir uns (das gesamte unterrichtende Kollegium und die Bereichsleitung/ Multiplikatorin) zwei bis drei Zeitstunden mit der Umsetzung des lernfeldorientierten Unterrichts. Inhaltlich wird mit den zuständigen Paten der Lernfelder über Lernfeldinhalte diskutiert und reflektiert und (z.B.) ein Bewertungsrahmen für Lernfeldbewertungen erarbeitet. Fortbildungsbedarfe werden ermittelt und viele organisatorische Aspekte besprochen.*

*Die einzelnen Klassenteams treffen sich häufiger, sicherlich einmal in der Woche. Der konkrete Unterricht wird besprochen und geplant, d.h., wer macht was mit welchem Zeitaufwand. Gemeinsame fächerübergreifende Klassenarbeiten werden erstellt und besprochen, Schülerpräsentationen bewertet und Noten festgehalten. Einmal im Halbjahr werden mit dem Team Schülereinzelspräche geführt, um den Leistungsstand zu besprechen und Sorgen und Nöte zu erfahren.*

*Die Schulleitung hat die Umsetzung dahingehend unterstützt, indem sie die Mitarbeit am Netzwerk LerNeMFA gefördert, Fortbildungen zur Arbeit im Team genehmigt und finanziert und eine Doppelbesetzung in den Klassen ermöglicht hat. Insgesamt ist sie interessiert, steht sie hinter dem Konzept und betrachtet diese Implementation als einen Baustein in angestrebten Schulentwicklungsprozessen.*

Für den weiteren Verlauf möchte ich die Arbeit unter den Kolleginnen und Kollegen als Teamarbeit definieren und die Zusammenarbeit auf der Abteilungsebene (Multiplikator ↔ Kollegium) als interne Kooperation. Die folgende Darstellung fasst wie folgt zusammen:

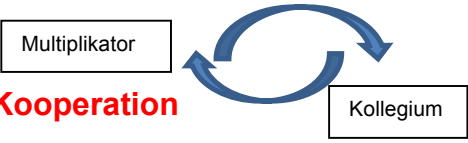
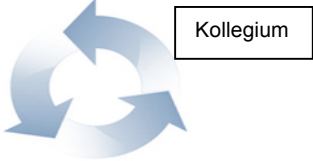
 <p><b>Interne Kooperation</b> <i>(Strukturelle Kooperation)</i></p>	<p><b>Teamarbeit</b> <i>(Integrative Kooperation)</i></p> 
<p>Kooperation im Innenverhältnis (auf Abteilungs-/ Bereichsebene) mit dem Ziel, die Lernfeldimplementierung umzusetzen und zu organisieren. (Wissensvermittlung, Erfahrungsaustausch, strategische Planung, Organisation der Arbeitsteilung, Reflexion, ...)</p>	<p>Lehrerteamarbeit als innerschulische Kooperation mit konsensualisiertem Arbeitsergebnis (vgl. Steinemann 2008, S. 23) (Lernfeldplanung, konkreter Unterricht, Notengespräche, Umgang mit SchülerInnen, ...)</p>

Abb. 19: Definition und Gegenüberstellung: Interne Kooperation – Teamarbeit

## 4.2 Zusammenfassende Überlegungen

Die Strategie von LerNeMFA kann als Innovation bezeichnet werden und die Grundlage für diesen innovativen Prozess ist die Einführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans. Wichtig erscheint der Transfer des Kooperationsgedankens aus dem Netzwerk in die Schulen, damit ein nachhaltiger Erfolg bei der Implementation der Ergebnisse gesichert werden kann. Ein derartig komplexer Prozess muss in den Schulen im Rahmen der Schulentwicklung implementiert werden, dementsprechend benötigt das Transferfeld Schule ein innovatives Umfeld.

Mittler zwischen dem Entwicklungsfeld und dem (möglichst innovativen) Transferfeld sind die Multiplikatoren, deren Aufgabe es ist, im Rahmen ihrer Rolle als Erfahrungsträger, Wissensvermittler und Organisator curriculare Produkte und Erfahrungen in die eigenen Schulen zu tragen.

Neben weiteren Faktoren fördern besonders kooperative und intensive kommunikative Strukturen zwischen den Innovationsträgern (Multiplikatoren) und den Adaptoren (Transferfeld/ Kollegium) die Nachhaltigkeit des Implementationsprozesses. Eine schulinterne Kooperation wird somit für die Umsetzung von extern entwickelten Curricula unabdingbar.

Auf den unterschiedlichen Ebenen der internen Zusammenarbeit gibt es unterschiedliche Kooperationsstrukturen. Besonders die Teamarbeit als integrative Kooperationsform unter den unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen und die strukturelle interne Kooperation zwischen den Multiplikatoren und dem gesamten Kollegium rücken in den Mittelpunkt des Interesses.

Auf der Erfassung der subjektiven Deutungen der relevanten Personen in diesen Strukturen liegt ein Hauptaugenmerk dieser Arbeit.

## **4.3 Zweite Ebene – gesamtsystemische Zusammenhänge**

### **4.3.1 Systemtheorie als Rahmen**

Die interne Kooperation, die im Zentrum des Interesses steht, muss im Kontext der externen Kooperation betrachtet werden, die sich mit der Curriculumentwicklung und -umsetzung eines lernfeldorientierten Rahmenlehrplans für ein Berufsfeld auseinandergesetzt hat. Die Analyse der internen Prozesse erfolgt vor dem Hintergrund der Implementation eines neuen Konzeptes in einem sozialen System:

*„Nachdem die Implementation von Konzepten eben nicht nur ein inhaltliches Thema ist, sondern zum einen in einem sozialen Umfeld, einem sozialen System erfolgt, in dem zahlreiche Faktoren einwirken und sich wechselseitig beeinflussen, zum anderen die Implementation eines neuen Konzeptes selbst eine Veränderung des sozialen Systems darstellt, liegt es nahe, auf die Systemtheorie als einen möglichen theoretischen Rahmen zurückzugreifen.“ (Luchte 2005, S. 52)*

Die Allgemeine Systemtheorie in der Tradition des Biologen Ludwig von Bertalanffy versuchte eine disziplinübergreifende Universaltheorie zur Frage „Was ist ein System?“ zu formulieren und hat somit den Grundstein für viele folgende Systemmodelle gelegt (vgl. Krieger 1996, in Steinemann 2008, S. 112). Eine Akzentuierung auf Vorgänge im System übernimmt die Kybernetik und die Informationstheorie, womit die Allgemeine Systemtheorie hinsichtlich der Steuerung und Regelung von Systemen weiterentwickelt wurde (vgl. Riedl, 1985, in Steinemann 2008, S. 113).

Die Untersuchung gesellschaftlicher Sozialsysteme (Soziologische Systemtheorie) wurde von Luhmann und in der Weiterentwicklung durch Wilke geprägt (vgl. Luchte 2005, S. 62), doch der Blick auf die Bedeutsamkeit der Personen, die z.B. einen Implementationsprozess maßgeblich beeinflussen, kommt in dieser Betrachtung zu kurz (vgl. Luchte 2005, S. 77). Personenzentrierte Ansätze setzen hier an, sie *„integrieren das Individuum und analysieren menschliches Verhalten unter der Berücksichtigung der sozialen Systemzusammenhänge“* (Steinemann 2008, S. 115).



Gregory Bateson (1904-1980) prägte die Theorie sozialer Systeme, für ihn sind soziale Systeme Kreisläufe, in denen *„zwei oder mehr Individuen ein System des Denkens und Handelns bilden“* (vgl. Bateson 1996, S. 428, in Steinemann 2008, S. 116). In der Tradition von Bateson entwickelten König/ Volmer den Ansatz weiter und formulierten das Konzept der Personalen Systemtheorie, in dem die handelnden Personen als Elemente des sozialen Systems definiert werden (vgl. König/ Volmer 2000, in Luchte 2005, S. 78):

*„Das Verhalten des einzelnen ist beeinflusst von dem jeweiligen sozialen System.“*  
(König/Volmer 2000, S. 43)

*„Der einzelne hat aber auch die Möglichkeit, die Entwicklung des sozialen Systems zu beeinflussen.“* (ebd., S. 35)

Im Rahmen dieser Arbeit werden die internen Kooperationsprozesse anhand des systemisch-tätigkeitstheoretischen Modells von Steinemann analysiert. Steinemann entwickelte dieses Modell für die Analyse von Lehrerteamarbeit und nutzt das Theorieangebot von Bateson. Die Merkmale sozialer Systeme fungieren als Analysekatoren für ihre empirische Untersuchung, sie werden jedoch um Dimensionen ergänzt, die sich in der „activity theory“ von Engeström wiederfinden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen für das Analysemodell zugrunde liegenden systemtheoretischen Zusammenhängen erfolgt in den folgenden Abschnitten. Die Erarbeitung des Modells von Steinemann wird skizziert, bevor der Bezug zur eigenen empirischen Untersuchung hergestellt und Anpassungen vorgenommen werden.

#### **4.3.2 Das systemisch-tätigkeitstheoretische Modell zur Analyse und Gestaltung von Lehrerteamarbeit nach Steinemann**

*„Lösungen in Bezug auf die Modellierung innerschulischer Teamstrukturen und Teamprozesse, sowohl auf der theoretischen wie auch auf der schulpraktischen Seite, liegen nicht oder nur rudimentär vor und auch bezüglich der Analyse und Gestaltung von Lehrerteamarbeit ist eine „konzeptionelle Lücke“ (Ulrich, 1974, S. 173) zu konstatieren.“*  
(Steinemann 2008, S. 5)

Die Arbeit von Steinemann schließt diese Lücke und bietet einen *„systemisch-tätigkeitstheoretischen Referenzrahmen“* (ebd., S. 10), aus dem sich Kategorien für empirische Untersuchungen herleiten lassen. Der empirische Bezugspunkt ihrer Arbeit war der Modellversuch CULIK (Qualifizierungsnetzwerk für Lehrkräfte, vgl. Fußnote 3), d.h., das entwickelte Modell wurde für die empirische Beschreibung der Prozesse von Lehrerteamarbeit im berufsschulischen Kontext angewendet und zugleich auch kritisch reflektiert.

Für die vorliegende empirische Untersuchung bietet das Modell von Steinemann einen passenden Rahmen, weil ...

- ... Lehrerteamarbeit im berufsbildenden Bereich mehrperspektivisch analysiert werden soll,
- ... die Teamarbeit der Kolleginnen und Kollegen auch die Umsetzung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans betrifft, also der pragmatische Kontext der beiden empirischen Untersuchungen zu vergleichen ist,
- ... das Ziel, Gestaltungsempfehlungen für Lehrerteamarbeit aufgrund der Auswertung von empirischen Ergebnissen auszusprechen, verfolgt wird und
- ... aufgrund dieser Anknüpfungspunkte das auf der Grundlage des Modells entwickelte Kategoriensystem nahezu übertragen werden kann.

Im Folgenden werden die zwei Säulen, auf denen das systemisch-tätigkeitstheoretische Grundmodell aufbaut, skizziert. Diese Zusammenfassung ist sehr eng an die Ausführungen von Steinemann angelehnt, weil eben ihre zielorientierte Auseinandersetzung mit den beiden Ansätzen, dem personenzentrierten Systemansatz von Bateson (1996) und der „activity theory“ von Engeström (1999), den Weg zur strukturierten Analyse von Teamarbeit und eben ihrem Modell ebnet.

#### 4.3.2.1 Die erste Säule – der personenzentrierte Systemansatz von BATESON<sup>40</sup>

Bateson (1996) analysierte Zusammenhänge sozialer Systeme und richtete den Blick auf Beziehungen, weg von der Sache an sich. Er nutzt für die Beschreibung sozialer Systeme Begriffe aus der Allgemeinen Systemtheorie, der Kybernetik und der Informationstheorie, grenzt sich aber insgesamt von den mechanistischen Systemen ab.

Merkmale sozialer Systeme sind nach Bateson (vgl. Bateson 1996, König/Volmer 2000, in Steinemann 2008, S. 117)

- *„Personen“ (Individuen im sozialen System),*
- *die die Wirklichkeit interpunktieren („subjektive Deutungen“),*
- *im Rahmen der Interaktionsstrukturen wechselseitig aufeinander Bezug nehmen („Kommunikation“),*
- *über die Vereinbarung von sozialen Regeln zulässiges und unzulässiges Verhalten kennzeichnen („Regeln“) und*
- *insgesamt in ihrem Verhalten durch kontextuelle Bedingungen beeinflusst werden („Kontext“).“*

---

<sup>40</sup> Vgl. Steinemann (2008, S. 115ff.)

Die Elemente des sozialen Systems sind denkende und handelnde **Personen** mit individuellen Zielsetzungen, die ihrerseits von subjektiven Annahmen der Wirklichkeit bestimmt werden (**subjektiven Deutungen**). Sie beeinflussen sich mittels **Kommunikation** gegenseitig und interagieren regelkreisartig, Aktionen und Reaktionen bedingen sich gegenseitig.

Verhalten ist aufgrund der aufgestellten **Regeln** nicht frei wählbar, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten werden dadurch eingeschränkt. Eine Starrheit entsteht dadurch aber nicht, Bateson geht davon aus, dass die Systemmitglieder aufgrund der fortlaufenden Kommunikation das System ständig produzieren und reproduzieren.

Der **Kontext** spielt für die Kommunikation eine große Rolle, die Elemente des Kontextes werden subjektiv gedeutet und beeinflussen so die Auslegung von Regeln. Der Kontext ermöglicht dementsprechend individuelle Handlungsmöglichkeiten der Individuen.

Die lerntheoretischen Überlegungen von Bateson sind elementar für das Verständnis seiner Theorie. Er stellt Denk-, Erfahrungs- und Verhaltensgewohnheiten sowie deren Veränderung in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Lerneffekte entstehen durch soziale Prozesse, im Austausch mit anderen. Neue Informationen werden aufgenommen und gewinnen auf der Basis vorhandener Erfahrungen an Bedeutung, d.h., die Vorerfahrungen bilden die Basis und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt diese werden neu konstruiert. Veränderte Kontexte erfordern demnach individuelle Überprüfungen der Verhaltensweisen in ihrer Angemessenheit.

Lerneffekte werden auf unterschiedlichen Niveaus abgebildet. Auf den Stufen 0 – 3, vom einfachen Reiz-Reaktionslernen (0) bis zu tiefgreifenden Umstrukturierungen durch das Erleben von Widersprüchen (3). Das Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ist mit Blick auf die Veränderungen, denen Lehrerkollegien aufgrund der kooperativen Lernfeldentwicklung ausgesetzt sind, hoch interessant. Der Kontext (Teamarbeit) erfordert das Lernen auf einem anderen Niveau zu realisieren.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Bateson nicht erläutert, wie der Wechsel von der einen zur nächsten Stufe vollzogen oder wodurch er ausgelöst wird. Darüber hinaus bleibt festzuhalten, dass er sich auf individuelle Lerneffekte konzentriert. Wie die individuellen Entwicklungen zu einer Veränderung des Systems beitragen, bleibt offen. Kollektives Lernen – das für die Analyse von Teamarbeit zentral ist – bleibt außen vor.

Für Steinemann ergeben sich auf der Grundlage von Bateson folgende Analysekatogorien für die empirische Untersuchung (vgl. S. 135):

- Personen und ihre
- subjektiven Deutungen,
- Kommunikation,
- Regeln und
- Kontext.

Welche Fragestellungen sind in diesen Kategorien für sie von Interesse? Ein kurzer Einblick:

Personen und ihre subjektiven Deutungen	Zusammensetzung des Teams Vorerfahrungen Einstellungen zur Teamarbeit und zum Lernfeldkonzept ...
Kommunikation	Teaminterne und -externe Kommunikation in Schrift und Wort Metakommunikation ...
Soziale Regeln	Zustandekommen der Regeln Funktionalität ...
Kontext	Variablen, die das Team von außen beeinflussen ...

Tab. 26: Analysekatogorien für die empirische Untersuchung nach Bateson, in Steinemann 2008, S. 136

Aber der Bereich des kollektiven Lernens bleibt – wie erläutert – defizitär, wie auch der Bereich des Zielkontextes. Teams verfolgen ein Arbeitsziel, eine Kooperationsaufgabe und die Kommunikation ist dementsprechend gegenständlich und aufgabenbezogen.

Die Überlegungen von Bateson müssen nach Steinemann um eine aufgabenbezogenen Perspektive und das kollektive Lernen erweitert werden. Für diese Erweiterung des Analyse-rasters nutzt sie die „activity theory“ von Engeström.

#### 4.3.2.2 Die zweite Säule – die „activity theory“ von ENGESTRÖM<sup>41</sup>

Engeström greift die Überlegungen von Batson auf und baut sie zu einer Theorie des expansiven Lernens aus. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht die Tätigkeit, die sich als ein System miteinander verknüpfter Komponenten darstellen lässt, die in Beziehung zueinanderstehen (vgl. Abb. 19).

<sup>41</sup> Vgl. Steinemann 2008, S. 138 - 148.

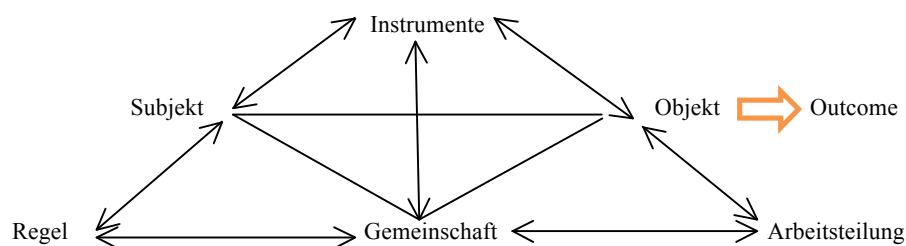


Abb. 20: Tätigkeitssystem nach Engeström (1999, S. 91), in Steinemann 2008, S. 139

Steinemann zitiert Kumbuck (1999), wenn sie Tätigkeitssysteme als informelle Einheiten beschreibt, deren Mitglieder an einem gemeinsamen (im)materiellen Gegenstand arbeiten. Dadurch steht im Mittelpunkt ein kollektives Handlungssubjekt und nicht das „*Denken, Lernen oder Handeln eines einzelnen Individuums*“ (S. 138).

„**Subjekte**“ sind die Personen, auf die der Blick bei der Untersuchung gerichtet ist (das Lehrerteam als Kollektiv) und der Grund für ihre Zusammenarbeit ist das angestrebte Ergebnis („**Outcome**“). Das langfristige Ergebnis (z.B. Qualitätssteigerung Berufsschulunterricht) wird über kurzfristige Ziele versucht zu erreichen (z.B. Lernfeldumsetzung), das „**Objekt**“. Wie? Mithilfe von Sprache und anderen Werkzeugen („**Instrumente**“). Die Zusammenarbeit unterliegt „**Regeln**“ und insgesamt wird die Aufgabe auf einzelne Individuen verteilt („**Arbeitsteilung**“). Letztlich sind am Ergebnis mehr Personen interessiert als die Beteiligten, die „**Gemeinschaft**“ sind am Beispiel der Lernfeldumsetzung z.B. die dualen Partner.

Widersprüche sind gemäß Engeström der Auslöser für kollektives Lernen. Wenn am Objekt gearbeitet wird, kommt es aufgrund von unterschiedlichen Interessen zu Widersprüchen, die, wenn sie kollektiv bearbeitet werden, zu einer Reorganisation des Systems führen. Das System entwickelt sich weiter.

Neben reaktiven Lernformen (Probleme lösen und strukturieren in bekannten Kontexten, das Individuum wird mit einer vorgegebenen Lernaufgabe konfrontiert) stellt Engeström eine expansive Lernform zur Bearbeitung spezifischer Problemlöseprozesse. Hier werden, auf der höchsten Lernstufe, eigens definierte Probleme, die einen gegebenen Lernkontext expansiv überschreiten, gelöst. Lernhandlungen werden in ihrem systemischen Tätigkeitskontext verbunden, sie werden zur Lerntätigkeit. Expansives Lernen ist verbunden mit einer Tätigkeit.

Aufgaben werden demnach in konkreten Arbeitssituationen kollektiv hinterfragt und die auftretenden Widersprüche werden genutzt, um vorhandene Tätigkeitsstrukturen zu überarbeiten und insgesamt zu reorganisieren. Der vorhandene Kontext wird überschritten, die gemeinsame Arbeit (Tätigkeit) wird verändert.

Der Lernzyklus in der folgenden Abbildung verdeutlicht die einzelnen Prozessschritte:

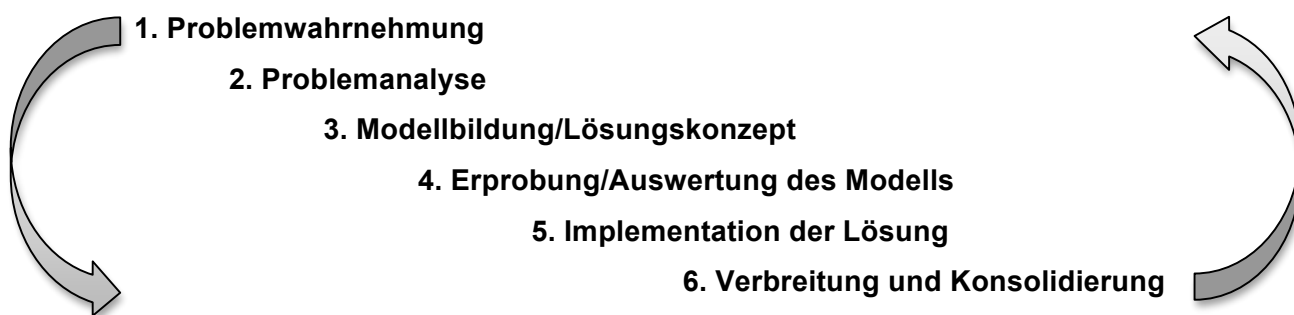


Abb. 21: Phasen expansiven Lernens nach Engeström, in Steinemann 2008, S. 146

Der Ausgangspunkt für diesen expansiven Lernzyklus ist das Problem, wie z.B. die Kenntnis, dass die Lernfeldumsetzung nicht individuell umgesetzt werden kann. Wenn die Mitglieder des Systems zusammenkommen (Kollegium) und dieses Problem identifizieren, kommen sie vielleicht zu der Erkenntnis, dass eine interne Zusammenarbeit hinsichtlich der Umsetzung der Lernfelder notwendig ist und eine externe Kooperation mit Standorten, die vor gleichen Problemen stehen, auf diesem Wege vorteilhaft wäre.

Die Problemanalyse ist die Grundlage für das anschließende Konzept für die Problembearbeitung, das entwickelt werden muss. Ist es möglich, die Ergebnisse aus dem Netzwerk auf den schulinternen Prozess zu übertragen? Besteht Konsens in Bezug die Übertragbarkeit der extern erarbeiteten Ergebnisse? Übereinstimmung muss erreicht werden, das Kollegium verständigt sich auf einen gemeinsamen Weg, Konflikte aufgrund von unterschiedlichen Zielen können das kollektive Motiv aber immer wieder verändern, der Weg zur Lösung ist nicht geradlinig. Ein gemeinsames Vorgehen wird beschlossen, wie z.B. die Überarbeitung der extern erarbeiteten Lernfelder durch schulinterne Paten.

Dann kommt es zur Erprobung, die Mitglieder des Systems arbeiten arbeitsteilig an der Aufgabe und entwickeln Unterrichtsmaterialien für das gesamte Kollegium und wenn sich das Vorgehen bewährt, kommt es zur Implementation des Modells.

Während der Implementation können aufgrund der nun tatsächlich veränderten Arbeitssituation Konflikte auftauchen. Kollegien rücken eng zusammen und müssen während ihrer Arbeit konkret Abstand von individuellen Vorstellungen hinsichtlich ihres Unterrichts nehmen und sich möglicherweise den curricularen Strukturen eines externen Netzwerkes und den Auffassungen und Einstellungen einer Kollegin und/ oder eines Kollegen unterordnen. Wenn diese Kontroversen aufgegriffen werden, können wiederum neue Tätigkeiten entstehen. Der Weg bis zur Verstetigung ist lang.

Insgesamt ist das expansive Lernen eine Spirale, die mehrfach durchlaufen werden kann.

Die Ausführungen von Engeström ergänzen nach Steinemann das Kategoriensystem von Bateson um eine aufgabenbezogene Perspektive (konkretes Kooperationsziel) und ermöglichen über den Ansatz des expansiven Lernens die Analyse der Lernprozesse.

Nach Engeström ergeben sich (neben dem expansiven Lernen als Ansatzpunkt für die Analyse des kollektiven Lernens) für die Untersuchung von Lehrerteamarbeit folgende Komponenten:

- Subjekt
- Objekt
- Instrumente
- Regeln
- Arbeitsteilung
- Gemeinschaft
- Outcome

Subjekt	Das Team und seine Mitglieder
Objekt	Die Aufgabe/das Kooperationsziel
Instrumente	Die Hilfsmittel für die Bearbeitung der Aufgabe
Regeln	Regeln der Zusammenarbeit
Arbeitsteilung	Verteilung von Arbeit und Funktionen auf die Personen
Gemeinschaft	Gruppen die außerhalb des Tätigkeitssystems Interesse an den Ergebnissen haben
Outcome	Erfasst die langfristig gewünschte Lösung

Tab. 27: Analysekategorien für die empirische Untersuchung nach Engeström, in Steinemann 2008, S. 149

#### 4.3.2.3 Das systemisch-tätigkeitstheoretische Analysemodell von STEINEMANN<sup>42</sup>

Die Merkmale personenzentrierter Systeme von Bateson werden von Steinemann mit den tätigkeitstheoretischen Überlegungen von Engeström zu einem systemisch-tätigkeitstheoretischen Kategoriensystem verknüpft, das dann die Basis für ihre Analyse der Lehrerteamarbeit im Modellversuch CULIK ist.

Die folgende Abbildung stellt das Modell grafisch dar und verdeutlicht die Zusammenführung der beiden Ansätze.

<sup>42</sup> Vgl. Steinemann 2008, S. 151-154

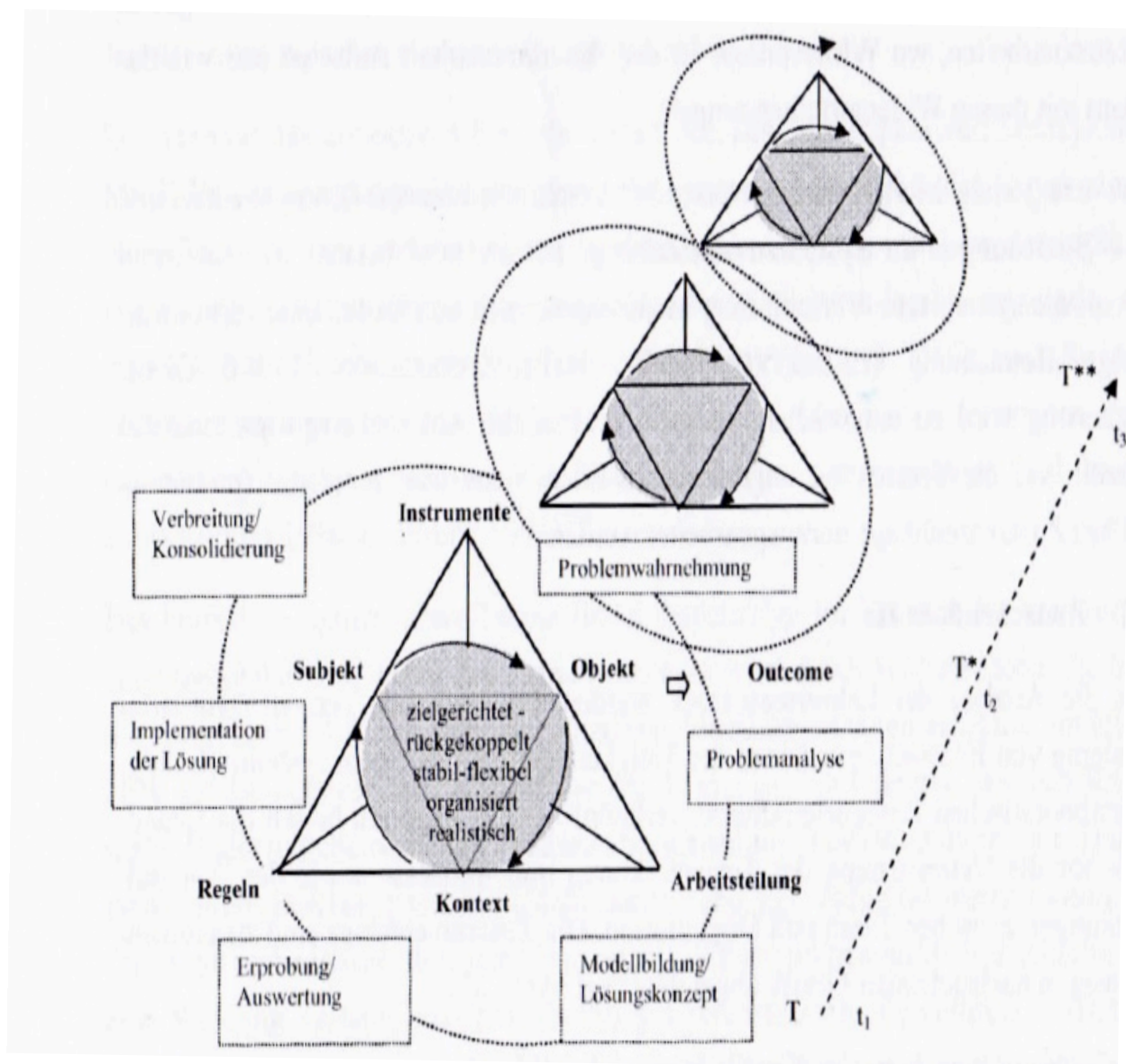


Abb. 22: Prozessuale und strukturelle Modellierungsaspekte für Lehrerteamarbeit, in Steinemann 2008, S. 152

Die Arbeit im Team beginnt zum Zeitpunkt T. Die herausgearbeiteten systemisch-tätigkeitstheoretischen Kategorien sind Bestandteile des Arbeitsprozesses. Diese Tätigkeit lässt sich durch die im System miteinander verbundenen Komponenten abbilden (Instrumente, Objekt, Arbeitsteilung, Kontext, Regeln, Subjekt). Steinemann weist darauf hin, dass „sich diese Ablaufstruktur idealtypisch am vollständigen Handlungszyklus orientiert“ (S. 151). Darüber hinaus bezeichnet sie kollektives Handeln dann als effektiv, wenn es „zielgerichtet und stabil-flexibel“ ist, d.h. es gibt „Korrekturen in der Handlung bei gleichzeitigem Festhalten am Oberziel“ (S. 152).

Neben dem Arbeitsprozess muss sich das Team mit der kollektiven Handlungsfähigkeit auseinandersetzen, Probleme und Widersprüche müssen gemäß den Phasen des expansiven Lernens kollektiv konstruktiv bearbeitet werden. Der kollektive Lernprozess über den darge-



stellten Lernzyklus mündet in Ergebnissen, die sich in veränderten Strukturen und/oder Handlungsprozessen widerspiegeln. Eine Weiterentwicklung des Teams führt von T über T\* und bei erneuten Widersprüchen zu T\*\*, bis das langfristig angestrebte Ziel (Outcome) erreicht wird.

Steinemann arbeitet in ihrer Untersuchung dementsprechend mit den folgenden Kategorien:

Objekt	Gegenstand der Teamarbeit
Subjekt	Die durch die Tätigkeit miteinander verbundenen Individuen und ihre subjektiven Deutungen
Arbeitsteilung	Gemeinsame Kernaufgabe und Einzelaufgaben, Ausprägung der Kooperation
Instrumente	Hilfsmittel und Artefakte für die Aufgabenbearbeitung
Kommunikation	Teaminterne und -externe Kommunikation, Funktionalität
Regeln	Explizite und implizite Regeln für die Zusammenarbeit, Funktionalität von Vereinbarungen
Kontext	Merkmale, die von außen auf das Team einwirken
Kollektive Lernen	Organisation der Lernprozesse
Outcome	Motiv der Zusammenarbeit

Tab. 28: Systemisch-tätigkeitstheoretisches Kategorienschema, in Steinemann 2008, S. 153-154

Dieses Modell und die dazugehörigen Variablen bieten für den vorliegenden Fall, der schulinternen Kooperation der Standorte Bremen und Hamburg im Kontext der externen curricularen Zusammenarbeit im Netzwerk LerNeMFA, einen passenden Analyserahmen. Die eingangs gestellten Fragen ...

**Welche Erfahrungen haben die beteiligten Personen in diesen Zusammenhängen gemacht? Können übergreifend Gelingensbedingungen für die interne Zusammenarbeit ermittelt und festgehalten werden? Wie kann interne Kooperation im Kontext externer Zusammenarbeit funktionieren?**

... können jetzt nach einer theoriegeleiteten Analyse beantwortet werden.

Welche Fragen ergeben sich aus den von Steinemann entwickelten Kategorien für die Fallstudie in dieser Arbeit?

#### **4.3.3 Kategorienbezogene Formulierung von Variablen und Fragestellungen für die vorliegende Fallstudie**

Die curriculare und kooperative Netzwerkarbeit in LerNeMFA hat Auswirkungen auf die interne Zusammenarbeit der beteiligten Schulen, die im Kapitel 3 ausführlich erläutert wurden. Mit dem Modell von Steinemann wird eine theoriegeleitete Analyse möglich, die wiederum einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Praxis führen kann.

Kooperative Strukturen und Prozesse im Kontext der (internen) Lernfeldimplementierung aufgrund einer (externen) Netzwerkarbeit können reflektiert und ausgewertet werden.

In der folgenden Tabelle werden auf der Grundlage der von Steinemann entwickelten Kategorien Variablen und Fragestellungen formuliert, die für die Fallstudie von Interesse sind. Eine zusätzliche Spalte bietet Informationen zur Operationalisierung.

Kategorien	Variablen	Fragestellungen	Operationalisierung
<b>Objekt</b>	<p><b>Aufgabe der internen Kooperation</b></p> <p>Umsetzung des neuen in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans (MFA) ...</p> <p>... vor dem Hintergrund der Beteiligung an LerNeMFA: Implementation eines kooperativ entwickelten Curriculums</p>	<p>Gibt es ein definiertes Kooperationsziel oder gemeinsame Zielvereinbarungen für diese Aufgabe? (formell/ informell?)</p>	<p>Gruppeninterview</p>
<p><b>Subjekte (relevante Personen)</b></p> <p><b>und ihre subjektiven Deutungen</b></p>	<p><b>Durch das Objekt verbundene Personen</b></p> <p>Mitglieder der internen Kooperation: diejenigen Personen, die die Implementation maßgeblich vorantreiben, begleiten oder behindern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitungsebene (MFA)</li> <li>• Multiplikatoren</li> <li>• Kollegium → Akteure/ Adressaten (Beteiligte und Betroffene), Gegner (Personen, von denen Widerstand ausgeht)</li> </ul> <p>über die ...</p> <p>... Einführung des neuen Rahmenlehrplanes</p> <p>... Auswirkungen von LerNeMFA</p> <p>... die notwendige Kooperation im Innenverhältnis (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p>	<p>Wie setzt sich der Kreis der relevanten Personen zusammen?</p> <p>Sind innerhalb dieser internen Kooperation „Subteams“ im Kollegium entstanden?</p> <p>Hat sich dieser Kreis im Verlauf der Jahre verändert (mit besonderem Blick auf die Personen, von denen Widerstand ausging)?</p> <p>Wie bewerten die relevanten Personen die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans vor dem Hintergrund der Beteiligung am Netzwerk?</p> <p>Wie bewerten die relevanten Personen die durch die Umsetzung notwendige interne Kooperation?</p>	<p>Fragebogen Multiplikatoren (✓)<sup>43</sup></p> <p>Interview Multiplikatoren</p> <p>Fragebogen Multiplikatoren (✓)</p> <p>Fragebogen Kollegien (✓)</p> <p>Ergänzung Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikator</p>
<b>Arbeitsteilung und Regeln</b>	<p><b>Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen und Organisation dieser Arbeitsteilung</b></p>	<p>Gibt es eine strukturierte und kontinuierlich organisierte Arbeitsteilung unter den relevanten Personen?</p>	<p>Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikatoren</p>

<sup>43</sup> Die Häkchen (✓) zeigen an, dass zu Fragestellungen dieser Variablen erste Ergebnisse aus den Fragebögen, die in Kapitel 3 dokumentiert und diskutiert worden sind, vorliegen. Durch die für die Fallstudie relevanten Interviews werden diese Ergebnisse ergänzt und mit Blick auf die Ziele der Arbeit ausgebaut.

<i>(Arbeitsklima)</i>		<p>Wer übernimmt welche Aufgaben? Was sind konkret die Aufgaben der relevanten Personen?</p> <p>(informelle Arbeitsteilung/ Strukturen?)</p> <p>Wird die Arbeitsteilung/ Zusammenarbeit kontinuierlich organisiert? Wenn ja, wie? (Regeln der Ablaufplanung) Wenn ja, durch wen?</p> <p>Welche expliziten Regeln liegen der Arbeit der internen Kooperation zugrunde?</p> <p>Wurden diese Regeln hierarchisch festgelegt oder kollegial diskutiert? (Regeln der Führung)</p> <p>Funktionalität dieser Regeln</p> <p>Gibt es Faktoren, die für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind?</p>	
<b>Instrumente</b>	<p><b>Materielle Hilfsmittel für die Aufgabenbearbeitung</b></p> <p>Produkte Lernfelder und Matrix Plattform im Netz</p>	<p>Welche Stellung haben die Produkte für die interne Kooperation?</p> <p>Welche Stellung hat die Plattform für interne Kooperation?</p> <p>Inwieweit unterstützt das Netzwerk die Aufgabe der internen Kooperation?</p>	<p>Fragebogen Multiplikatoren (✓)</p> <p>Fragebogen Kollegien (✓)</p> <p>Ergänzung Gruppeninterview</p>
<b>Kommunikation</b>	<p><b>Kommunikation der relevanten Personen in der internen Kooperation</b> (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p><b>Kommunikation mit dem Netzwerk LerNeMFA</b></p>	<p>Welche Anforderungen an die Kommunikation ergeben sich durch die Zielsetzung (Objekt)?</p> <p>Welche Kommunikationsmuster haben sich bewährt/ nicht bewährt?</p>	<p>Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikatoren</p>
<b>Kontext</b>	<p><b>Schulische Einflussfaktoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organisatorische, personelle, materielle und zeitliche Faktoren</li> <li>• kulturelle Faktoren: Klima/ Atmosphäre, Schulkultur, Schulentwicklung</li> </ul> <p><b>Außerschulische Einflussfaktoren</b> Prüfungen, ...</p>	<p>Was wirkt von außen auf die interne Kooperation/auf die relevanten Personen?</p> <p>Was hindert/was fördert die Arbeit der relevanten Personen?</p>	<p>Fragebogen Multiplikatoren (✓)</p> <p>Fragebogen Kollegien (✓)</p> <p>Ergänzung Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikatoren</p>

<p><b>Kollektives Lernen</b></p>	<p><b>Organisation der Lernprozesse</b></p>	<p>Welche Maßnahmen wurden eingesetzt, um die Kollegien für die neuen Aufgaben zu qualifizieren? Von wem wurden diese Maßnahmen organisiert? Haben sich diese Maßnahmen bewährt/nicht bewährt?</p> <p>Hinsichtlich der Arbeitsteilung: gab es Probleme, die durch ihre Diagnose zu Veränderungen geführt haben?</p> <p>Hinsichtlich der Kommunikation: wurden auch hier im Prozess Strukturen verändert?</p> <p>Wie wurden diese Lernprozesse organisiert?</p> <p>Werden die schulinternen Prozesse und Ergebnisse systematisch evaluiert?</p>	<p>Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikatoren</p>
<p><b>Outcome</b></p>	<p><b>Institutionalisierung (eine langfristige Wirkung sicherstellen) ...</b></p> <p>... und Etablierung des Lernfeldunterrichtes</p> <p>... der internen Kooperation</p> <p>... dieser Innovationsstrategie</p>	<p>Gibt es spürbare Veränderungen ...</p> <p>... auf der Ebene des Unterrichts?</p> <p>... auf der Ebene der Arbeitsteilung?</p> <p>... auf der Ebene der Arbeitsatmosphäre?</p> <p>Gelingt der Schritt zu einer institutionalisierten internen Kooperation?</p> <p>Was hindert und was fördert die Institutionalisierung?</p> <p>Ist die Weiterarbeit im Netzwerk für die Weiterentwicklung der schulinternen Prozesse von Bedeutung?</p>	<p>Gruppeninterview</p> <p>Interview Multiplikatoren</p>

Tab. 29: Kategorienbezogene Variablen und Fragestellungen für die vorliegende Fallstudie

Die Kategorien „Arbeitsteilung“ und „Regeln“ werden im System von Steinemann getrennt voneinander betrachtet und analysiert. Für die vorliegende Untersuchung möchte ich diese beiden Bereiche miteinander verknüpfen und dementsprechend in eine Kategorie zusammenfassen.

Regeln steuern im Sinne von Bateson soziales Verhalten und diese Regeln definieren zulässiges oder unzulässiges Verhalten in einem System (vgl. Steinemann 2008, S. 121).

Regeln sind dementsprechend Gegenstand einer Organisationskultur, sie legen fest, was man in einem System tun soll, tun darf oder nicht tun darf (vgl. Luchte 2005, S. 91 in Anlehnung an König/Vollmer 2000, S. 180ff.).

Um am Objekt zu arbeiten bedarf es einer schulinternen Zusammenarbeit, die unterschiedliche qualitative Ebenen erreicht (von der internen Kooperation bis zur Teamarbeit) und die in eine Organisationskultur eingebettet werden muss. Luchte (2005, S. 91-92) spricht von „*Regeln der Aufbauorganisation*“ und „*Regeln der Ablauforganisation (Regeln der Führung)*“, wenn sie innerhalb eines Kategoriensystems den Fokus für die Analyse von Implementationsprozessen auf Formen der Zusammenarbeit bzw. Organisationsformen legt.

Die notwendige Organisationsform für das Objekt ist die Arbeitsteilung und die entsprechenden Regeln innerhalb dieser kooperativen Organisationskultur sind von erheblicher Bedeutung.

**Wird die Arbeitsteilung/ Zusammenarbeit kontinuierlich organisiert? Wenn ja, wie und durch wen (Regeln der Ablaufplanung)?**

**Welche expliziten Regeln liegen der Arbeit der internen Kooperation zugrunde?**

**Wurden diese Regeln hierarchisch festgelegt oder kollegial diskutiert (Regeln der Führung)?**

**Wie funktional sind diese Regeln?**

„Die Organisationskultur ist zum einen bestimmt über die sozialen Regeln, zum anderen durch ein bestimmtes Klima, eine bestimmte Atmosphäre“ (Luchte 2005, S. 91) und dieses Arbeitsklima „gilt als bedeutsam für den Innovationserfolg“ (Luchte 2005, S. 94).

Warum funktioniert die kooperative Aufteilung der Arbeit in diesem Zusammenhang und warum nicht? Das Miteinander, „die Form des miteinander Umgehens“ (Luchte 2005, S. 94) ist ein Faktor, der aus eigener Erfahrung maßgeblich dafür verantwortlich ist, ob Kooperation im Kollegium erfolgreich umgesetzt werden kann.

**Gibt es Faktoren, die für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind?**

Die Organisation der Arbeitsteilung, die diesbezüglich aufgestellten Regeln und die Atmosphäre im Kollegium stehen in einem engen strukturellen Zusammenhang, von daher macht es für die Fallstudie Sinn, Fragestellungen in diesem Kontext zusammenzufassen.

#### 4.4 Zusammenfassende Überlegungen

Die interne Kooperation im Kontext einer externen Zusammenarbeit muss in systemischen Zusammenhängen analysiert werden. Steinemann hat 2008 ein systemisch-tätigkeitstheoretisches Modell zur Analyse von Lehrerteamarbeit entwickelt und dieses Modell bietet die Grundlage für die vorliegende Arbeit. Steinemann nutzt das Theorieangebot von Bateson (1996) zu personenzentrierten Systemen und erweitert dessen Perspektiven und Analyse-kategorien um eine aufgabenbezogene Perspektive und das kollektive Lernen durch die „activity theory“ von Engeström (1999), so dass das Kategoriensystem des systemisch-tätigkeitstheoretischen Modell von Steinemann aus neun Perspektiven besteht:

**Objekt, Subjekt, Arbeitsteilung, Instrumente, Kommunikation, Regeln, Kontext, kollektives Lernen und Outcome.**

Diese Kategorien werden für die vorliegende Fallstudie genutzt und diesbezüglich im Rückblick reflektiert. Die Kategorien Arbeitsteilung und Regeln werden zu einer Kategorie zusammengefasst, um eventuelle Zusammenhänge zwischen aufgestellten Regeln, der Arbeitsteilung und der Arbeitsatmosphäre herzustellen. Die Organisationskultur in einem System und die Bereitschaft aller Beteiligten, sich aktiv an einer Innovation – wie die kolle-giale Kooperation – zu beteiligen, hängt eng mit dem bestehenden Arbeitsklima zusammen. Eigene Erfahrungen im Prozess unterstützen diese Aussage. Von daher wird der Fokus in dieser Kategorie auch in diese spezielle Richtung gelenkt.

## 5. Das Forschungsdesign

### 5.1 Erhebungskontext und Auswahl des Falles

Die vorliegende Untersuchung ist beeinflusst von der aktiven Teilnahme am Netzwerk LerNeMFA und der damit zusammenhängenden Verantwortung als Lehrerin einer beteiligten Schule: zum einen die Netzwerkarbeit in Hamburg mitzugestalten und zum anderen den Innovationsprozess (Einführung eines lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans) an der eigenen Schule umzusetzen und die Produkte und Erfahrung aus LerNeMFA einfließen zu lassen. Die tägliche Arbeit im Praxisfeld und die persönlichen Erfahrungen in diesen Zusammenhängen gaben den Anstoß für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrerteamarbeit in diesem Kontext.

Die Einnahme von unterschiedlichen Rollen (aktive Praxisgestaltung und distanzierte Beobachtung) können Rollenkonflikte aufwerfen. Trotz der engen Verknüpfung der Arbeitsfelder handelt es sich bei der Forschungsarbeit um ein geschlossenes Projekt mit eigenen Fragestellungen, die über die aktive Mitarbeit hinausreichen.

Darüber hinaus möchte diese Arbeit den Praxisalltag in den Mittelpunkt stellen und genau für dieses Feld Antworten finden. Eigene Erfahrungen haben die erkenntnisleitenden Forschungsfragen beeinflusst und sie sollen neben den objektiven Ergebnissen eine zusätzliche Grundlage für die zukunftsweisenden Antworten sein.

Eine persönliche Nähe zu den Forschungssubjekten lässt sich im vorliegenden Fall nicht ausschließen, neben positiven Begleiterscheinungen können auch Wechselwirkungen auftreten, die kritisch zu betrachten sind. Die Forscherin war bemüht sich immer ihrer jeweiligen Rolle bewusst zu sein und entsprechend situationsadäquat zu handeln und aufzutreten. Rückblickend erscheinen mir aber die Vorteile für die Ziele dieser Arbeit zu überwiegen:

- Es bestand ein großes Vertrauensverhältnis zu den eigenen Kolleginnen und auch eine freundschaftliche kollegiale Verbundenheit zu den Kolleginnen und Kollegen in Hamburg. Die Gesprächsatmosphäre war spürbar positiv.
- Die Auskunftsbereitschaft war aufgrund der persönlichen Nähe, deren Wissen über meine Rolle im Projekt und meine Aufgaben in der Schule groß. Ich war eine Kollegin und keine Forscherin von außen.
- Es gab von meiner Seite ein tiefes Verständnis für die Personen, ihre Aufgaben und ihr Berufsumfeld.

Wie in Kapitel 2.3 erwähnt, wird die Untersuchungseinheit durch zwei beteiligte Schulen gebildet: das Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle in Bremen und die Staatliche Schule für Gesundheit in Hamburg.

### 5.1.1 Schulzentrum des Sekundarbereichs II Walle in Bremen<sup>44</sup>

Das Schulzentrum bietet zahlreiche Bildungsgänge der folgenden Bereiche an drei Standorten an:

- Berufsschulklassen für duale Ausbildungsgänge im Gesundheitswesen
- Berufliche Vollzeitklassen der Fach- und Berufsoberschule und der Berufsfachschulen
- Gymnasiale Oberstufe

Insgesamt werden ca. 1800 SchülerInnen und Schüler von ca. 110 Lehrkräften in den unterschiedlichen Bildungsgängen betreut. Der berufsbildende Bereich umfasst im Detail die folgenden Schwerpunkte:

#### Berufliche Schulen für Gesundheit – Schulzentrum Walle

Vollzeit- ausbildung	Duale Berufsausbildung		
<b>BFS-G</b> Berufsfachschule Gesundheit	<b>KIG</b> Kaufmann / Kauffrau im Gesundheitswesen	<b>MFA</b> Medizinische Fachangestellte	<b>ZFA</b> Zahnmedizinische Fachangestellte
<b>BFS-GHS</b> Berufsfachschule Gesundheit, Haus- wirtschaft & Soziales			<b>ZT</b> Zahntechniker/ Zahntechnikerinnen
<b>FOS</b> Fachoberschule Gesundheit & Soziales	<b>PKA</b> Pharmazeutisch- Kaufmännische Angestellte	<b>TFA</b> Tiermedizinische Fachangestellte	<b>OMB</b> Orthopädimechaniker/ Orthopädiemechan- ikerinnen & Bandagisten/ Bandagistinnen
<b>BOS</b> Berufsoberschule Gesundheit & Soziales			
	<b>Standort Ritter Raschen-Straße</b>	<b>Standort Lange Reihe</b>	<b>Standort Am Wandrahm</b>

© Copyright 2012 SZ Walle

Abb. 23: Berufliche Schulen für Gesundheit – Schulzentrum Walle, [www.szwalle.de/berufsschule](http://www.szwalle.de/berufsschule)

<sup>44</sup> Stand 2009



Für die Belange dieser Arbeit wird lediglich der MFA Bereich betrachtet, der aus ca. 150 Schülerinnen und auch einigen Schülern in einem Jahrgang/ Ausbildungsjahr besteht, die in fünf bis sechs Klassen an zwei Berufsschultagen unterrichtet werden. Es gibt einen Lernfeldtag, an dem berufsbezogen (Lernfeld 1 bis Lernfeld 12 nacheinander) und in einem Lehr-Lehrerteam (Doppelbesetzung in der dritten und vierten Stunde) unterrichtet wird. Dieses Team setzt sich aus einem Gesundheitslehrer und einem Handelslehrer zusammen, das die Klassen drei Jahre lang als Team begleitet.

Die Doppelbesetzung und die damit verbundene Arbeit im Zweierteam im berufsbezogenen Bereich wurde schon vor der Einführung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplans erprobt und von der Schulleitung (Schulleiter, Abteilungsleitung duale Ausbildungsgänge und Bereichsleitung) inhaltlich und organisatorisch unterstützt. Ressourcen wurden bereitgestellt, Räume den Bedingungen angepasst, Fortbildungen angeboten und Stundenpläne modifiziert. Der Kooperationsgedanke wurde demnach schon früh in das Kollegium getragen und langfristig in einen Prozess eingebunden. Der Ursprung dieser Veränderung kann als bottom-up Prozess beschrieben werden, weil der Besuch des damaligen Kollegiums einer Modellschule in Nürnberg als Initialzündung für die Veränderung gesehen wird.

#### ***Eigene Rolle im Prozess / Subjektive Betroffenheit***

Seit 2002 unterrichte ich selber an dieser Schule, als Diplom-Handelslehrerin wurde ich für den Bereich Praxisverwaltung eingesetzt. Als Kollegin, die nicht aus dem Gesundheitsbereich kommt und das Referendariat gerade beendet hat, war es für mich erheblich erleichternd, Materialien, die vom Kollegium für das Kollegium erarbeitet wurden, an die Hand zu bekommen und mit einer(m) Teamkollegin/

Teamkollegen zusammenzuarbeiten. Eine Kultur, Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln, gab es für mich von Anfang an.

Der Großteil des Kollegiums stand hinter dem Projekt „Fächerübergreifender Unterricht“, einige wenige Gegner wurden trotz Widerstands von der Schulleitung einem Team zugeordnet, es gab keine Ausnahmen in der Umsetzung. Seminare zur Teambildung, zum Methodentraining und dergleichen mehr, wurden besucht, um das Zusammenwachsen des Kollegiums zu fördern.

Ohne an dieser Stelle detailliert auf Probleme einzugehen, möchte ich darauf hinweisen, dass besonders den Kolleginnen und Kollegen, die einen großen Wert auf ihre persönliche und die Fachkompetenz der SchülerInnen legten, die Umstellung schwer viel. Den Schwerpunkt auf andere Kompetenzen der SchülerInnen zu lenken und sich und die eigenen Bedürfnisse einem Schulprojekt unterzuordnen, welches sie nicht befürworten, führte natürlich auch zu Konflikten. Daraus folgten auch Einzelstrategien einzelner KollegInnen und Teams, die sich aber im Kern nicht gravierend vom Konzept der anderen Klassen unterschieden haben. Ich sehe den Grund für den doch gemeinsamen Kurs über die Jahre in der konsequenten Arbeit der Leitungsebene, die mit viel Herzblut und Engagement diese Form des Unterrichts vorangetrieben und dabei immer versucht hat, den Einzelnen wertzuschätzen. Eine entsprechende Einstellungspolitik bei neuen KollegInnen hat sich dazu bewährt.

Das Kollegium (ca. 15 mit Referendaren) wird schul- und abteilungsübergreifend eingesetzt, d.h. die KollegInnen unterrichten zu einem großen Teil in unterschiedlichen Ausbildungsgängen. Die Rolle der Multiplikatoren übernahmen die Bereichsleitung und ich.

### **5.1.2 Die Staatliche Schule für Gesundheitspflege in Hamburg<sup>45</sup>**

Die W4 in Hamburg umfasst die zentrale Berufsschule für die dualen Ausbildungsberufe zu:

- Medizinischen Fachangestellten (MFA, ca. 1000 Auszubildende)
- Tiermedizinischen Fachangestellten (TFA, ca. 90 Auszubildende)
- Zahnmedizinischen Fachangestellten (ZFA, ca. 800 Auszubildende)

Zusätzlich die:

- Berufsvorbereitung und Berufsfachschule für
  - 74 Schülerinnen im Bereich der Arbeitsvorbereitung (AV) und
  - 12 Schülerinnen im Bereich der Berufsqualifizierung (BQ).

Zusammen mit behinderten SchülerInnen in verschiedenen Bereichen der Arbeitsvorbereitung und der Berufsorientierung (BO) mit den Stadtteilschulen in Wilhelmsburg besuchen ca. 2000 SchülerInnen die W4. 80 Lehrkräfte, davon etwas mehr als die Hälfte im Teilzeitbeschäftigungsverhältnis und 75 Prozent Frauen, sind hier beschäftigt.

Die für die Untersuchung relevante MFA-Abteilung umfasst ca. 1000 Auszubildende, die in 38 Klassen von ca. 28 Lehrkräften unterrichtet werden. Dieses Kollegium wird überwiegend nur in MFA-Klassen eingesetzt.

Der berufsbezogene Unterricht (sechs bis acht Unterrichtsstunden) ist auf beide Berufsschultage verteilt, an denen jeweils ein Block Lernfeldunterricht (ca. drei bis vier Unterrichtsstunden) von Lehrern eines Teams umgesetzt wird. Insgesamt gibt es ca. sieben LehrerInnenteams, die sich aus den Gesundheits-/und Handelslehrerinnen zusammensetzen, aber auch die KollegInnen der allgemeinbildenden Fächer integrieren. Daher umfasst die Teamgröße drei bis fünf Personen, wobei eine/r die Teamkoordination übernimmt.

Die Lernfelder werden in einer Mischung aus „Nebeneinander“ und „Nacheinander“ unterrichtet, eine Doppelbesetzung gibt es nicht, d.h., die Teams sprechen ab, wie nach dem Lehrerwechsel weitergearbeitet wird.

---

<sup>45</sup> Stand 2009

Diese Teamstrukturen haben sich erst verbindlich mit der Umstellung des Rahmenlehrplans entwickelt und sich im Verlauf der Jahre auch verändert. Zunächst übernahmen die Teams nur einen Jahrgang, d.h., nur die Unterstufen (1. Ausbildungsjahr), Mittel- oder Oberstufen und waren somit nur für vier Lernfelder verantwortlich. Davon wurde aber über die Jahre Abstand genommen.

Die W4 war Ausgangspunkt für die Arbeit im Netzwerk LerNeMFA, die Initiative zur Kooperation mit anderen Berufsschulen und Bundesländern, die auch vor dem Problem der Einführung des neuen Rahmenlehrplans standen und der Netzwerkrahmen mit entsprechender Architektur wurde hier entwickelt.

Aufgrund der Netzwerktreffen im Hause, an denen neben der stellvertretenden Schulleiterin (Projektleiterin) und der Abteilungsleiterin auch regelmäßig einige (ca. drei bis sechs) KollegInnen teilnahmen und mitarbeiteten, hatte das Kollegium den Vorteil, für ihre individuelle Arbeit auf viele Multiplikatoren und Wissen aus erster Hand zurückgreifen zu können.

### **5.1.3 Begründung der Auswahl**

Die aktive Mitarbeit am LerNeMFA Prozess und die entsprechende nachgelagerte Umsetzung an der eigenen Schule waren die Ausgangslage für diese Arbeit. Das Gefühl, die eigene Schule mit den dargestellten Teamstrukturen sei hinsichtlich der Implementation des Lernfeldkataloges auf einem guten Weg, wurde immer wieder von außenstehenden Lehrkräften bestätigt. Obwohl auch der Weg in Bremen steinig und holprig war und ist, denke ich, dass er insgesamt ein gutes Beispiel für die nachhaltige Umsetzung der Ergebnisse der externen Kooperation ist.

Mein Ziel war und ist es, Kooperation in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken und fundiert, anhand eines erprobten Modells, wissenschaftlich zu analysieren, um darauf aufbauend strukturiert Handlungsempfehlungen für verwandte Projekte anzubieten. Bremen bietet für dieses Vorhaben eine gute Basis.

Auch in Hamburg, als zweiter Standort der Fallstudie, wurden interne Kooperationsstrukturen aufgebaut und im Kollegium verankert, strukturell abweichend vom System in Bremen und auch unter anderen Rahmenbedingungen. Die geplanten Gespräche mit den Beteiligten dieser Schule und die entsprechenden systematischen Auswertungen sollen die Aussagekraft der anvisierten Formulierung von Gelingensbedingungen für eine interne Zusammenarbeit im Kontext externer Kooperation auf ein breiteres Fundament stellen.

Dass nur zwei Schulen in diese Untersuchung einfließen ist auch der Tatsache geschuldet, dass ein weiterer interessanter Standort aus dem Netzwerk, der zunächst in die Evaluation integriert war, nicht mehr für weitere Untersuchungen zur Verfügung stand.

Zudem waren der persönliche Bezug und die regionale Nähe zu Bremen und Hamburg ein wichtiges Element für die tatsächliche Umsetzung dieser Arbeit.

Trotzdem ist es m.E. möglich, mit diesen beiden Schulen die formulierten Ziele der Arbeit zu erreichen und für Schule und Wissenschaft weiterführende Aspekte in aktuelle Diskussionen einzubringen.

## 5.2 Die Datenerhebung

Der Aufbau der empirischen Untersuchung spiegelt sich in der Konkretisierung der leitenden Fragestellung wider, entsprechend haben sich die Datenerhebungsmethoden entwickelt.

Über die unmittelbare Beteiligung am Projekt und die auf schriftliche Befragungen basierenden anschließenden Evaluationsmaßnahmen, die im 3. Kapitel ausführlich beschrieben und abschließend ausgewertet wurden, entwickelten sich Fragestellungen, die sich in den Zielen dieser weiterführenden Untersuchung spiegeln:

- Beschreibung der schulinternen Kooperationsstrukturen im Rahmen der Lernfeldumsetzung vor dem Hintergrund der externen Zusammenarbeit im Netzwerk LerNeMFA
- Erfassung der subjektiven Deutungen der relevanten Personen zu den o.g. internen Kooperationsstrukturen und den damit verbundenen förderlichen und auch hinderlichen Faktoren
- Optimierung der innovativen Strategie von LerNeMFA durch die Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für die Implementation von (extern) kooperativ entwickelter Curricula

Darüber hinaus ergibt sich aus der Anwendung des Modells von Steinemann die Möglichkeit einer ...

- ... Überprüfung, inwieweit sich das von Steinemann entwickelte systemisch-tätigkeits-theoretische Modell zur Analyse von Teamarbeit im schulischen Kontext bewährt.

Die Fallstudie ermöglicht eine Beschreibung und Reflektion der schulinternen Prozesse. Gegenstand der Untersuchung ist eine komplexe soziale Einheit (vgl. Lamnek 1995, S. 5): das jeweilige unterrichtende Kollegium der ausgesuchten Schulen, die das im Netzwerk

LerNeMFA kooperativ entwickelte Curriculum schulintern umsetzen und die Multiplikatoren dieser Schulen, die Produkte und Erfahrungen in ihre Schulen importieren.

Um die Erkenntnisse einer Fallstudie zu realisieren, können verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Erhebungstechniken müssen „(...) *den methodologischen Kriterien des qualitativen Paradigmas genügen (...)*“ und „(...) *kommunikativ sein, damit die soziale Wirklichkeit in der Erhebungssituation präsent wird*“ (Lamnek 1995, S. 34 und 35).

Eine Methode, die diesen Ansprüchen und den Ansprüchen eines qualitativen Paradigmas gerecht wird, ist das Interview in seinen unterschiedlichen Formen (vgl. Lamnek 1995, S. 35). Auch Luchte (2005) stellt nach einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Forschungsmethoden in der Innovations- und Implementationsforschung das Interview als „*einzig passende Methode*“ (in Hertle, 2007, S. 186) heraus.

In der vorliegenden Untersuchung wurde infolgedessen auf das teilstrukturierte Interview als zentrales Erhebungsinstrument zurückgegriffen, das Leitfadeninterview in Form von Einzelgesprächen mit den Multiplikatoren und das Gruppeninterview mit den Kollegien der Schulen.

Zu den Leitfadeninterviews zählt Mayring (2002, S. 67) das problemzentrierte Interview, zu denen „*alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden*“ (2002, S. 67). Problemzentrierte Interviews bieten sich insbesondere bei Untersuchungen an, für die es bereits Hinweise zum Forschungsgegenstand gibt, auf die zurückgegriffen werden kann (Mayring 2002, S. 67).

Für die Durchführung dieser Methode wird ein Leitfaden entwickelt, durch den die Interviewten auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt werden, aber offen und ohne Antwortvorgaben darauf reagieren können (vgl. Mayring 2002, S. 69). Es gilt den Fokus auf die relevanten Themen zu sichern und einer Struktur im Gespräch zu folgen.

Das Gruppeninterview oder die Gruppendiskussion im speziellen bezeichnet nach Lamnek (1995, S. 125) „(...) *ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt und das dazu dient, Informationen zu sammeln*“. In der Literatur findet man gemäß Lamnek die Begriffe Gruppendiskussion, Gruppenexperiment, Kollektivinterview und Gruppengespräch, wobei sich der Begriff Gruppendiskussion (als eine spezifische Form des Gruppeninterviews) durchgesetzt hat (vgl. S. 125).

Entstanden aus der Kritik an der standardisierten Einzelbefragung (vgl. Lamnek 1995, S. 125) und der „*individuellen Isolierung der Interviewten in der Umfrageforschung*“ (Bohnsack 2009, S. 369), wird von Gruppendiskussionen erwartet, dass „ (...) *tiefer liegende Meinungen erst Kontur gewinnen, wenn sich das Individuum in einem Gespräch gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten*“ (Bohnsack 2009, S. 370).

Lamnek grenzt die Gruppendiskussion klar von einer kollektiven Befragung ab, weil es sich u.a.

- „(...) *um ein Gespräch der Teilnehmer untereinander handelt und nicht um Gespräche der Teilnehmer mit dem Diskussionsleiter*“ (Lamnek 1995, S. 140).

Aus diesem Grund möchte ich mit Blick auf die vorliegende Untersuchung am Begriff des Leitfadengestützten Gruppeninterviews festhalten, weil dieser den Charakter der Gespräche besser spiegelt. Die Gespräche werden durch den Leitfaden und durch mich als Interviewpartnerin gelenkt und strukturiert, um die Fokussierung auf die Kategorien zu gewährleisten. Gleichwohl wird dem Gespräch der Teilnehmer untereinander Raum gegeben:

*„Most human problems have a social dimension. People are to be understood partly through their own relationship and interactions with others”* (Hedges 1985, S. 72 in Lamnek 1995, S. 137).

Der Nutzen der Gruppensituation liegt in dieser Studie darin, dass ...

- „... *sie alltagsähnlicher und daher eher geeignet ist, authentische Einstellungen und Meinungen zu artikulieren*“ (Lamnek 1995, S. 140),
- ... sie einen enormen zeitlichen Vorteil gegenüber Einzelinterviews hat.

Durch die enge Mitarbeit an der Umsetzung an der eigenen Schule und der aktiven Beteiligung an den kooperativen Prozessen gab es eine enge Bindung zum Forschungsfeld. Dadurch kam es zu Betrachtungen des Untersuchungsgegenstandes, die Lamnek als „*teilnehmende Beobachtung*“ beschreibt, weil der Beobachter „*selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes ist*“ (Lamnek 1995, S. 251). Aufgrund der nicht schriftlich dokumentierten Beobachtungen und „*des hinsichtlich der Objektivität nicht kontrollierten Feldforschers*“ (Lamnek 1995, S. 252) werden Erkenntnisse aus diesen Zusammenhängen weiterhin als subjektive Einschätzungen kenntlich gemacht und nicht in die allgemeingültige Datenauswertung integriert. Dennoch bilden diese Ausführungen einen Grundstein für die tiefen Einblicke in die alltäglichen Problemfelder hinsichtlich der Umsetzung dieser komplexen kollegialen Aufgabe.

Bevor auf die beiden Befragungen näher eingegangen wird, ein zusammenfassender Blick auf die Datenerhebungen mit entsprechender Zielsetzung:

Erhebungsmethode	Zeitraum	Fokus
Leitfadengestützte Einzelinterviews Befragung der beiden Multiplikatoren aus Hamburg und Bremen	Juni – Juli 2009	Kategorienbezogene Fragestellungen zur schulinternen Kooperation  Organisatorische Rahmenbedingungen, Rolle im Prozess, Bezug zur Netzwerkarbeit
Leitfadengestützte Gruppeninterviews Befragung von einem Teil der Kollegien aus den Projektschulen Hamburg (4 Personen) und Bremen (3 Personen)	Juli 2009	Kategorienbezogene Fragestellungen zur schulinternen Kooperation  Konkrete (kooperative) Umsetzung des neuen Lehrplans, Veränderungen in der kollegialen Zusammenarbeit, Unterstützung durch die Beteiligung am Netzwerk
<i>(Teilnehmende Beobachtung)</i>	2006 – 2010	<i>Subjektive Einschätzungen zu förderlichen und hemmenden Faktoren. Nicht dokumentiert)</i>

Tab. 30.: Untersuchungsverlauf

### 5.2.1 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit den Multiplikatoren

Die Multiplikatoren der Schulen in Bremen und Hamburg wurden mündlich im Rahmen von Einzelinterviews zum kooperativen schulinternen Umsetzungsprozess befragt, auch mit Blick auf die externe Kooperation mit dem Netzwerk LerNeMFA und ihre persönliche Rolle im Prozess. Dieser Schwerpunkt wird durch die einleitenden Worte vor dem Interview deutlich:

*„Mit diesem nun folgenden Interview möchte ich die „schulinterne Kooperation“ in den Fokus rücken, die notwendig ist, um die curricularen Ergebnisse aus LerNeMFA an schulinterne Belange anzupassen und letztendlich in Lernfeldern zu unterrichten. Ich denke, dass sie ein maßgeblicher Erfolgsfaktor in diesem Prozess ist und möchte von daher gerne mit Ihnen über Ihre schulinterne Kooperation sprechen und diskutieren.*

*Sie nehmen in diesem Prozess eine besondere Stellung ein. Aktive Mitarbeit am kooperativ entwickelten Curriculum, Schnittstelle zwischen Netzwerk und Schule (oder sogar noch weiteren Institutionen) und direkte Ansprechpartnerin für das Kollegium, d.h. Sie sind maßgeblich am Erfolg von LerNeMFA beteiligt und somit auch für die schulinterne Kooperation eine „Schlüsselfigur“.*

*Letztendlich geht es mir darum, die vorhandene Theorie durch Ihre Erfahrungen in diesem Prozess weiterzuentwickeln, um konkrete Beratungsmöglichkeiten für Implementationsprozesse solch kooperativ entwickelter Curricula ableiten zu können. Andere Schulen und Kollegien können und sollen von den Erfahrungen in diesem Prozess profitieren.“*

Zusätzlich wurde einleitend ein Blick auf ein entsprechendes *Standortprofil* (vgl. S. 55) gelenkt, um festzustellen, ob sich insbesondere zu den Rahmenbedingungen an diesem Standort etwas geändert hat und das Modell der entwickelten Innovationsstrategie von LerNeMFA (vgl. S. 62) erläutert, um zu verdeutlichen, was explizit unter *schulinterner Kooperation* in diesem Kontext zu verstehen ist.

Ausgehend von den formulierten kategorienbezogenen Variablen wurde wie einleitend erläutert folgender Leitfragenkatalog erstellt, der die subjektiven Deutungen der Befragten zu folgenden Fragestellungen festhalten sollte:

<b>Subjekte (relevante Personen)</b>
<p>Wie setzt sich an Ihrer Schule der Kreis der internen Kooperation zusammen? Entsprechen die Angaben aus dem Standortprofil diesem internen Kreis?</p> <p>Wie viele KollegInnen würden Sie als aktiv Beteiligte am Umsetzungsprozess oder nur als Betroffene bezeichnen?</p> <p>Wie viele Gegner, d.h. Personen von denen Widerstand ausgeht, gehören zu den relevanten Personen in diesem Kreis?</p> <p>Hat sich dieser Kreis im Verlauf der Jahre verändert (mehr aktive Beteiligung, weniger Gegner)? Wenn ja, warum?</p>
<b>Subjekte und ihre subjektiven Deutungen</b>
<p>Wie bewerten Sie die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans vor dem Hintergrund der Beteiligung am Netzwerk? Mit Blick auf Ihre Arbeit: Wo gab es Schwierigkeiten, was hat Sie unterstützt?</p> <p>Wo liegen Ihrer Meinung nach Stärken und Schwächen der internen Kooperation? Gründe?</p>
<b>Arbeitsteilung und Regeln</b>
<p>Welche Aufgaben übernehmen Sie in dieser internen Kooperation? Wie würden Sie Ihre Rolle in dieser Kooperation betiteln oder beschreiben?</p> <p>Gibt es Personen, die nicht dem internen Kooperationskreis zugehören, aber Aufgaben hinsichtlich der Zielsetzung (Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans/ Umsetzung der kooperativ entwickelten Lernfelder) übernehmen?</p> <p>Wer hat den Umsetzungsprozess organisiert und koordiniert? Welche Maßnahmen wurden diesbezüglich eingesetzt? Wie bewerten Sie rückblickend diese Maßnahmen der Koordinierung? Gibt es Anregungen?</p>
<b>Instrumente</b>
<p>Ich habe in meinen Fragebögen schon einige Rückmeldungen zu den curricularen Produkten aus LerNeMFA erhalten. Die Lernfelder bieten ein Fundament, auf das die beteiligten Schulen gerne aufbauen.</p> <p>Hat sich der Umgang der internen Kooperation mit den kooperativ entwickelten Lernfeldern im Laufe der Zeit verändert? Wenn ja, welche Gründe waren hier ausschlaggebend?</p> <p>Haben Sie als Multiplikator die Kompetenzmatrix vorgestellt und erläutert?</p> <p>Welche Gründe sehen Sie persönlich, die <u>für</u> und <u>gegen</u> die Arbeit mit der Matrix sprechen?</p>
<b>Kommunikation</b>
<p>Kommunikation ist ein elementarer Bestandteil des Prozesses. Die Ansprüche an eine prozessfördernde Kommunikation sind umfangreich.</p> <p>In Ihrer Funktion, das wird auch im Modell deutlich, gibt es „wenigstens drei Kommunikationskanäle“ auf denen Sie ständig präsent sind: K. zum und im Netzwerk, K. in der Schule und mit dem schulischen Umfeld und die K. mit dem unterrichtenden Kollegium.</p> <p>Welche Anforderungen an die Kommunikation ergeben sich nach Ihren Erfahrungen auf diesen unterschiedlichen Ebenen und wie versuchen Sie diesen Anforderungen gerecht zu werden?</p>
<b>Kontext</b>
<p>Im Modell wird hervorgehoben, dass äußere Einflussfaktoren die Arbeit der internen Kooperation stark beeinflussen. Auch Ihre Arbeit in diesem Prozess unterliegt den unterschiedlichsten Einflussfaktoren.</p> <p>Was wirkt positiv von außen auf <u>Ihre persönliche Arbeit</u>?</p> <p>Was wirkt negativ und wie wirken Sie dem entgegen?</p>
<b>Kollektives Lernen</b>
<p>Auf welchem Wege und durch welche Maßnahmen wurde das Kollegium mit dem kooperativ entwickelten Lernfeldern – den Ergebnissen aus LerNeMFA – vertraut gemacht (Formate, Materialien)?</p> <p>Konnten Sie Ihre Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldern aus dem Netzwerk an das Kollegium weitergeben und dementsprechend das Kollegium für die Weiterentwicklung und Anpassung der Produkte qualifizieren?</p> <p>Wie bewerten Sie rückblickend diese Prozesse?</p> <p>Gab es im Verlauf des Prozesses Probleme, die zu Veränderungen bezüglich Ihrer Arbeit geführt haben?</p> <p>Wenn ja, hatten diese Veränderungen Auswirkungen auf die Arbeit der gesamten internen Kooperation?</p> <p>Wie wurden solche Lernprozesse organisiert?</p>
<b>Outcome</b>
<p>Gibt es für Sie im Verlauf der letzten Jahre spürbare Veränderungen der internen Prozesse durch die Arbeit an der Umsetzung der Lernfelder / des kooperativ entwickelten Curriculum?</p> <p>Wie wichtig war aus Ihrer Sicht die Arbeit im Netzwerk für die schulinterne Entwicklung?</p> <p>Wird Ihre Schule die veränderten Strukturen in der Zusammenarbeit beibehalten und/ oder weiterentwickeln?</p> <p>Was hindert und was fördert diese zukünftigen Prozesse?</p> <p>Ist das Netzwerk LerNeMFA für diese Weiterentwicklungen von Bedeutung?</p>

Tab. 31: Leitfragekatalog Multiplikatoren



Als Grundlage für die Entwicklung der Leitfäden dienten die Befragungen aus den Jahren 2007 und 2008, das Projekt LerNeMFA bleibt die Basis für die Befragung zur schulinternen Kooperation, d.h., interne Kooperation wird im Kontext externer Zusammenarbeit diskutiert.

Die an das Modell von Steinemann angelehnten Kategorien geben dem Inhalt der Befragung die Struktur, erkenntnisleitende Fragestellungen wurden kategorial zugeordnet.

Die schulinternen Veränderungen in Bezug auf die kooperative Arbeit werden aus Sicht der Personen geschildert, die viel Verantwortung für die Umsetzung des Gesamtprozesses tragen, weil sie aus einer schulspezifischen Leitungsfunktion heraus agieren und die Aufgabe haben, die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans schulspezifisch zu organisieren. Darüber hinaus bringen sie Erfahrungen und Produkte aus dem Netzwerk in die Schule, die nach ihrer Aussage die Umsetzung nachhaltig beeinflusst haben. Welche Rolle diese Erfahrungen und die curricularen Produkte, die die Multiplikatoren mitgebracht haben, als Hilfsmittel für die notwendige interne Zusammenarbeit spielen, ist eine zentrale Fragestellung.

Die Interviews umfassten eine Dauer von 60 Minuten (Bremen) und 90 Minuten (Hamburg) und wurden von der Forscherin alleine durchgeführt. Zu Beginn wurde eine Einwilligung für die Tonbandaufzeichnung eingeholt, die anschließend vollständig transkribiert wurden.

### 5.2.2 Leitfadengestützte Gruppeninterviews

Die Interviews mit einigen Kolleginnen und Kollegen der Projektschulen in Bremen und Hamburg wurden jeweils vor Ort im Juli 2009 geführt. Das im MFA Bereich unterrichtende Kollegium wurde über ein Einladungsschreiben (siehe Anlage) über das Vorhaben der Gruppeninterviews informiert und Interessierte konnten sich persönlich bei mir (Schule Bremen) oder über e-mail (Schule Hamburg) anmelden. Dem Einladungsschreiben war zu entnehmen, dass ich gerne mit bis zu sechs KollegInnen, die unterschiedliche Fakultäten hatten und dementsprechend zuvor in unterschiedlichen Unterrichtsfächern eingesetzt waren, sprechen möchte. Auch gab es den Wunsch, Gesprächsteilnehmer aus unterschiedlichen schulinternen Teams<sup>46</sup> zu motivieren, an dieser Runde teilzunehmen. Die TeilnehmerInnen entsprechen einer „*Realgruppe, weil sie in der natürlichen sozialen Wirklichkeit eine (...) informelle Gruppe bilden*“ (Kollegium) (Lamnek 1995, S. 147). Von daher galt es, eine

---

<sup>46</sup> Aus den vorherigen Befragungen wusste ich, dass auch in Hamburg Klassenteams und/oder Jahrgangsteams gebildet wurden, die unterschiedliche Aufgaben übernehmen (Begleitung einer Klasse in einem Ausbildungsjahr oder während der gesamten drei Jahre, Weiterentwicklung und Entwicklung der Lernfelder für die schulinternen oder Teaminternen Bedürfnisse, u.a.).

Heterogenität zu gewährleisten, d.h. Personen zu haben, die in diesem Gefüge unterschiedliche Positionen innehaben.

Für das Gespräch in Bremen und Hamburg haben sich jeweils insgesamt vier KollegInnen bereiterklärt teilzunehmen und die erwähnte Heterogenität – mit den zwei Faktoren Fakultas und Teamzugehörigkeit – konnte erreicht werden.

Der Termin wurde aus von mir vorgeschlagenen Terminen ausgewählt und dann aus schulorganisatorischen Gründen auf einem Nachmittag gelegt.

Auch in diesen Gesprächen stand die schulinterne Kooperation im Zusammenhang mit der Umsetzung des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans und der diesbezüglichen Beteiligung am Netzwerk im Zentrum. Dieser Zusammenhang wurde ebenfalls einleitend erläutert:

*„Seit August 2006 gilt der neue Rahmenlehrplan für Medizinische Fachangestellte (MFA), der nach Lernfeldern strukturiert ist.*

*Ihre Schule hat sich an einem Netzwerk beteiligt, welches kooperativ (mit wissenschaftlicher Begleitung und einem Projektteam in Hamburg) Lernfelder unterrichtsfertig entwickelt hat. LerNeMFA stellt allen beteiligten Schulen diese curricularen Ergebnisse zur Verfügung, um insgesamt die Umsetzung dieses neuen Rahmenlehrplans im Sinne des Lernfeldgedankens auf den Weg zu bringen und insbesondere Ihnen, dem unterrichtenden Kollegium, eine Unterstützung für diese arbeitsintensive Zeit zu bieten.*

*(...)*

*Nach zwei Befragungen liegen aussagekräftige Rückmeldungen zum Umsetzungsprozess der Schulen in Hamburg, Bremen und Düsseldorf vor. Herzlichen Dank für diese hilfreiche und vor allem aufschlussreiche Zusammenarbeit.*

*Mit diesem nun folgenden Gruppeninterview möchte ich die „schulinterne Kooperation“ in den Fokus rücken, die nach meiner Meinung notwendig ist, um die curricularen Ergebnisse aus LerNeMFA an schulinterne Belange anzupassen und letztendlich in Lernfeldern zu unterrichten. Ich denke, dass sie ein maßgeblicher Erfolgsfaktor in diesem Prozess ist und möchte von daher gerne mit Ihnen über Ihre schulinterne Kooperation sprechen und diskutieren.*

*Letztendlich geht es mir darum, die vorhandene Theorie durch Ihre Erfahrungen in diesem Prozess weiterzuentwickeln, um konkrete Beratungsmöglichkeiten für Implementationsprozesse solch kooperativ entwickelter Curricula ableiten zu können. Andere Schulen und Kollegien können und sollen von den Erfahrungen in diesem Prozess profitieren.“*

Auch vor diesem Interview wurde das Modell der Innovationsstrategie von LerNeMFA gezeigt und erläutert, was schulinterne Kooperation in diesen Zusammenhängen (für die Forscherin) bedeutet. Mit der einleitenden Nachfrage, ob es nach ihrem Empfinden ein Kooperationsverständnis in diesem Sinne gibt, sollte der Fokus auf den inhaltlichen Schwerpunkt gelenkt werden. Das Projekt LerNeMFA bildet zwar die Basis, aber die Form der schulinternen Zusammenarbeit beansprucht den Fokus.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Die Anwesenden der Gruppeninterviews sind mir wie erläutert persönlich bekannt, zum einen als langjährige Kolleginnen der eigenen Schule und zum anderen als Projektmitglieder des Netzwerkes. Die mit dem Netzwerk verbundenen Tätigkeiten und daraus resultierende Gespräche im Zusammenhang mit der Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans prägten unsere Kommunikation in der Vergangenheit. Ich möchte mit dieser einleitenden Frage den Blick frühzeitig auf den Forschungsschwerpunkt lenken, um diesen für alle im Fokus zu haben.

Um ein Vertrauensverhältnis und eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen, wurde den TeilnehmerInnen nochmals ausdrücklich absolute Anonymität zugesichert. Die Zusammensetzung unserer Gesprächsrunde war keinem Schulleitungsmitglied bekannt und ich positionierte mich in der Rolle als externe Forscherin, die eben versichert, dass keine personalisierten und persönlichen Äußerungen weitergegeben werden, die zu Nachteilen führen könnten.

Für die Gruppengespräche wurde der folgende Leitfaden entwickelt:

Objekt	Gibt es Ihrer Meinung nach ein Kooperationsverständnis <u>in diesem Sinne</u> ? Wenn ja, woran machen Sie das fest, d.h. auf welchen Ebenen wird konkret kooperiert? (Frage nach Subteams, falls nicht erwähnt)
Subjekte und ihre subjektiven Deutungen	Ihre Aufgabe ist es, die Lernfelder umzusetzen. Für diese Aufgabe stehen Ihnen die curricularen Ergebnisse aus dem Netzwerk LerNeMFA zur Verfügung. Gab es diesbezüglich eine gemeinsam mit der Leitungsebene verabredete und verbindliche Zielvereinbarung? Wenn nein, wäre ein formell definiertes Ziel sinnvoll gewesen?
Arbeitsteilung und Regeln	Wie bewerten Sie die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans vor dem Hintergrund der Beteiligung am Netzwerk? Wo gab es Schwierigkeiten, was hat Ihnen geholfen? Wie bewerten Sie die jetzt notwendig gewordene interne Kooperation, diese neue Form der Zusammenarbeit? Wo gibt es Stärken und Schwächen? Gründe?
Instrumente	Gibt es in dieser internen Kooperation zwischen den beteiligten Personen eine strukturierte und kontinuierlich organisierte Arbeitsteilung? Wer übernimmt welche Aufgaben? Wie und durch wen wird die Arbeitsteilung organisiert? Gibt es formal abgesprochene Regeln für diese Form der Zusammenarbeit (wer macht was wann mit wem)? Wurden diese Regeln hierarchisch festgelegt oder kollegial diskutiert? Wie bewerten Sie diese Form der Arbeitsteilung? Was könnte an ihrer Schule für Erfolg oder Misserfolg der angesprochenen Arbeitsteilung verantwortlich sein? Wie kann man Misserfolg entgegenwirken?
Kommunikation	Ich habe in meinen Fragebögen schon einige Rückmeldungen zu den Produkten aus LerNeMFA erhalten, d.h. zu den ausgearbeiteten Lernfeldern und zur Kompetenzmatrix. Gerne würde ich in dieser Runde um Ergänzungen bitten. Welche Stellung haben die genannten Produkte für die interne Kooperation? Arbeiten Sie an dieser Schule mit der Kompetenzmatrix? Wenn ja, warum (wo bietet sie Hilfe), wenn nein, warum nicht?
Kontext	Kommunikation ist ein elementarer Bestandteil dieses Prozesses. Die Ansprüche an eine prozessfördernde Kommunikation sind umfangreich. Welche Ansprüche stellen Sie an die schulinterne Kommunikation? Werden diese Ansprüche an Ihrer Schule erfüllt? Welche Kommunikationsmuster und -wege haben sich bewährt, welche nicht? Die Kommunikation zum Netzwerk findet in der Regel über die Multiplikatoren statt. Fühlen Sie sich ausreichend informiert? Was wünschen Sie sich diesbezüglich?
Kontext	Im Modell wird hervorgehoben, dass Ihre Arbeit und die interne Kooperation stark von äußeren Einflussfaktoren abhängen. Auch in den schriftlichen Befragungen wurde dies deutlich. Was wirkt <u>positiv</u> von außen auf die interne Kooperation? Was wirkte in der Vergangenheit <u>negativ</u> und wie versuchen Sie dem entgegenzuwirken? Was ist typisch für Ihre Schule / Was ist das Besondere an Ihrer Schule?

Kollektives Lernen
<p>Welche Maßnahmen wurden eingesetzt, um Sie für die neuen Aufgaben zu qualifizieren? Von wem wurden diese Maßnahmen organisiert?</p> <p>Haben sich diese Maßnahmen bewährt?</p> <p>Gab es im Prozess individuelle Fortbildungswünsche, die dann für das gesamte Kollegium interessant waren? Wurden diese Wünsche umgesetzt?</p> <p>Gab es Probleme im Prozess (Arbeitsteilung, Kommunikation, ...), die durch ihre Diagnose zu Veränderungen geführt haben?</p> <p>Wenn es Lernprozesse gab, wie wurden diese organisiert?</p> <p>Werden schulinterne Prozesse und Ergebnisse systematisch evaluiert?</p>
Outcome
<p>Gibt es spürbare Veränderungen ...</p> <p>... auf der Ebene des Unterrichts,</p> <p>... auf der Ebene der Arbeitsteilung/ Arbeitsbelastung,</p> <p>.. auf der Ebene der Arbeitsatmosphäre</p> <p>nach 3 Jahren?</p> <p>(2006 war die Einführung des lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans)</p> <p>Sollte ihre Schule an der bisherigen Form der Zusammenarbeit festhalten? Welche Richtungswechsel und Entwicklungen wären für Sie sinnvoll und erstrebenswert?</p> <p>Benötigen Sie für die schulinterne Weiterentwicklung dieser Prozesse in Zukunft die Unterstützung durch das Netzwerk LerNeMFA?</p>

Tab. 32: Leitfragekatalog Gruppeninterviews

### 5.3 Die Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten aus den Interviews wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewählt. Diese Methode ermöglicht im Rahmen der qualitativen Instrumentarien eine systematische und nachvollziehbare Analyse der Gespräche.

Mayring fasst die Merkmale – die Spezifika – der Inhaltsanalyse wie folgt zusammen (2008, S. 13): „Die Inhaltsanalyse will ...

- ... Kommunikation analysieren,
- fixierte Kommunikation analysieren,
- dabei systematisch vorgehen,
- das heißt regelgeleitet vorgehen,
- das heißt auch theoriegeleitet vorgehen,
- mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“.

Bezogen auf diese Untersuchung kann diesbezüglich festgehalten werden:

- Gegenstand der vorliegenden Inhaltsanalyse sind die geführten vier Interviews.
- Diese sind transkribiert und liegen somit fixiert vor.
- Sie wurden regelgeleitet vor dem Hintergrund eines theoretischen Rahmens ausgewertet.
- Es können Rückschlüsse auf die schulinterne Kooperation vor dem Hintergrund einer externen Zusammenarbeit in einem curricularen Netzwerk gezogen werden.

Kennzeichnend für das regelgeleitete Vorgehen sind die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells und die Verwendung von Kategorien, sie stehen im Zentrum der Analyse (vgl. Mayring 2008, S. 43).

Es werden drei unterschiedliche Verfahrensweisen unterschieden (vgl. Mayring 2008, S. 58ff.):

- Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*

Sie zielt auf eine Reduktion des Datenmaterials durch Abstraktionen unter Erhalt der wesentlichen Inhalte.

- Die *explizierende Inhaltsanalyse*

Zusätzliches Material wird zur Analyse von interpretationsbedürftigen Textbestandteilen hinzugezogen.

- Die *strukturierende Inhaltsanalyse*

Eine bestimmte Struktur wird mit Hilfe von Ordnungskriterien aus dem Material herausgefiltert und diese wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Durch einen ersten Materialdurchgang wird überprüft, ob die Kategorien greifen und eine eindeutige Zuordnung dann möglich ist (vgl. S. 83). Nach einer möglichen Überarbeitung und möglichen Neufassung der Kategorien (und Unterkategorien) werden dann passende Textbestandteile in Form von Paraphrasen<sup>48</sup> zugeordnet (vgl. S. 82). Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung der Paraphrasen pro Kategorie.

Für die Untersuchung ist das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet worden. Ein theoriegeleitet entwickeltes Kategoriensystem (das systemisch-tätigkeitstheoretische Kategorienschema von Steinemann) wurde an das Material herangetragen, Textbestandteile zugeordnet und in Form von Paraphrasen kategorial zusammengefasst.

### 5.3.1 Die Auswertung in vier Schritten

In Anlehnung an das Ablaufmodell einer strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008, S. 84) wird die vorliegende Untersuchung dargestellt und in Einzelschritte gegliedert.

---

<sup>48</sup> Paraphrasen sind „*knappe auf den Inhalt beschränkte Beschreibungen der Aussagen*“ (Naeve-Stoß 2013, S. 230).

### 5.3.1.1 Bestimmung des Analysematerials und Aufbereitung der Daten

Das Material umfasst die Interviews mit zwei Multiplikatoren aus Bremen und Hamburg und zwei Gruppeninterviews mit Kolleginnen und Kollegen dieser beiden Schulen. Diese Interviews wurden von der Forscherin persönlich geführt, aufgezeichnet und transkribiert.

In einem ersten Schritt wurden die Transkripte geglättet, indem Füllwörter und unvollständige und unverständliche Teile bereinigt wurden. Nach dieser Aufbereitung wurden die in den Interviews angesprochenen Personen anonymisiert. Aufgrund der ausgesuchten zwei Schulen und den daraus folgenden zwei Gesprächen mit Multiplikatoren sind trotz der Anonymisierung Personen aufgrund ihrer Funktion identifizierbar, was den betroffenen Personen bekannt gewesen ist.

Die Transkripte sind nicht in das Programm MaxQDA importiert worden, die Auswertung erfolgte analog. Aufgrund des überschaubaren Rahmens des vorliegenden Materials erschien eine Nutzung des Programms nicht zweckmäßig.

### 5.3.1.2. Bestimmung der Analyseeinheiten

Gemäß Mayring gilt es drei Einheiten zu bestimmen (vgl. 2008, S. 53):

- Die *Kodiereinheit* wird als die kleinste Texteinheit festgelegt, die einer Kategorie zugeordnet werden kann.

Für die vorliegende Arbeit sind das einzelne Sätze.

- Die *Kontexteinheit* legt die größte Einheit fest, die einer Kategorie zugeordnet werden kann.

Um Texte nicht zu stark zu zergliedern, sind das für die vorliegende Untersuchung thematische Sinneinheiten.

- Die *Analyseeinheit* legt die Reihenfolge der Auswertung fest.

Hier wurden zunächst die Interviews mit den Multiplikatoren (1. Bremen, 2. Hamburg) und dann die Gruppeninterviews (1. Bremen, 2. Hamburg) ausgewertet.

### 5.3.1.3 Strukturierung der Daten anhand des Kategoriensystems

Das in Kapitel 4 vorgestellte Kategoriensystem von Steinemann und die unter Punkt 4.3.3 entwickelten kategorienbezogenen Variablen wurden an das erste Interview (I1MB)<sup>49</sup> angelegt und passende Textstellen aus dem Interview zugeordnet.

---

<sup>49</sup> I1MB steht für: Interview 1/ Multiplikator Bremen

Das deduktiv vorgegebene Kategoriensystem wurde während der Strukturierung des ersten Interviews erweitert, d.h., es wurde um induktiv entwickelte generierte Kategorien erweitert. Diese Subkategorien wurden eingefügt, wenn sich thematische Untergruppen bilden ließen und Kategorien dadurch differenzierter analysiert werden konnten.

Teilweise ließen sich durch inhaltliche Überschneidungen einige Textpassagen mehreren Kategorien zuzuordnen. Kommentare bezüglich der Zuordnung des Datenmaterials und Hinweise für die Kodierung wurden im Prozess festgehalten und auch dokumentiert.

Das zweite Interview (I2MH)<sup>50</sup> wurde dann anhand des vorhandenen Kategoriensystems durchgearbeitet.

Im Rahmen der Zuordnung von Textstellen zum Kategoriensystem während der Einzelfallbetrachtung wurde gleichzeitig in einer separaten Spalte paraphrasiert, um später, im Verlauf der Verdichtung des Materials, mit diesen inhaltlichen Zusammenfassungen arbeiten zu können.

Entsprechend war das Vorgehen bei den folgenden zwei Gruppeninterviews (GI1B und GI2H)<sup>51</sup>, diese wurden getrennt von den beiden Einzelinterviews analysiert. Unterschiedliche Bedürfnisse der Beteiligten sollten herausgearbeitet werden.

Die Konzeption der Auswertung wird in Abschnitt 6.1 ausführlich dargestellt und erläutert.

#### 5.3.1.4 Verdichtung des Materials

Nach der inhaltlichen Strukturierung erfolgt gemäß Mayring die inhaltliche Zusammenfassung, um das Material zu reduzieren, was in diesem Fall nicht notwendig war.

Aufgrund der angesprochenen getrennten Auswertung der Interviews der Multiplikatoren und der Kollegien und der Übersichtlichkeit des Materials konnte auch ohne eine zusätzliche kategoriale Zusammenfassung eine geordnete und zielorientierte Ergebnisdarstellung durchgeführt werden. Erstellte Tabellen (siehe Anhang) liefern die Grundlage für die kategorien- und fallbezogene Analyse.

Die üblicherweise an dieser Stelle vorhandenen Memos für die kategorienbezogene Zusammenfassung wurden nicht erstellt.

---

<sup>50</sup> I2MH = Interview 2/ Multiplikator Hamburg

<sup>51</sup> GI1B = Gruppeninterview 1/ Bremen; GI2H = Gruppeninterview 2/ Hamburg

## 5.4 Reflexion des Vorgehens

Unter Bezugnahme auf die in Kapitel zwei formulierten Gütekriterien und Merkmale wird das für die vorliegende Forschungsarbeit gewählte Vorgehen einer kritischen Reflexion unterzogen.

1. Das Forschungsverfahren und die Methodik werden ausführlich beschrieben.

Das Vorgehen und die Interpretationen des Forschers müssen intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar sein. In den vorangegangenen Abschnitten wurden die Erhebungsmethoden und die Prozessschritte der Datenerhebung und der Datenauswertung detailliert dargelegt, eine Erläuterung des Auswertungsverfahrens folgt im Kapitel 6. Der Aufforderung nach einer ausführlichen Verfahrensdokumentation wird somit entsprochen.

2. Interpretationen der Deutungen werden argumentativ begründet.

Die Auswertung der Daten erfolgt auf der Grundlage des systemisch-tätigkeitstheoretischen Modells von Steinemann. Über die Explikation des Vorverständnisses im vorangegangenen Kapitel wird die Basis für die Interpretationen offen dargelegt. Zusammen mit der Dokumentation der Auswertungsschritte und der Festlegung der Analysekatoren ist es dem Leser darüber möglich, die Deutungsperspektive der Forscherin nachzuvollziehen und auf ihre Schlüssigkeit hin zu überprüfen. Die Ergebnisse werden im nächsten Kapitel katorenbezogen analysiert, bevor sie mit Blick auf die leitenden Fragestellungen diskutiert werden. Ausreichende Textbelege verbessern die Nachvollziehbarkeit und die Plausibilität.

3. Die Auswertung der Daten wird offen dargelegt und regelgeleitet durchgeführt.

Eine regelgeleitete Auswertung soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse sicherstellen. Eine Kombination aus strukturierter und zusammenfassender Inhaltsanalyse wurde gewählt und eine feste Schrittfolge im Prozess gewährleistet die Transparenz. Dem Kategoriensystem kommt hier eine zentrale Funktion zu und stellt einen ersten Referenzrahmen und eine Orientierungshilfe dar. Dieser ist erweiterbar, so dass hier eine Kombination aus deduktiver und induktiver Katorenbildung erfolgte, was das Spannungsfeld zwischen einer offenen Haltung dem Gegenstand gegenüber und einer regelgeleiteten Kodierung entlastete. Zuordnungen unterliegen dennoch der Interpretation der Forscherin, Mehrdeutigkeiten und Überschneidungen entwickeln sich auch durch die Zusammenhänge im System.



4. Es besteht eine Nähe zum Forschungsgegenstand, d.h., der Forscher setzt an den Problemen der Betroffenen an.

Diese Arbeit ist geprägt durch die Nähe der Forscherin zum Praxisfeld und vor allem zu den Subjekten im Untersuchungsfeld. Der Zugang war die eigene Arbeitswelt und die Einbindung in das Basisprojekt LerNeMFA. Eine Vertrauensbasis und Auskunftsbereitschaft in den Gesprächen waren positive Auswirkungen dieser Besonderheit. Tiefergehende Einblicke durch persönliche Ausführungen in gekennzeichneten Abschnitten („subjektive Betroffenheit“) kennzeichnen diese Arbeit mit dem Ziel, auch praktisch zu gestalten.

Probleme mit der Rollenklarheit waren und sind der Forscherin bewusst, sie war darum bemüht, eine kontinuierliche selbstreflexive Haltung einzunehmen und dieses Spannungsfeld auch mit beteiligten KollegInnen zu thematisieren. Eine Dokumentation dieser Gespräche liegt nicht vor. Ein konstruktiver Umgang mit der Problematik wurde gefunden. Insgesamt betrachtet überwiegen die Vorteile des persönlichen Bezugs der Forscherin.

5. Die Interpretationen werden den Untersuchungspersonen rückgemeldet und somit kommunikativ validiert.

Ergebnisse der Evaluationen und des Forschungsvorhabens wurden in den Kollegien und auf dem Fachtag im Jahr 2010 vorgestellt. In unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die im eigenen Kollegium im Jahr 2010 nach den Interviews stattgefunden haben, wurden Ergebnisse diskutiert und rückgemeldet. Gespräche mit dem Hamburger Team gab es nur informell mit vereinzelt Personen, eine Dokumentation oder Auswertung liegt nicht vor. Der Dialog und eine kommunikative Auseinandersetzung mit den Ergebnissen sind geplant.

6. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgt über verschiedene Methoden.

Der Forscher soll sich dem Untersuchungsgegenstand über verschiedene Methoden und Perspektiven nähern, um einseitige Wahrnehmungen zu vermeiden. Grundlage und erste Ergebnisse für die Evaluationen lieferten schriftliche Befragungen, der Kern der Fallstudie lag in der mündlichen Befragung mit leitfadengestützten Interviews. Für den Umfang der Arbeit und der Beantwortung der Leitfragen war diese Methode gewinnbringend und ausreichend. Auch an dieser Stelle ist die teilnehmende Beobachtung zu erwähnen, die kontinuierlich den Prozess begleitete und wie schon erwähnt, den besonderen Status eines Praxisbezugs herstellt.

## 7. Abschließende Bemerkungen zur vorliegenden Studie.

Neben der Reflexion in Bezug auf die Gütekriterien soll ein weiterer Aspekt herausgestellt werden, der die Untersuchung beeinflusst hat und rückblickend erwähnt werden muss: Zwischen der Datenerhebung und der Datenauswertung liegt ein nicht geringer Zeitabstand, der in persönlichen Gründen der Forscherin liegt. Interviews und Erhebung der Daten lagen in einem Zeitfenster, lange bevor das theoretische Verständnis in der ausgearbeiteten Form vorlag. Der Weg, den die Arbeit auf der theoretischen Ebene genommen hat, war zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht klar gezeichnet und daher wäre ein späterer Leitfragenkatalog sicherlich mit anderen Schwerpunkten, weniger *LerNeMFA* und mehr *Kooperation und Team*, gefüllt gewesen. Mit Blick auf die Ziele der Arbeit hätten sicherlich andere Fragen noch gezielter gestellt werden müssen, um noch detailliertere Informationen über die interne Kooperation an den beteiligten Schulen zu bekommen. Die Arbeit wird aber m.E. ihren gesetzten Zielen gerecht und findet aussagekräftige Antworten.

## 6. Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

### 6.1 Konzeption des Kapitels

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in aufeinander aufbauenden Schritten, um gemäß der doppelten Zielsetzung dem praktischen Gestaltungsinteresse (Erträge für die Praxis) und dem Theoriefortschritt (Erträge für die Wissenschaft) gerecht zu werden.

Zunächst werden die Aussagen der **Multiplikatoren (6.2)** dargestellt und ausgewertet. Um einsteigend einen Überblick insgesamt und ein Bild über die Wahrnehmung und Bedürfnisse **dieser beiden Personen** zu bekommen, hilft ein **tabellarischer Überblick** über ausgesuchte und für die Auswertung relevante Aspekte (**6.2.1**).

Diese Aspekte in den einzelnen Kategorien kennzeichnen Schwerpunkte, die durch die Analyse in den Vordergrund gerückt sind und anschließend in der **kategorialen und fallbezogenen Auswertung (6.2.1.1 – 6.2.1.9)** durch individuelle Aussagen der Standorte (**getrennt voneinander**) näher beleuchtet werden. Darüber hinaus können in der Tabelle zusätzlich gewonnene induktive Subkategorien deutlich im Zusammenhang abgebildet werden.

Nachdem die empirischen Ergebnisse der Multiplikatoren aus Hamburg und Bremen entlang der Kategorien dokumentiert wurden, werden **pragmatische Konsequenzen für eine kooperative Implementation von extern entwickelter Curricula von und für Multiplikatoren festgehalten (6.2.2)**.

Anschließend wird dieses Vorgehen für die Auswertung der Gruppeninterviews der **Kollegien (6.3)** wiederholt. Einsteigend ein **tabellarischer Überblick über die Ergebnisse (6.3.1)**, nachfolgend die **kategoriale und fallbezogene Auswertung (6.3.1.1 – 6.3.1.9)** und **6.3.1.9)** und die zusammenfassenden **pragmatischen Konsequenzen für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula von und für Kollegien (6.3.2)** schließen diesen Abschnitt.

Die separate Betrachtung der Ergebnisse der Multiplikatoren und der Kollegien ist für die Zielsetzung, Empfehlungen für die Praxis festzuhalten, m.E. unbedingt erforderlich. Die Aufgaben und Bedürfnisse sind andere, aus den Erfahrungen in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen entwickeln sich unterschiedliche Konsequenzen, die an dieser Stelle zusammenfassend dokumentiert werden sollten.

Der **ganzheitlichen Analyse der Fälle** widmet sich das **Kapitel 6.4**. Die Fälle **Hamburg (6.4.1)** und **Bremen (6.4.2)** werden jeweils auf **drei Ebenen** analysiert und diese ergeben sich aus der bisherigen Struktur der Arbeit: **(1)** Zunächst fließen die Aussagen der Multiplikatoren und Kollegien zusammen, ein zu analysierendes Gesamtbild entsteht. Die zusammenhängende Betrachtung der einzelnen Standorte ermöglicht Überschneidungen der Bedürfnisse zu erkennen und auch Diskrepanzen in den Wahrnehmungen aufzudecken. **(2)** Im zweiten Schritt erfolgt die Betrachtung des Falles durch die Autorin als beteiligte Person des Prozesses auf der Ebene der subjektiven Betroffenheit. Diese außergewöhnliche beschreibende Ebene, die im Verlauf der Arbeit immer wieder eingeschoben wurde, bereichert den Erkenntnisgewinn auf der praktischen Ebene. **(3)** Abrundend erfolgt dann die Analyse mit Blick auf die theoretischen Bezüge in dieser Arbeit und der Entwicklung weiterer möglicher Empirie.

Der abschließende Teil – die **Schlussbetrachtung (6.5)** – nimmt zunächst die Tragfähigkeit des **Analysemodells** von Steinemann in den Fokus **(6.5.1)**. Inwieweit bewährten sich die Kategorien und das heuristische Modell für die Analyse von Teamarbeit im vorliegenden Kontext? Auf der theoretischen Ebene werden Antworten gefunden und festgehalten, weiterführende empirische Untersuchungen angedacht. Anschlusspunkte aufgrund der Befunde der Untersuchung und der eigenen Erfahrungen im Verlauf des Prozesses schließen die Arbeit mit dem **Ausblick (6.5.2)**.

## 6.2 Multiplikatoren/kategorien- und fallbezogene Auswertung

### 6.2.1 Tabellarische Übersicht und Ergebnisse

Kategorien und Subkategorien	Relevante Aspekte	Ergebnisse insgesamt
<p>1. Objekt</p> <p><b>Aufgabe in der internen Kooperation</b></p> <p><i>Organisation der Umsetzung des neuen in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans (MFA) ...</i></p> <p><i>... vor dem Hintergrund der Beteiligung an LerNeMFA: Implementation eines kooperativ entwickelten Curriculums</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wahrnehmung der Rolle als Multiplikator</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Rolle und Aufgabe als Multiplikator der Netzwerkarbeit (Weiterleitung der Ergebnisse) <b>und</b> als interner Organisator der internen Kooperation (Koordination der Weiterarbeit) wird wahrgenommen und ausgeführt.</li> <li>Die Rolle wird als zusätzliche Aufgabe zum bestehenden Alltagsgeschehen verstanden und auch als belastend für eine Person eingestuft.</li> </ul>

<p>2. Subjekte/relevante Personen</p> <p><b>Durch das Objekt verbundene Personen</b></p> <p><i>Mitglieder der internen Kooperation: diejenigen Personen, die die Implementation maßgeblich vorantreiben, begleiten oder behindern</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammensetzung der internen Kooperation und relevanten Personen im Prozess</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine unterstützende Schulleitung ist wichtig für den Prozess und gehört zu den relevanten Personen.</li> <li>• Anzahl der aktiv Beteiligten steigt im Verlauf des Prozesses. Kollegien benötigen Zeit, Fachkenntnis über den Lernfeldansatz und eine positive Einstellung zum Lernfeldunterricht, damit die Umstellung der Arbeit vom Einzellehrer zum Lehrer im Team gelingen kann.</li> </ul>
<p>3. Subjektive Deutungen</p> <p><b>Subjektive Deutungen</b> über die ... ... Einführung des neuen Rahmenlehrplanes ... die Auswirkungen von LerNeMFA ... die notwendige Kooperation im Innenverhältnis (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p>3.a) Umsetzung des Rahmenlehrplans</p> <p>3.b) Rolle Multiplikator</p> <p>3.c) Interne/ integrative Kooperation</p>	<p><b>Umsetzung des Rahmenlehrplans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen der Externen Netzwerkarbeit für die interne Umsetzung</li> </ul> <p><b>Rolle Multiplikator</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützungsmöglichkeiten für die Arbeit als Multiplikator</li> </ul> <p><b>Interne/integrative Kooperation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fördernde und hemmende Faktoren für den Einstieg in die kooperative Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LerNeMFA hat die internen Prozesse maßgeblich unterstützt. Zum einen über die Materialien, die aber zeitnah und vollständig vorhanden sein müssen. Darüber hinaus war für die Multiplikatoren der kommunikative Austausch mit Netzwerkmitgliedern sehr hilfreich.</li> <li>• Für die Rolle als Multiplikator müssen Unterstützungsmodelle gefunden werden. Eine interne Koordination der Weiterarbeit, evtl. in der Form einer Projektleitung, wäre hilfreich.</li> <li>• Widerstände erschweren die Arbeit als Multiplikator. Es gilt diese wahrzunehmen und auch aktiv als Baustein der Arbeit anzunehmen.</li> <li>• Ein Kollegium benötigt ein gewisses Maß an Kontinuität im Prozess, um in eine Teamsituation zu wachsen.</li> <li>• Eine kooperative Arbeitsform benötigt Zeit und ein Vorlauf ist von großem Vorteil.</li> <li>• Das Kollegium ist maßgeblich für den Erfolg.</li> <li>• Mehr Kollegen an den Netzwerktreffen und an der Netzwerkarbeit teilnehmen zu lassen ist hilfreich für die interne (fachliche) Kommunikation</li> <li>• Innovationsbereitschaft und eine positive Einstellung gegenüber der Umstellung auf Lernfelder sind wichtig für den Einstieg in eine interne Kooperation.</li> </ul>
<p>4. Arbeitsteilung und Regeln</p> <p><b>Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen und Organisation dieser Arbeitsteilung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation der Umsetzung und der notwendig gewordenen internen Kooperation</li> <li>• Die Leitungsebene in der internen Kooperation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Weiterleitung der Netzwerkarbeit in den internen Kreis und die Koordination der entsprechenden Weiterarbeit liegt bei den Multiplikatoren. Entlastung wird gewünscht.</li> <li>• Eine interne Patenschaft für einzelne Lernfelder von Kollegen wird als optimale Organisation der Arbeitsteilung wahrgenommen.</li> <li>• Die Klassen als Team über drei Jahre zu begleiten wird als gewinnbringend eingestuft. Jahrgangsteams, die zunächst eine Arbeitserleichterung schaffen sollten, bergen viele Probleme und werden nicht fortgesetzt.</li> <li>• Eine Selbstorganisation des Kollegiums ohne verbindliche Vorgaben birgt Schwierigkeiten. Teilweise entsteht eine Überforderung des Kollegiums mit der neuen Verantwortung.</li> <li>• Die Leitungsebene muss in den Prozess einbezogen werden und Unterstützung gewährleisten.</li> <li>• Ressourcen werden benötigt.</li> </ul>
<p>4.1 Ressource Kollegium/ Arbeitsklima</p> <p><b>Faktoren, die für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das unterrichtende und den Prozess umsetzende Kollegium in der internen Kooperation</li> <li>• Stimmung, die durch das bestimmte gemeinschaftliche Verhalten im Kollegium geprägt wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Stärke der Schule spiegelt sich im Kollegium, das ist insgesamt die Basis für den Erfolg der kooperativen Arbeit.</li> <li>• Ein engagiertes Team, das mitdenkt, selbständig mitarbeitet und anschiebt, erleichtert die Organisation.</li> <li>• Widerstände gegen die Lernfelder behindern ein motiviertes Arbeitsklima.</li> <li>• Das Kollegium muss als Ganzes den Prozess wollen.</li> </ul>

<p>5. Instrumente</p> <p><b>Materielle Hilfsmittel für die Aufgabenbearbeitung</b></p> <p>5.a) Produkte 5.b) Matrix</p>	<p><b>Produkte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integration der curricularen Produkte in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul> <p><b>Matrix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integration der Matrix in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Besonders zu Beginn der internen Arbeit sind die ausgearbeiteten Produkte (Lernfelder) aus dem Netzwerk wichtig. Das erste Lehrjahr muss unterrichtsfertig als Idee vorliegen.</li> <li>Hinsichtlich des Umgangs mit den Produkten wird die anfängliche Skepsis langsam abgebaut und ein Nutzen gesehen.</li> <li>Die Matrix wird kaum gelesen und in den Arbeitsprozess/ in das Alltagsgeschehen integriert. Diese neue curriculare Arbeit liegt der praktischen Arbeit eines Lehrers fern.</li> <li>Besonders für die Erstellung von unterrichtlich verbindlichen Standards für die Schule ist die Matrix sehr hilfreich. Zusätzlich für die Kommunikation mit den Ausbildern und auch SchülerInnen nützlich.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bedingungen an eine prozess- und kooperationsfördernde Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durch die vielfältige Kommunikation des Multiplikators auf unterschiedlichen Ebenen bedarf es einer frühzeitigen Organisation und Struktur dieser Gespräche, wenn möglich durch Protokolle, Informationsmappen für das Kollegium.</li> <li>Multiplikator muss intern entlastet werden, Verantwortung muss an eine koordinierende Stelle und an das Kollegium delegiert werden.</li> <li>Ein bereichsübergreifender Einsatz des Kollegiums behindert die Kommunikation.</li> <li>Regelmäßige und institutionalisierte Sitzungen (in kurzen Abständen und nur zum Thema Umsetzung) sind wichtig.</li> <li>Die Plattform im Internet ist als Kommunikationsmedium sehr sinnvoll.</li> </ul>
<p>7. Kontext</p> <p><b>Schulische und außerschulische Einflussfaktoren, die auf die Arbeit der Multiplikatoren einwirken</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interne Faktoren, z.B. die zusätzliche Arbeit und damit verbundene Zeit und der Einsatz des Kollegiums im Schulzentrum</li> <li>Externe Faktoren, z.B. die Ausbilder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Faktor Zeit ist determinierend. Aufgabendelegation ist notwendig.</li> <li>Ein bereichsübergreifender Einsatz von Kollegen und Kolleginnen behindert aufgrund von doppelten Belastungen den gesamten Prozess.</li> <li>Duale Partner müssen über die Veränderungen informiert werden. Eine zielorientierte Zusammenarbeit erleichtert die interne Umsetzung, auch mit Blick auf die Motivation der Auszubildenden.</li> </ul>
<p>8. Kollektive Lernen</p> <p><b>Organisation der gemeinsamen schulinternen Lernprozesse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Transport der Ergebnisse aus dem Netzwerk in das Kollegium</li> <li>Interne Fortbildung des Kollegiums hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldern</li> <li>Probleme im Prozess und diesbezügliche Veränderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wenn mehrere Kollegen und Kolleginnen in die Netzwerkarbeit integriert werden, hilft das beim Transport der Ergebnisse und Erfahrungen. Ein direkter Kontakt des Kollegiums mit dem Netzwerk im Verlauf muss möglich sein.</li> <li>Fortbildungen nicht „nebenbei im Alltagsgeschehen“ möglich, Wissensstand über das Lernfeldkonzept für alle Beteiligten zusammen extern gestalten.</li> <li>Externe Hilfe, evtl. von Instituten, in Anspruch nehmen.</li> <li>Gestaltung der Lernfelder in Kleinteams sinnvoll, nicht in einer großen Arbeitsgruppe. Patenschaften für Lernfelder verbindlich einführen. Fächerübergreifende Teams helfen die Angst vor der notwendig gewordenen Veränderung zu verringern.</li> <li>Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern bedarf einer Doppelbesetzung im Unterricht. Lehrerteams übernehmen die dreijährige Begleitung der Klassen. Jahrgangsteams, die fachbezogen arbeiten, haben sich nicht bewährt.</li> <li>Lernprozesse müssen nicht ständig organisiert werden, wenn es ein engagiertes Team gibt.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trotzdem ist ein stetiger Austausch (14tägig) in der gesamten Gruppe notwendig. Ständige Evaluation der Arbeit ist notwendig für den langjährigen Prozess.</li> </ul>
<p>9. Outcome</p> <p><b>Institutionalisierung</b></p> <p><i>Etablierung des Lernfeldunterrichtes, der internen Kooperation und der Innovationsstrategie insgesamt</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts und im Kollegium</li> <li>• Weiterarbeit mit dem Netzwerk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Prozess und die Umstellung hat das Kollegium und die interne Zusammenarbeit maßgeblich verändert: Kooperation ist spürbar geworden, der Weg zum Lehrer im Team findet auf mehreren Ebenen statt, Kooperation wird zunehmend als entlastend wahrgenommen und eine Rückkehr zur Lehrereinzelarbeit wird nicht geschehen.</li> <li>• Die Teamstrukturen fördern Qualitätsentwicklung einer Schule.</li> <li>• Aufgrund der neuen Unterrichtsformen sind Veränderungen im Umgang mit den Auszubildenden spürbar.</li> <li>• Insgesamt wird der Verlauf, mit Blick auf die positive Entwicklung der Kompetenzen der SchülerInnen, positiv gesehen.</li> <li>• Die kooperative Arbeit im Netzwerk kann eine Motivation für die interne Kooperation bedeuten.</li> <li>• Die Schule benötigt für die Weiterentwicklung der internen Kooperation das Netzwerk zunächst nicht mehr.</li> </ul>

Tab. 33: Übersicht Ergebnisse Multiplikatoren

### 6.2.1.1 Objekt

<p>1. Kategorie „Objekt“</p> <p><b>Aufgabe in der internen Kooperation</b></p> <p><i>Organisation der Umsetzung des neuen in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans (MFA) ...</i></p> <p><i>... vor dem Hintergrund der Beteiligung an LerNeMFA: Implementation eines kooperativ entwickelten Curriculums</i></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung der Rolle als Multiplikator</li> </ul>
---	--

#### Zu den relevanten Aspekten

In der Auswertung der Evaluationsphase im Jahr 2007 wurde festgestellt, dass die am Netzwerk teilnehmenden Multiplikatoren sich vor allem einen Austausch mit anderen KollegInnen und eine Arbeitserleichterung für den schulinternen Umsetzungsprozess gewünscht haben. Diese Erwartungen wurden zu 88% und 70% erfüllt (vgl. Glostein, 2007, S. 43-44 (siehe Anhang). Viele positive Rückmeldungen wurden dokumentiert (S. 45-46) z.B.:

- „*Motivation durch die Kooperation und die erreichten Ergebnisse, neue theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema war wichtig, (...)*“
- „*Theoretische Struktur, mit der wir arbeiten können, Hilfestellung für die Überwindung des Fächergedankens, (...)*“
- „*Der Einstieg über die Theorie und die Umsetzungsmöglichkeiten war hilfreich, (...)*“
- „*Austausch mit KollegInnen hat geholfen, (...)*“
- „*Gute Möglichkeit, die KollegInnen bei der Umsetzung zu unterstützen (...)*“

Hilfreiche Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit mussten in die schulinterne Situation transportiert und die für die Umsetzung notwendige interne Kooperation koordiniert werden. Die im Netzwerk entstandenen curricularen Produkte, curriculare Entwicklungsstrategien und die Unterrichtsmaterialien mussten an das Kollegium weitergeleitet und auch als hilfreiche Unterstützung für die notwendige weitere Entwicklungsarbeit angeboten werden (Glostein 2007, S. 29, 32, 34):

- „Die curricularen Analysen sind eine sinnvolle Hilfe für das Lesen und Erfassen der Lernfeldbeschreibungen und Inhalte können dadurch besser zugeordnet werden (...)“
- „Strukturplanungen sind gut durchdacht und bieten somit eine Arbeitserleichterung, sie stellen eine logische Abfolge sicher (...)“
- „Die Unterrichtsmaterialien sind als Grundlage für veränderte Lernsituationen oder Arbeitsaufträge gut zu nutzen (...)“

Der folgende Ausschnitt des Modells der Innovationsstrategie von LerNeMFA zeigt den Bereich, auf den sich die beschriebenen Kernaufgaben der Arbeit der Multiplikatoren konzentriert: Auf das Kooperationsverhältnis im Innenbereich.

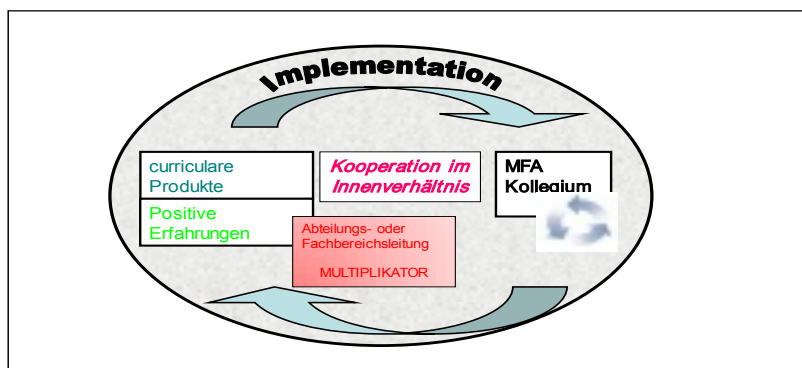


Abb. 24: Schulinterne kooperative Zusammenhänge/ Auszug aus der Abb.13

Die Aufgaben der Multiplikatoren in der internen Kooperation waren keine vorher definierten Zielvereinbarungen zwischen verantwortlichen Personen oder Projektträger wie bei Modellversuchen, sie sind prozessbezogen entstanden und musste von den jeweiligen Personen ohne Vorbereitungszeit zusätzlich zum Alltagsgeschäft ausgeführt werden. Es gab für sie nur die allgemeine Zielsetzung, den neuen Rahmenlehrplan der Medizinischen Fachangestellten zum vorgegebenen Zeitpunkt umzusetzen.



Welche Aussagen trafen die beiden Interviewpartner zu dieser Aufgabe als Multiplikator der Netzwerkarbeit?

### Hamburg

*„Also Multiplikator ist schon gut. Weil ich denke, die Gedanken aus dem Netzwerk in die Schule zu tragen, sehe ich schon als meine Aufgabe an.“ (I2MH, 2009, 217ff.)*

Die Aussage bestätigte, dass die Mittlerfunktion zwischen Netzwerk und Schule wahrgenommen wurde. Aufgrund der Tatsache, dass in Hamburg alle Netzwerktreffen stattgefunden haben und auch die Projektleitung im Hause in einer Leitungsfunktion tätig war, gab es für das Kollegium sicherlich zusätzliche Möglichkeiten, sich über LerNeMFA zu informieren. Trotzdem war es der Multiplikatorin wichtig, *die Gedanken* in den Teil der Schule zu tragen, der nicht aktiv am Netzwerkgeschehen mitgearbeitet hat.

*„Die Rolle beinhaltet aber auch viele verschiedene Aufgaben: Projektleitung, Schulalltag organisieren, Verantwortung, Wissen vermitteln und vieles mehr.“ (I2MH, 2009, 224f.)*

Zusätzlich wurde die Komplexität der Rolle gesehen, weil vielseitige Aufgaben damit verbunden sind, die den Arbeitsalltag erschweren.

Eine Belastung für die Multiplikatorin in Hamburg wurde aber, dass es schulintern Widerstände gab und viel Überzeugungsarbeit geleistet werden musste.

*„Die Schwierigkeiten lagen darin, dass wir am Anfang doch relativ große Widerstände hatten.“ (I2MH, 2009, 137f.)*

### Bremen

Auch in Bremen wurde die beschriebene Rolle als Multiplikatorin in der internen Kooperation übernommen.

*„Also meine Rolle sehe ich eigentlich als die, die Arbeit aus dem Netzwerk in diesen internen Kreis zu transportieren. D.h., die Materialien die aus LerNeMFA entstanden sind zur Verfügung zu stellen und die Arbeit in diesem Kreis zu koordinieren.“ (I1MB, 2009, 217ff.)*

Deutlich wurde in Bremen hervorgehoben, dass die umfangreichen Aufgaben, die durch Netzwerkarbeit, die interne Umsetzung und dem Alltagsgeschäft, kaum zu bewältigen waren. *Zeit* war ein Faktor, der im Prozess permanent fehlte. Um dieses zusätzliche Arbeitsfeld zufriedenstellend ausfüllen zu können, müssten Unterstützungsmodelle gefunden werden.

*„(...), dass man nicht die Zeit hat, die man braucht.“ (I1MB, 2009, 203)*

*„Ich glaube, dass man, wenn man da kontinuierlich beibehalten will, eine Entlastung braucht.“ (I1MB, 2009, 204)*

In der Kategorie „Subjektive Deutungen“ wurden diesbezüglich Vorschläge gemacht, die Subkategorie „Rolle Multiplikator“ beschäftigt sich ausschließlich mit diesen Perspektiven und ergänzt die individuellen Aussagen zu diesem Thema.

### 6.2.1.2 Subjekte/ relevante Personen

<p>2. Kategorie „Subjekte/relevante Personen“</p> <p><b><i>Durch das Objekt verbundene Personen</i></b></p> <p><i>Mitglieder der internen Kooperation: diejenigen Personen, die die Implementation maßgeblich vorantreiben, begleiten oder behindern</i></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Zusammensetzung der internen Kooperation und relevante Personen im Prozess</li></ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Zwei Gesichtspunkte wurden in den Gesprächen zu dieser Kategorie angesprochen: Zum einen die Schulleitung/ erweiterte Leitungsebene und zusätzlich die sich verändernden Kollegien, in denen Teams mit Blick auf die Umsetzung entstanden sind. Maßgeblich für die Umsetzung der internen Kooperation und Ansprechpartner für die Multiplikatoren wurden dann im Verlauf unterschiedliche Teams mit unterschiedlichen Aufgaben und nicht mehr (nur) Einzelpersonen.

Die maßgeblich am Prozess beteiligten relevanten Personen der internen Kooperation, das unterrichtende Kollegium blieb demnach nicht eine von den Multiplikatoren zu organisierende große Gruppe mit Individuen, sondern es haben sich an beiden Standorten Kleinteam für den Unterricht und für die Weiterentwicklung entwickelt (vgl. Abb. 24).

Eine zusätzliche Gruppe setzte sich aus Kolleginnen und Kollegen zusammen, die nicht am Prozess beteiligt, sondern eher betroffen sind und sich ausdrücklich nicht an der Umsetzung beteiligen und keine Entwicklungsergebnisse nutzen.

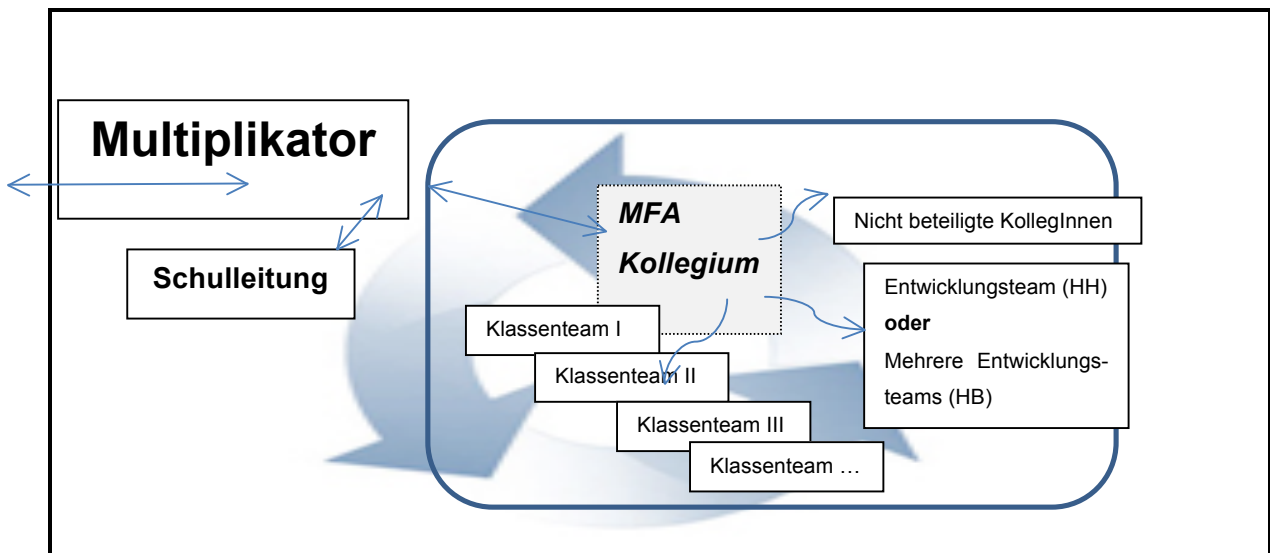


Abb. 25: Koordination der relevanten Personen/Teams in der internen Kooperation

Die Standorte sind sehr unterschiedlich in die Arbeit eingestiegen, folgend die Untersuchungsergebnisse zu dieser Kategorie.

### Hamburg

Die Unterstützung der Schulleitung gab es in Hamburg auf jeden Fall auf der Ebene, dass an dieser Stelle die offizielle Förderung der Teilnahme an LerNeMFA und die aktive Unterstützung in Bezug auf die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit in Teams wahrgenommen wurde.

*„Also LerNeMFA wird gefördert, Teamentwicklung wird auch weiter gefördert.“ (I2MH, 2009, 63)*

Geäußert wurde in Hamburg zusätzlich der große Einfluss einer Person, die als Projektleiterin und Initiatorin des Projektes LerNeMFA viel intern bewegt hat.

*„Wobei ich denke, dass die Projektleitung einen großen Einfluss hier hat. Und wir dann als Projektstandort, das hat schon eine andere Bedeutung.“ (I2MH, 2009, 85f.)*

Relevant für den Standort Hamburg und dessen Einstieg in die Arbeit in der internen Kooperation war demnach auch der Faktor, dass die Schule eine Rolle als Projektstandort übernommen hat.

In dem Gespräch 2009 gab es keine Anmerkungen zu kontraproduktiven Zielen der Schulleitung, die den eingeschlagenen Weg sicherlich maßgeblich beeinflusst hätten. Außer Frage war, dass eine positive Begleitung der Schulleitung für diese Umsetzung ein Fundament für die Multiplikatorin darstellt.

Die angesprochene Teambildung hat in Hamburg stattgefunden. Eine kurze Übersicht (vgl. Gloistein 2008, Standortprofil Hamburg S. 23 und I2MH, 2009):

<p><b>Unterricht (Klassenteams):</b></p> <p>Entstehung von Teams unterschiedlicher Größe:                  3er bis 5er Teams für den berufsbezogenen und teilweise auch allgemeinbildenden Unterricht</p> <p>Fachlehrer für Gesundheit zusammen mit HandelslehrerInnen und Kolleginnen mit allgemeinbildenden Fächern</p> <p>Teambildung: Freiwillige Zuordnung, persönliche Präferenzen werden berücksichtigt</p>
<p>Begleitung der Klassen nur 1 Jahr.                  (Jahrgangsteams Lernfeld 1-4 nur im 1. Ausbildungsjahr, Lernfeld 5-8 im 2. Ausbildungsjahr und 9-12 im 3. Ausbildungsjahr)</p>
<p>Die Lernfelder werden in einer Mischform von <i>Nacheinander</i> und <i>Nebeneinander</i> unterrichtet</p>
<p>Eine verankerte Doppelbesetzung, um fächerübergreifend zu unterrichten, gibt es nicht</p>
<p><b>Entwicklung (Entwicklungsteam):</b></p> <p>Eine Arbeitsgruppe entwickelt inhaltliche Standards für die Lernfelder, um ein gemeinsames Ziel für alle Lernfelder festzuhalten, an dem sich alle Teams für ihren Unterricht orientieren können</p> <p>Nicht alle KollegInnen sind eingebunden</p> <p>Teambildung: Freiwillig</p>
<p><b>Kooperation im gesamten Kollegium:</b></p> <p>Regelmäßige Treffen (2x im Halbjahr) mit dem gesamten MFA-Kollegium mit Abteilungsleitung</p> <p>Gegenstand: Weiterentwicklung und Diskussion</p>

Tab. 34: Erweitertes Standortprofil Standort Hamburg

Wie die Zusammenarbeit in den einzelnen Teams aufgeteilt und organisiert wurde, wird in der Kategorie „Arbeitsteilung und Regeln“ thematisiert, an dieser Stelle zunächst der Blick auf die Zusammensetzung der relevanten Personen oder konkret die relevanten Teams insgesamt für den internen Prozess: die Jahrgangsteams, die die MFA-Klassen unterrichteten, und eine Gruppe, die sich mit der Entwicklung des Unterrichts an der Schule – der Entwicklung von inhaltlichen Standards – auseinandergesetzt hat.

Das Besondere an diesem Standort war der Einstieg in den Lernfeldunterricht in den Klassen mit sogenannten Jahrgangsteams, d.h., es gab für das erste Lehrjahr Teams (wie oben beschrieben), die ihre Klasse dann nach den Sommerferien an die Teams übergeben haben, die nur das zweite Lehrjahr unterrichten. Sie selbst haben dann wieder die neuen Unterstufen übernommen. Die Teams waren unterschiedlich groß und ergaben sich überwiegend aus persönlichen Präferenzen. Diese Form der Kooperation wurde von der Multiplikatorin mit einer Arbeitserleichterung begründet, die sich die Kollegen und Kolleginnen davon erhofft hatten.

„Ja zum damaligen Zeitpunkt war die Einteilung nach Jahren richtig, weil sie den Einstieg erleichtert hat.“  
 (I2MH, 2009, 297)

Man musste nicht alle zwölf Lernfelder erarbeiten, sondern zunächst nur vier und konnte diese erproben und weiterentwickeln.

Der Anteil, der am Prozess aktiv beteiligt war und die Implementation der Lernfelder im Team maßgeblich vorangetrieben hat, war am Anfang gering, daher war dieser Weg für den Standort zunächst der nahe liegende.

*„Also das hat sich verändert. Am Anfang sage ich mal, nach dem ersten Jahr, da denke ich waren es mehr Betroffene als Beteiligte. Das hat sich in der Zeit doch umgedreht.“ (I2MH, 2009, 96ff.)*

*„Es haben viele Kollegen zunächst nur mit den Materialien gearbeitet und sie angepasst und so einen Standort für sich im Prozess gefunden (...).“ (I2MH, 2009, 100f.)*

Aus zusätzlichen Arbeitsprozessen, die im Zusammenhang mit der Umsetzung standen, wie z.B. inhaltliche Standards für die Lernfelder oder Kompetenzprofile zu entwickeln, hielten sich hier zu Beginn viele Kollegen raus, nur eine Gruppe für dieses Feld entstand freiwillig. Der Unterrichtsalltag war prioritär im Fokus. Diesen galt es zunächst zu bewältigen, ohne neue Baustellen aufzumachen.

*„(...) Und da sind wir dabei und das ist doch eine Herausforderung für die Kolleginnen. Nicht alle sind beteiligt.“ (I2MH, 2009, 116ff.)*

Die Organisation mit den Jahrgangsteams gestaltete sich aber organisatorisch (z.B. Krankheitsfälle) und pädagogisch (z.B. keine kontinuierliche Begleitung) schwierig, so dass sie zum Schuljahr 2009/10 zum Teil aufgehoben wurden. Die Teams unterrichteten die Lernfelder dann überwiegend parallel (fachbezogen) nebeneinander im ersten und zweiten Jahr. Das dritte Jahr wurde dann aber von anderen Kollegen übernommen, was wiederum mit organisatorischen Gründen und der Prüfungsvorbereitung begründet wurde.<sup>52</sup> Das Kollegium als *relevante Personen* für die Umsetzung war zu Beginn demnach gespalten und der Organisationsaufwand für die Multiplikatorin hoch, obwohl versucht wurde, den Arbeitsaufwand für die KollegInnen niedrig zu halten. Veränderungen waren notwendig und wurden auch durchgeführt.

### Bremen

Die Schulleitung und erweiterte Leitungsebene unterstützte die Arbeit an der Schule regsam:

- Interesse am Projekt

*„Die Schulleitung war maßgeblich eine relevante Person ganz am Anfang des Prozesses. (...) Sie hat auch oft angeboten, wenn Hilfe erforderlich wäre, käme sie mit. (I1MB, 2009, 133-137)*

- Entscheidungsfreiheit

*„Von der Schulleitung gab es immer die Möglichkeit, das zu machen.“ (I1MB, 2009, 366)*

*„Ich glaube, dass man nur bestimmte Entscheidungen kurzfristig treffen kann, wenn die Schulleitung einem den Rücken frei hält“ (I1MB, 2009, 369)*

<sup>52</sup> Diese Organisation ist der Stand und der Plan des Standortes aus dem Jahr 2009.

- Freigabe von Stundenressourcen

„Die Schulleitung hat auch versucht, (...) Stunden reinzugeben. (...) Und ich glaube, ohne Stunden geht das auch nicht.“ (I1MB, 2009, 370ff.)

An dieser Stelle wurde aber auch deutlich, dass es seitens der Bildungsbehörde keine Unterstützung hinsichtlich der notwendig gewordenen Ressourcen gab und dass die Schulleitung individuell versucht hat, Mittel bereitzustellen.

Auch in Bremen stieg der Anteil von Kollegen und Kolleginnen, die aktiv am Prozess beteiligt waren und die Implementation der Lernfelder maßgeblich vorangetrieben und begleitet haben. Die Widerstände waren rückläufig und nur einige Wenige hielten sich raus.

„Ich glaube, dass erst mehr Gegner waren, (...) die sich aber jetzt nicht mehr so deutlich äußern. Und aktive Mitarbeit war auch, (...) von allen trotz aller Probleme und Vorbehalte da.“ (I1MB, 2009, 184ff.)

Das trotz der auch vorhandenen Widerstände eine aktive Mitarbeit im gesamten Kollegium vorhanden war, lag wahrscheinlich auch an der verbindlichen Einteilung von Klassen- und Entwicklungsteams, das gesamte Kollegium war gleich zu Beginn eingebunden (vgl. Gloi-stein 2008, Standortprofil Bremen S. 20 und I1MB, 2009):

<b>B R E M E N</b>
<b><u>Unterricht (Klassenteams):</u></b>
Entstehung von 2er Teams für den berufsbezogenen Lernfeldunterricht in einer Klasse. Ein Fachlehrer für Gesundheit und ein Fachlehrer für den verwaltend/ organisatorischen Anteil (meistens Dipl. HandelslehrerIn)
Teambildung: Bereichsleitung legt die Teams aufgrund der Stundenplanung fest, Wünsche werden geäußert und berücksichtigt
Begleitung der Klassen über 3 Jahre
Die Lernfelder werden überwiegend „Nacheinander“ unterrichtet
Eine Doppelbesetzung im Unterricht am Lernfeldtag für zwei Stunden wurde für die Ausbildungsjahre 1 und 2 eingeführt
<b><u>Entwicklung (Entwicklungsteams):</u></b>
Patenschaften (2er Teams) wurden für die weitere interne Arbeit verbindlich gegründet. Sie erarbeiten für das Kollegium auf der Grundlage der Produkte aus dem Netzwerk ein unterrichtsfertiges Lernfeld und betreuen dieses auch in den folgenden Jahren hinsichtlich von notwendigen Veränderungen. Das gesamte unterrichtende Kollegium ist eingebunden (Absprache einer Konferenz)
Teambildung: Facultas und freiwillige Zuordnung zum Lernfeld und somit Teampartner
<b><u>Kooperation im gesamten Kollegium</u></b>
Regelmäßige Treffen (4wöchiger Rhythmus) mit dem gesamten MFA-Kollegium mit Bereichsleitung Gegenstand: Gemeinsame Reflexion der unterrichteten Lernfelder, Weiterentwicklung und Diskussion → Anregungen für die Lernfeldpaten
1x jährlich Wochenendseminar mit dem gesamten Kollegium innerhalb oder außerhalb der Schule

Tab. 35: Erweitertes Standortprofil Standort Bremen

Zusätzlich sollte der Kreis der internen Kooperation keinem ständigen Wandel unterzogen sein, Veränderungen im Kollegium behindern eine an dieser Stelle wichtige Kontinuität (vgl. I1MB, 2009, 22ff.).

Die angesprochene Doppelbesetzung<sup>53</sup> wurde von schulinternen Mitteln (Stunden) finanziert und in die Lernfeldarbeit gegeben, um die notwendigen Veränderungen (fächerübergreifender Unterricht) zu unterstützen (vgl. I1MB, 2009, 370ff.)

### 6.2.1.3 Subjektive Deutungen

<p>3. Kategorie „Subjektive Deutungen“</p> <p><b>Subjektive Deutungen</b> über die ... ... Einführung des neuen Rahmenlehrplanes ... die Auswirkungen von LerNeMFA ... die notwendige Kooperation im Innenverhältnis (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p><b>Subkategorien:</b> 3.a) Umsetzung des Rahmenlehrplans 3.b) Rolle Multiplikator 3.c) Interne/ integrative Kooperation</p>	<p>Relevante Aspekte</p> <p><b>Umsetzung des Rahmenlehrplans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen der externen Netzwerkarbeit für die interne Umsetzung</li> </ul> <p><b>Rolle Multiplikator</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützungsmöglichkeiten für die Arbeit als Multiplikator</li> </ul> <p><b>Interne/ integrative Kooperation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fördernde und hemmende Faktoren für den Einstieg in die kooperative Arbeit</li> </ul>
---	--

#### Zu den relevanten Aspekten

Erfasst werden die subjektiven Deutungen in drei Subkategorien: Die individuellen Erfahrungen und Einstellungen zur Umsetzung des Rahmenplans, ihre persönlichen Gelingensbedingungen zur Multiplikatorenrolle und fördernde sowie hemmende Faktoren für den Einstieg in die kooperative Arbeit.

Schon in der mehrfach angesprochenen Evaluation aus dem Jahr 2008 wurde ein eindeutiges positives Feedback zum schulinternen Nutzen von LerNeMFA auf unterschiedlichen Ebenen seitens der Multiplikatoren dokumentiert. Aussagen zu dieser Subkategorie bestätigen diese Wahrnehmung ein zweites Mal.

Die zweite Subkategorie greift vertiefend die Rolle des Multiplikators auf und geht über die Übernahme der Rolle einen Schritt weiter: Individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für diese umfangreiche Arbeit wurden an den Standorten angesprochen und leiten fließend über in die dritte Subkategorie, die interne Kooperation. Aufschlussreich und interessant ist der Blick der Multiplikatoren, also der Leitungsebene, auf diese notwendig gewordene und maßgebliche Veränderung im Unterrichtsgeschehen an ihren Schulen. Mit Bezug zum Absatz 4.1.4.2, der die schulinternen Kooperationsformen theoretisch einordnet, wird an dieser Stelle die strukturelle interne Kooperation (Multiplikator ↔ Kollegium) – die strategische Planung der

<sup>53</sup> Am Lernfeldtag sind die zwei KollegInnen der Teams in der dritten und vierten Stunde gemeinsam in der Klasse, um einen fächerübergreifenden Unterricht im Lernfeld zu ermöglichen.

pädagogischen und organisatorischen Veränderungen betrachtet. Welche Faktoren waren für sie individuell in ihrem „System Schule“ relevant?

### Hamburg

Hilfreich für die Umsetzung waren die vorhandenen Materialien aus dem Netzwerk:

*„Und was mich da unterstützt hat, war einfach, dass wir Materialien hatten für den Unterricht. Wir mussten nicht bei null anfangen.“ (I2MH, 2009, 131ff.)*

Es ging darum, „den Alltag zu bewältigen“ (I2MH, 2009, 127) und unterrichtenden KollegInnen aus ihrer Rolle heraus etwas an die Hand geben zu können.

Wichtig war der Multiplikatorin im Zusammenhang mit dem Nutzen der curricularen Produkte aber, dass diese auch zeitnah in vollständiger Form zur Verfügung stehen müssten, nur dann können die Kollegien profitieren.

Der immer wieder angesprochene kommunikative und auch informelle Austausch unter den Multiplikatoren und Netzwerkmitgliedern auf den Präsenztreffen ist der zweite Baustein, der für sie hilfreich in der Einstiegsphase war.

*„Und auch, dass man bei den Treffen mit den Anderen einfach sprechen konnte.“ (I2MH, 2009, 131)*

Besonders, weil die Multiplikatorin die Abteilungsleitung erst im Juni 2006 übernommen hatte und somit eine Fülle an neuen Aufgaben – neben der Arbeit in der Rolle der Multiplikatorin – auf sie zukam.

Eine Unterstützung in der Weiterleitung dieser curricularen Produkte und somit für ihr Arbeitsfeld als Multiplikatorin, war für sie die Projektleitung von LerNeMFA im Haus.

*„Also gut lief der Transport der Materialien und der Ideen (...). Auch dank der Projektleitung, weil die ja wirklich wusste, worum es geht und den Überblick hatte. Sie konnte aufgrund ihrer Kompetenz gut in das Kollegium transportieren.“ (I2MH, 2009, 58ff.)*

Informationen zeitnah zu transportieren war ein stetiges Anliegen und die Verantwortung, Wissen und Aktuelles zu vermitteln, darf als Aufwand neben dem Alltagsgeschäft nicht unterschätzt werden.

Trotzdem war der Einstieg für diese Schule mit den günstigen internen Einstiegsvoraussetzungen nicht einfach, Schwierigkeiten in der Ausübung ihrer Rolle hatte die Multiplikatorin überwiegend mit Widerständen im Kollegium.

*„(...), wenn in einer Konferenz jemand sagt, was soll eigentlich der Scheiß mit den Lernfeldern, dann ist es natürlich schwer zu argumentieren, dann ist erstmal dieses Wort gesprochen.“ (I2MH, 2009, 138ff.)*



Die Chance, strukturiert an gewünschten Veränderungen zu arbeiten, wurde dann von ihr als Gegenargument gebracht.

*„Viele Ideen, die wir vorher hatten, wie z.B. die Arbeit in Teams oder die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, können jetzt strukturiert angegangen werden.“ (I2MH, 2009, 147f.)*

Darüber hinaus war eine Strategie, die in dieser Situation Druck genommen hat, das Kollegium erst einmal anfangen zu lassen und sich dann Ergebnisse anzuschauen.

*„Und dann habe ich vielleicht gedacht, ich lasse es erstmal laufen, mal gucken was kommt und wenn es in meinem Sinne ist oder im Sinne der Schulleitung oder wie auch immer, dann ist es auch gut so.“ (I2MH, 2009, 150ff.)*

LerNeMFA und die daraus resultierenden Ergebnisse wurden demnach etwas aus dem Fokus genommen, um der schulinternen Gestaltung Raum zu geben.

Mit dem Blick auf die dritte Subkategorie – der Einstieg in die interne kooperative Arbeit – rückt wieder der Vorteil des Projektstandortes von LerNeMFA in den Mittelpunkt. Ein elementarer Gesichtspunkt für den Einstieg in die kooperative Zusammenarbeit sah die Multiplikatorin in der internen Kommunikation und die war vor Ort gegeben. Viele KollegInnen aus dem internen Kreis waren an irgendeiner Stelle an der Netzwerkarbeit beteiligt und an den Arbeitstreffen vor Ort. Diese Situation begünstigte die interne Kommunikation zwischen Multiplikator und Kollegium.

*„Du hattest in jedem Team jemanden, der schon ein bisschen wusste, worum es geht.“ (I2MH, 2009, 177)*

*„Also das war gut, dass da viele Ansprechpartner waren. (...) Dadurch, dass wir auch relativ viele Kollegen im Netzwerk hatten, die als schon von vornherein mitgearbeitet haben (...)“ (I2MH, 2009, 179ff.)*

*„Aber wenn du mehrere hast, dann kommt auch eher ein Gespräch zustande. Man kommt in die Diskussion. Und wir hatten halt immer, wenn es Probleme gab, jemanden vor Ort, den man ansprechen konnte. Also letztendlich die Projektleitung.“ (I2MH, 2009, 180ff.)*

Für die Hamburger Multiplikatorin war es somit hilfreich, dass viele KollegInnen durch den Projektstandort Hamburg über die Netzwerkarbeit informiert waren, und somit der Informationsstand zur Arbeit und zu Ergebnissen durch die interne Kommunikation gut gestreut wurde. Überwiegend wurde sie aber in diesen Diskussionen und in ihrer Rolle als Multiplikatorin in der internen Kooperation als Konfliktmanagerin gefragt.

*„Also Multiplikator ist schon gut. (...) Aber auch Schlichter.“ (I2MH, 2009, 217, 221)*

Widerstände im Kollegium bereiteten Schwierigkeiten, besonders zu Beginn. Diese sollten frühzeitig wahrgenommen werden und als Baustein für den Arbeitsprozess angenommen werden.

Das eigenverantwortlich selbständige Arbeiten in den neuen Teamstrukturen, also der Weg vom Einzellehrer zum *Lernfeldentwickler* und *Teamteacher* muss begleitet und unterstützt werden.

*„Die Kollegen und Kolleginnen müssen auch Verantwortung übernehmen. (...) es gibt auch Kollegen, denen das zu viel Verantwortung ist. Die sich damit überfordert fühlen.“* (I2MH, 2009, 236, 253f.)

Einige KollegInnen gingen diesen Weg in den Teams relativ selbständig, andere nicht:

*„Das läuft in anderen Teams nicht so, da muss ich als Leitung mehr eingreifen oder muss mich auch kümmern. Also dieses sich kümmern um Kollegen oder so das kommt dann auch noch da oben auf die Aufgabe drauf.“* (I2MH, 2009, 245ff.)

Bei Problemen in der Umstellungsphase und dem Einstieg in die Teamarbeit wurde an dieser Schule versucht, Ansprechpartner aus dem Kollegium für KollegInnen zu finden, die als hilfreich und unterstützend für diese individuelle Situation eingestuft wurden, um so als leitende Organisationsebene nicht immer in Entwicklungsstrukturen eingreifen zu müssen. Die Kollegen und Kolleginnen sollten ihren Weg in die Arbeit in den Teams finden.

*„Also in einem Fall habe ich bei einem Problem einfach einen Ansprechpartner aus dem Kollegium genannt (...). Also ich denke, das ist vielleicht auch eine Sache, dass man andere Ansprechpartner finden muss außer die Schulleitung. Also, dass ich das lieber an Kollegen weitergebe und sage, versucht das untereinander zu regeln.“* (I2MH, 2009, 259, 261f.)

Große Widerstände gegen die Lernfelder erschwerten die Umsetzung und damit auch ein neues Miteinander im Kollegium. Eine gelingende Kooperation und ein dafür nützlich motiviertes Arbeitsklima können dann nicht entstehen.

*„Du kannst die Leute ja nicht zwingen, was zu lesen und was zusammen zu tun und sich Gedanken zu machen. Nur wenn viele etwas gemeinsam wollen, dann geht was.“* (I2MH, 2009, 664ff)

### Bremen

Auch in Bremen wurde geäußert, dass LerNeMFA und in diesem Rahmen erstellte Materialien absolut hilfreich für die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplanes waren.

*„Ich glaube, dass LerNeMFA uns auf einem großen Stück ganz gut vorangetrieben hat. Ich glaube, dass wir es ohne LerNeMFA nicht so gut hätten schaffen können.“* (I1MB, 2009, 191ff.)

Der Wunsch, die Materialien zeitnah und vollständig zu verabredeten Zeitpunkten vorliegen zu haben, wurde auch hier geäußert.

*Zeit* war etwas, von dem die Multiplikatorin im Prozess gerne etwas mehr gehabt hätte. Die zu erledigenden Aufgaben waren zu umfangreich, um sie alleine zu bewältigen. Unterstützung in Form einer internen Projektleitung für die Koordination des Prozesses, die Entlastung schafft, wäre förderlich.

*„Es wäre sicher gut, wenn man innerhalb so eines Konstruktes noch eine Person hätte, die dauerhaft so zwischen mir und dem Rest des Kollegiums gewesen wäre.“* (I1MB, 2009, 249f.)

*„Der irgendwie ein paar Stunden kriegt, damit wer so eine Funktion übernimmt und der sich dann kontinuierlich darum kümmert, also eine Koordination nochmal innerhalb der Schule.“ (I1MB, 2009, 250ff.)*

Großes Unterstützungspotential erfuhr die Bremer Multiplikatorin dadurch, dass relativ am Anfang des Prozesses Prof. Tramm in die Schule eingeladen wurde, um einen Einstiegsvortrag zur Lernfeldarbeit und zum Projekt LerNeMFA zu halten. Fachliche Informationen zur Arbeit mit und Entwicklung von Lernfeldern wurden somit an einen Experten „delegiert“. Das, was von den Multiplikatoren auf den Treffen als Unterstützung hinsichtlich der theoretischen Einarbeitung in die Thematik lernfeldorientierter Unterricht erhofft und auch fast zu 100 Prozent erfüllt wurde (vgl. C. Glostein, 2007, S. 43), wurde für das Kollegium auch als *Input von außen* importiert.

*„Ganz greifbar und hilfreich war, finde ich, der Vortrag von Tade Tramm, relativ am Anfang. Dass da sofort die Rückmeldung kam, wir machen das und ich glaube, das hat auch einen großen Schub für das Kollegium gegeben.“ (I1MB, 2009, 218ff.)*

Diesbezüglich und darüber hinaus wurde die Erfahrung gemacht, dass Kollegien, die den Lernfeldunterricht didaktisch und methodisch einordnen können und Vorteile darin sehen, auch eher bereit sind, sich kooperativ an der Umsetzung zu beteiligen. Große Widerstände gegen die Lernfelder erschweren die Umsetzung und damit auch ein neues Miteinander im Kollegium.

*„Und ein zweiter Punkt, der sicher viel ausmacht, dass viele dann gedacht haben, dass es auch Vorteile bringen kann, so einen Lernfeldunterricht umzusetzen (...), dass viele das auch als eine Möglichkeit gesehen haben, was zu verbessern.“ (I1MB, 2009, 278 ff.)*

Für diese Umstellung in die Kooperation bedarf es laut der Multiplikatorin einer Innovationsbereitschaft, die aber auch wachsen kann. Von jetzt auf gleich ist ihrer Meinung nach die notwendig gewordene Form der Zusammenarbeit kaum umzusetzen, längere Zeitfenster sollten hier von der Leitungsebene als Vorlauf eingeplant werden. Diese Schule hatte schon vor der Teilnahme an LerNeMFA und somit vor der Rahmenlehrplanumstellung in Teams gearbeitet und somit diesbezüglich weniger Anlaufschwierigkeiten.

*„Ich glaube ein Punkt für die Stärke dieses Kollegium ist, das es nicht ein Prozess ist, den wir seit 3,5 Jahren versuchen zu betreiben, sondern der einen langen Vorlauf hatte (...), dass wir durch einen langen Vorlauf schon Teambildung in vielen Formen hatten.“ (I1MB, 2009, 268ff.)*

Zeit muss man auch den einzelnen Teams geben. Ein Wechsel im Kollegium und in den Teams behindert dann eine wichtige Kontinuität.

*„Eine Schwäche ist, glaube ich, dass es in einem Kollegium einen ständigen Wechsel gibt.“ (I1MB, 2009, 232f.)*

Wichtig erschien der Gesprächspartnerin in diesen Phasen, dass das Kollegium im Zentrum zu sehen ist und mit seinen Bedürfnissen wahrgenommen und unterstützt werden muss, nur dann kann ein gemeinsamer Weg gegangen werden.

*„Also Stärken gibt es glaube ich immer da, wo du ein Kollegium hast, was mitzieht.“ (I1MB,2009, 256)*

Wie wichtig in diesem Zusammenhang die Atmosphäre im Kollegium und das soziale Miteinander im gesamten internen Bereich wird, verdeutlicht die Auswertung der Gruppengespräche mit den Kollegien.

#### 6.2.1.4 Arbeitsteilung und Regeln

<p>4. Kategorie „Arbeitsteilung und Regeln“</p> <p><b><i>Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen und Organisation dieser Arbeitsteilung</i></b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation der Umsetzung und der notwendig gewordenen internen Kooperation</li> <li>• Die Leitungsebene in der internen Kooperation</li> </ul>
---	--

##### Zu den relevanten Aspekten

Der Weg, den die Multiplikatoren im Netzwerk auf den Präsenztreffen gegangen sind, vom fachlichen Input über die Lernfeldentwicklung in Kleinteams und die immer wieder stattfindende Reflektion der Arbeit im Podium, wäre ein erstrebenswerter für die schulinternen Umsetzungen und die damit wichtig gewordene Kooperation. Die Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen in der strukturellen Kooperation und die Organisation dieser Arbeitsteilung rückte in dieser Kategorie in den Mittelpunkt. Zusätzlich wurde auch die erweiterte Leitungsebene angesprochen, die insbesondere für die formell aufgestellten Regeln verantwortlich ist.

Wie im Abschnitt 6.2.1.2. angesprochen wurde, organisierten sich die relevanten Personen (das unterrichtende Kollegium in MFA-Klassen) in Klassen- und auch Entwicklungsteams, Unterschiede an beiden Standorten wurden deutlich. Wie organisierten die Multiplikatoren diese Arbeitsteilung und welche Erfahrungen wurden gemacht?

##### Hamburg

Der Einstieg in den Lernfeldunterricht im Jahr 2006 mit den schon kurz erläuterten Jahrgangsteams war eine *Wir-Entscheidung* und somit eine im Kollegium gewachsene Entscheidung, die von der Leitungsebene unterstützt wurde. Eine Variante war, das Kollegium in Jahrgangsteams einzuteilen, die dann die Klassen in nur einem Ausbildungsjahr (Lernfeld 1 bis Lernfeld 4, Lernfeld 5 bis Lernfeld 8, Lernfeld 9 bis Lernfeld 12) unterrichteten. Nach dem Jahr haben die Teams die Klasse an das nächste Jahrgangsteam übergeben. Diese entstandenen Jahrgangsteams entwickelten ihren Unterricht und unterrichteten ihn

dann auch nur in ihrem Jahrgang, in allen Klassen. Es gab keine Teilung von Entwicklung und Unterricht, d.h., es wurde kein Unterricht für das gesamte Kollegium entwickelt.

Vor dem Hintergrund, die Entwicklungsarbeit und den Einstieg zu erleichtern, erschien dieser Weg zunächst sinnvoll.

*„Ja, also zum damaligen Zeitpunkt war die Einteilung nach den Jahren richtig, weil sie den Einstieg erleichtert hat.“ (I2MH, 2009, 297)*

Die Organisation der Teams (drei bis fünf Personen) und der Unterrichtsalltag wurden intern geregelt und nicht von der Multiplikatorin oder Leitung gelenkt. Unterschiede wurden spürbar.

*„Es gibt Teams, die haben sich das aufgeteilt, wo dann maximal zwei Lehrer im Lernfeld unterrichten und der dritte dann nur die allgemeinbildenden Fächer. Oder es gibt auch Teams, wo drei Lehrer in den Lernfeldern unterrichten.“ (I2MH, 2009, 13f.)*

*„Wir haben ein Team, das ist relativ autonom, da weiß ich, dass das qualitativ gut ist, was die machen. Die organisieren sich selbst (...). Das läuft in den anderen Teams nicht so, da muss ich als Leitung mehr eingreifen und mich auch kümmern.“ (I2MH, 2009, 237ff.)*

Inhaltlich war die Arbeit der unterschiedlichen Teams durch die Selbstorganisation sehr unterschiedlich, eine Abstimmung schwierig. Inhaltliche Standards für die Lernfelder mussten entwickelt werden, eine Projektgruppe war hier verantwortlich, und sollte diesen Rahmen verbindlich für das gesamte Kollegium fertigen. Rückblickend erschien dieses Vorgehen der Multiplikatorin nicht mehr gewinnbringend:

*„(...) also ich würde jetzt glaube ich von Anfang an darauf hinwirken, dass sich inhaltlich mehr abgestimmt wird.“ (I2MH, 2009, 306ff.)*

Aufgrund der organisatorischen und pädagogischen Probleme wurde der Unterricht umgestellt und die Teams – die sich im Kern nicht verändert haben – unterrichten seit 2009/10 feste Lernfelder im ersten und im zweiten Lehrjahr. Lernfelder wurden auch nach dieser Veränderung nebeneinander, und nicht entsprechend eines Spiralcurriculums, nacheinander und fächerübergreifend unterrichtet. Eine fachbezogene Zuordnung von Kollegen bzw. Teams zu Lernfeldern fand demnach überwiegend statt.

*„Dann kam es dazu, dass wir jetzt sowohl im ersten als auch im zweiten Lehrjahr wie beschrieben parallel unterrichten, oder wenn die Teams das wollen, können sie die Lernfelder auch nacheinander unterrichten.“ (I2MH, 2009, 237ff.)*

Deutlich wurde, dass die Multiplikatorin den Teams in ihrer Arbeitsteilung und internen Organisation viel Freiraum anbot. Es gab auch keine Vorgabe bezüglich eines gemäß Rahmenlehrplan notwendig gewordenen fächerübergreifenden Unterrichts, eine weitestgehend fachbezogene Unterrichtsform wurde fortgeführt, um den Einstieg zu erleichtern. Nur vereinzelt wurden in Teams Vernetzungen der alten Fächer angestrebt und ausprobiert.

Als Grund wurde eine Überforderung einiger Kollegen und Kolleginnen angegeben, die mit der Entwicklung von fächerübergreifenden Lernfeldern und einer neuen Verantwortung überfordert waren.

*„Nochmal als Ergänzung, es gibt auch Kollegen, denen das zu viel Verantwortung ist.“ (I2MH, 2009, 253f.)*

Es wurde auch keine Vorgabe hinsichtlich der Nutzung der vorhandenen Materialien im Netz gemacht. Einige Kollegen schauten im Netz und informierten sich über Vorhandenes.

*„Und ich glaube, dass es inzwischen so ist, dass die Kollegen mal gucken, was es da gibt.“ (I2MH, 2009, 361.)*

Aufgrund der angesprochenen Probleme wurde aber von der Multiplikatorin in Zusammenarbeit mit einzelnen Kolleginnen und Kollegen angeregt, Standards festzuhalten, was inhaltlich in den einzelnen Lernfeldern verpflichtend unterrichtet werden muss, damit am Ende das Wissen und die Kompetenzen der einzelnen Klassen gleich ist.

*„Da sind wir jetzt mit den Standards dabei. Das ist eine Auswirkung dessen, dass die Kollegen und die Teams trotz fast der gleichen Materialien ganz unterschiedlich unterrichtet haben. Mit Standards wollen wir da eine Regelung finden.“ (I2MH, 2009, 721ff.)*

Eine Arbeitsgruppe für diese Thematik wurde gefunden.

Die Schulleitung wurde hinsichtlich der gefundenen Arbeitsteilung nicht angesprochen. Vorgaben oder ein Eingreifen in die internen Strukturen gab es von dieser Seite nicht.

### Bremen

Die Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen wurde hier in einer Konferenz diskutiert und festgehalten. Es wurden gleich zu Beginn hinsichtlich der Entwicklung der zwölf Lernfelder für diesen Standort Patenschaften (Entwicklungsteams) für die interne Arbeit gebildet.

*„Wir haben für jedes Lernfeld (...) eine Patenschaft gegründet, das heißt, es sind zwei Kollegen im Team für ein Lernfeld verantwortlich. Und überarbeiten beispielsweise die Materialien aus dem Hamburger Netzwerk oder die Kollegen haben sich darum gekümmert, selbständig auf der Grundlage der theoretischen Vorgaben, diese Lernfelder selbst zu erarbeiten.“ (I1MB, 2009, 665ff.)*

Es sind unterrichtsfertige Lernfelder entstanden, die – inklusive kleiner Freiheiten – verbindlich im gesamten Kollegium eingesetzt werden. Ordner mit kompletten Unterrichtsmaterialien und entsprechenden Lösungen standen nach und nach im Lehrerzimmer zur Verfügung. Das gesamte Kollegium wurde in die einzelnen zwölf Patengruppen integriert, die Zuordnung war freiwillig und auch rückblickend kein Hindernis. Von der Leitungsebene wurde dieses Modell vorgeschlagen und auch als Weg vorgegeben, eine weitere intensive Betreuung war dann für die Entwicklung der Lernfelder seitens der Multiplikatorin nicht notwendig.

*„Nein, es gibt keine Organisation. Es gibt ein Engagement von Leuten. Ich glaube, wenn man darauf zurückgreifen kann, dann braucht man nicht groß organisieren. Weil du ja immer jemanden hast, der ja mitüberlegt, mitanfasst und nachdenkt und anschiebt.“ (I1MB, 2009, 815ff.)*

In regelmäßigen Sitzungen der strukturellen internen Kooperation, die auch in der Kategorie „Kommunikation“ angesprochen werden, wurden Ergebnisse diskutiert und gemeinsam ausgewertet. Anregungen von den Klassenteams für die Lernfeldpaten sollten dann für den nächsten Durchlauf eingearbeitet werden. Ein laufender Prozess des ständigen Ausprobierens, Evaluierens und Überarbeitens wurde gemeinsam eingeführt und etabliert. Das System aus dem Netzwerk *„Ein Lernfeld muss man erarbeiten, elf bekomme ich geschenkt“* (vgl. S. 18) wurde in den internen Kontext übertragen.

Für die neue Form des Unterrichtens im Klassenteam und im fächerübergreifenden Kontext wurden Stunden gefordert und auch von der Schulleitung bereitgestellt. Interne Lösungen wurden gefunden, seitens der Behörde gab es keine Ressourcen. Die Form, dass am Lernfeldtag beide Fachkollegen in einer Doppelstunde anwesend sind und die Klasse in den vom Entwicklungsteam erstellten Lehr-/ Lernsituationen begleiten kann, wurde als unbedingt notwendig empfunden. Fächerübergreifende Situationen wären ansonsten kaum möglich umzusetzen. Die Multiplikatorin hatte die Stundenpläne gleich zu Beginn in diesem Modus entwickelt und versuchte, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden.

*„Die Schulleitung hat auch versucht, (...) Stunden reinzugeben. (...) Und ich glaub, ohne Stunden geht das auch nicht.“ (I1MB, 2009, 370ff.)*

Die Unterstützung und das Verständnis der Schulleitung für die aufwendigen Arbeits- und Umstellungsprozesse waren wichtig und besonders für die Multiplikatorin entlastend:

*„Ich glaube, dass man nur bestimmte Entscheidungen kurzfristig treffen kann, wenn die Schulleitung einem den Rücken freihält.“ (I1MB, 2009, 369ff.)*

Obwohl das Kollegium als Ganzes arbeitsteilig am Prozess beteiligt war, bestand eine hohe Belastung für die Multiplikatorin. Der Wunsch nach einer internen Projektleitung wurde erneut erwähnt, besonders, weil die Arbeit für das Netzwerk parallel und intensiv war.

#### 6.2.1.4.1 Ressource Kollegium und Arbeitsklima

<p><b>4.1 Kategorie „Ressource Kollegium und Arbeitsklima“</b></p> <p><b>Faktoren, die für den Erfolg oder den Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das unterrichtende und den Prozess umsetzende Kollegium in der internen Kooperation</li><li>• Stimmung, die durch das bestimmte gemeinschaftliche Verhalten im Kollegium geprägt wird</li></ul>
---	--

### Zu den relevanten Aspekten

Um arbeitsteilig zu arbeiten und die Aufgaben auf die relevanten Personen zu verteilen, muss, so wurde es in den Gesprächen mit den Multiplikatoren deutlich, ein gemeinschaftliches Vorgehen gewollt sein. Allein durch den Willen der Leitungsebene lassen sich solche Prozesse nicht nachhaltig implementieren, es bedarf einer Zusammenarbeit. Die Ressource Kollegium und das schulinterne Arbeitsklima rücken in den Fokus und bilden somit zusammen eine Subkategorie in der Kategorie „Arbeitsteilung und Regeln“, die aufgrund der m.E. bedeutsamen Funktion im Gesamtkontext der kategorialen Betrachtung losgelöst von der *Mutterkategorie* und für sich alleine analysiert wird.

Die notwendige Organisationsform der Arbeitsteilung und der Kooperation muss in die Schulkultur eingebettet werden, eine Herausforderung für das Kollegium und die Leitungsebene. Auf S. 100 dieser Arbeit verweise ich auf Luchte (2005, S. 91, 94):

*„Die Organisationskultur ist zum einen bestimmt über die sozialen Regeln, zum anderen durch ein bestimmtes Klima, eine bestimmte Atmosphäre“ und dieses Arbeitsklima „gilt als bedeutsam für den Innovationserfolg“.*

Aussagen der beiden Multiplikatoren untermauerten dieses Zitat und verdeutlichten, dass diese Ebene ein wichtiger Faktor für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung darstellt. Noch deutlicher hervorgehoben wird diese Subkategorie in der Auswertung der Gruppeninterviews mit den Kollegien (vgl. Kapitel 6.3)

### Hamburg

Wie erwähnt gab es trotz der Projektleitung von LerNeMFA und der wiederholten Treffen der Beteiligten im Haus große Widerstände gegen die Lernfelder und somit auch Schwierigkeiten für die Multiplikatorin hinsichtlich der Umsetzung. Das Kollegium war gespalten, ein motiviertes Arbeitsklima konnte nicht entstehen.

*„Du kannst die Leute ja nicht zwingen, was zu lesen und was zu tun und sich Gedanken zu machen. Nur wenn viele gemeinsam wollen, dann geht was.“ (IMH2, 2009, 664ff.)*

Die Angst der KollegInnen war vor allem die Angst vor dem Neuen, was dann zu den Widerständen führte.

*„Also da war ganz große Angst davor, jetzt muss ich alles neu unterrichten. Ich habe 20 Jahre Medizin unterrichtet und jetzt soll ich Lernfelder unterrichten, das kann ich nicht.“ (IMH2, 2009, 302ff.)*

Der Kompromiss zwischen Leitung und Kollegium war dann der Einstieg in die Jahrgangsteams, was sich wie erläutert nicht bewährt hatte. Die Kolleginnen hatten aber zunächst nicht den Druck, drei Ausbildungsjahre neu zu organisieren. Eine Organisationsform, die für ein gemeinsames Arbeiten im Gesamtkollegium eher kontraproduktiv war, die Teams arbeiteten nicht Hand in Hand.



*„Also von daher würde ich das schon anders machen und ich würde glaube ich auch von Anfang an darauf hinwirken, dass sich inhaltlich mehr abgestimmt wird.“ (IMH2, 2009, 306f.)*

(Jahrgangs-)Teams arbeiteten relativ autonom, das große Kollegium war insgesamt nicht auf einem gemeinsamen Weg, was die Arbeitsatmosphäre beeinträchtigte und die Multiplikatorin dazu bewogen hat, insgesamt nicht zu viel zu reglementieren, sondern erst einmal die Entwicklung beginnen zu lassen.

*„Und dann habe ich auch vielleicht gedacht, ich lasse es erst laufen, mal gucken, was kommt und wenn es in meinem Sinne ist oder im Sinne der Schulleitung oder wie auch immer, dann ist es auch gut so.“ (IMH2, 2009, 150ff.)*

Durch die Projektleitung im Haus, dem *direktem Draht* zum Netzwerk und den vielen KollegInnen, die in den unterschiedlichen Teams unterrichteten und auch an den Präsenztreffen teilgenommen haben, war der Informationsstand zur Umsetzung und zu den erarbeiteten Hilfestellungen hoch, so dass die Multiplikatorin diesen Weg gehen konnte. Es gab keine Stimmung im Haus, die einen gemeinsamen Weg ermöglicht hätte, der eventuell weniger beschwerlich für die Beteiligten gewesen wäre.

### Bremen

Das Kollegium war für die Multiplikatorin maßgeblich für den Erfolg der kooperativen Arbeit und hier wurde schon vor dem Einstieg in die Lernfeldarbeit an einer verstärkten internen Zusammenarbeit im Kollegium gearbeitet. Fortbildungen zur Teamarbeit wurden kontinuierlich in den Fortbildungskanon der Schule eingebaut und traditionelle Unterrichtsstrukturen schon vor der Umstellung auf den neuen Rahmenlehrplan verändert (vgl. Absatz *„Subjektive Betroffenheit“* S. 72-73). Eine enge Zusammenarbeit im MFA-Kollegium wurde stetig weiterentwickelt und die wirkliche Umstellung 2006 war dann kein großer Bruch im internen Alltagsgeschäft.

*„Ich glaube, ein Punkt für die Stärke in diesem Kollegium ist, das es nicht ein Prozess ist, den wir seit 3,5 Jahren versuchen zu betreiben, sondern der einen langen Vorlauf hatte. Und ich glaube, dass wir durch einen relativ langen Vorlauf schon Teambildung in vielen Formen hatten.“ (IMB1, 2009, 268ff)*

In Bremen wurde der Fokus jahrelang auf die intensive Zusammenarbeit im Team (für KollegInnen und SchülerInnen) gelenkt, was sich positiv auf die interne Stimmung und somit die Arbeitsatmosphäre auswirkte. Das war für die Leitung dieses Bereiches eine spürbare Bereicherung und Unterstützung.

*„Also Stärken gibt es glaube ich immer da, wo du ein Kollegium hast, was mitzieht.“ (IMB1, 2009, 256)*

*„Für mich ist das eine Stärke der Schule.“ (IMB1, 2009, 263)*

Der Kreis der Beteiligten für die Entwicklung der Teamarbeit griff in Bremen weiter als das unterrichtende Kollegium und die Bereichsleitung. Die Schulleitung des berufsbildenden Be-

reichs unterstützte und plante Teamentwicklungsprozesse, die Arbeit im Team gehörte in den dualen Ausbildungsberufen der Schule zum Schulprofil.

Dadurch, dass KollegInnen verbindlich in den Gesamtprozess integriert waren, weil alle Klassen seit Jahren nur in Teamstrukturen unterrichtet und auch neue KollegInnen und Referendare sofort in dieses System eingegliedert werden, wurde trotz mancher Vorbehalte mitgearbeitet. Widerstände entwickelten sich insgesamt rückläufig.

*„Ich glaube, dass anfangs mehr Gegner waren, (...) die sich aber nicht mehr so deutlich äußern. Und aktive Mitarbeit war auch, (...), von allen trotz Vorbehalte da.“ (IMB1, 2009, 184ff.)*

Die für den Prozess unterstützende Arbeitsatmosphäre ist in Bremen über einen langen Zeitraum gewachsen und wurde seitens der Leitungsebenen frühzeitig gelenkt – für die Arbeit der Multiplikatorin in diesen Zusammenhängen eine absolut wichtige Stütze.

#### 6.2.1.5 Instrumente

<p>5. Kategorie „Instrumente“</p> <p><b>Materielle Hilfsmittel für die Aufgabebearbeitung</b></p> <p><b>Subkategorien:</b>                      5.a) Produkte                      5.b) Matrix</p>	<p>Relevante Aspekte</p> <p><b>Produkte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration der curricularen Produkte in die Arbeit der internen Kooperation.</li> </ul> <p><b>Matrix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration der Matrix in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul>
--	--

#### Zu den relevanten Aspekten

Der Kern der Unterstützung für die umsetzenden Schulen waren die Produkte aus dem Lernfeldnetzwerk. Die Planungspapiere wurden laut Aussage der Multiplikatoren genutzt und zwar überwiegend für die individuelle Anpassung und Weiterentwicklung und das konkrete Unterrichtsmaterial bot überwiegend (S. 50) eine Arbeitserleichterung für die Kollegien, weil *„die Bedingungen an den Schulen unterschiedlich sind, ebenso die Umsetzung, daher sind die Unterlagen anzupassen, bieten aber viele Anregungen und einen Überblick“* (vgl. S. 60). Für die Multiplikatoren waren die Produkte besonders für den Anfang des Prozesses sehr wichtig, Klassen- und Entwicklungsteams sollten unterstützt werden und Material zum Einstieg in die Arbeit zur Verfügung haben.

Unterrichtsmaterial und dazugehörige Planungspapiere wurden in den Evaluationen ausführlich diskutiert, die Kompetenzmatrix rückte in den Interviews zum ersten Mal in den Fokus. Welche Erfahrungen haben die beiden Standorte mit der komplexen Matrix (vgl. Abschnitt 3.4.2) gemacht? Beide Multiplikatoren haben versucht, die Kollegien zu bestärken, dieses Produkt als Übersicht vor Augen zu haben und als Orientierungshilfe in die Arbeit zu integrieren.

ren. Insgesamt verlief die Integration in die schuleigenen Prozesse sehr unterschiedlich, wie den Aussagen zu entnehmen ist.

### Hamburg

*„Und was mich da unterstützt hat, war einfach, dass wir Materialien hatten für den Unterricht. Das man den Kollegen sagen konnte, da ist etwas da.“ (IMH2, 2009, 127ff.)*

Um dem Kollegium den Arbeitsdruck am Anfang etwas zu nehmen, wurden die Materialien den Klassenteams an die Hand gegeben. Doch besonders zu Beginn gab es hinsichtlich des Umganges mit den fremden Unterrichtsmaterialien eine Distanz und auch eine große Skepsis. Die Multiplikatorin hat versucht dem entgegenzuwirken, indem sie vom Nutzen durch eigenes Vorleben überzeugt und die Arbeitserleichterung als Argument in den Vordergrund gestellt hat.

*„Also ich glaube, du kannst nur neugierig machen. Also neugierig machen und auch vormachen und einsetzen.“ (IMH2, 2009, 376f.)*

*„Und letztlich auch wirklich immer das Argument äußern, es ist eine Arbeitserleichterung. Nicht jeder muss zuhause sitzen und eine neues Arbeitsblatt entwerfen.“ (IMH2, 2009, 381ff.)*

Die anfängliche Distanz wurde langsam abgebaut und immer mehr Kolleginnen und Kollegen informierten sich und schauten, was es an vorbereiteten Materialien gab und was für das Team nutzbar war.

Auf mindestens zwei Konferenzen in Hamburg wurde die Matrix vorgestellt und auch im Lehrerzimmer stand lange Zeit eine gedruckte Version. Zunächst und auf den ersten Blick erschien die Matrix für alle Beteiligten erschlagend und zu komplex.

*„So unerreichbar, denken viele.“ (IMH2, 2009, 352)*

Die Multiplikatorin äußerte sich aber vom wertvollen Nutzen der Matrix überzeugt, sich im Ganzen orientieren und sich auch (inhaltlich) qualitativ absichern zu können, dafür war die Matrix hilfreich. Es wurde von ihrer Seite immer wieder darauf verwiesen, und – wenn auch nicht nachweislich abgefragt – war sie der Meinung, dass die Matrix eine Gesprächsgrundlage in den Teams war.

*„Und ich weiß auch, dass es zu einzelnen Lernfeldern solche, so eine Kompetenzmatrix gibt, wo auch die Kompetenzen aus der Tafel übernommen wurden. Also nicht vollständig, aber zum Teil, oder Anregungen übernommen wurden. Also die sind zum Teil wirklich in den Teams auch im Gespräch, ja.“ (IMH2, 2009, 320ff.)*

*„Ja, dass man sich daran orientieren kann und soll und ich hoffe die Kollegen haben das auch gemacht, also ich gehe eigentlich davon aus.“ (IMH2, 2009, 329f.)*

In Hamburg wurde wie erwähnt in einer Gruppe an inhaltlichen Standards für alle Lernfelder gearbeitet, für diese Gruppe war die Matrix enorm hilfreich.

Zusätzlich entstand bei der Multiplikatorin der Gedanke, die oder eine eigene Matrix, an die SchülerInnen weiterzugeben, um Ziele für beide Seiten klar zu formulieren.

*„Und eine Überlegung wäre vielleicht noch einmal, dass auch an Schüler weiterzugeben. Zu sagen, das ist das, was wir von euch erwarten. Es gibt bestimmt Schüler, die können damit umgehen, aber es gibt andere, die sind damit überfordert. (...). Aber ich glaube, wenn man sie sozusagen kleinschrittig zu den einzelnen Lernfeldern ausgeben würde, dass die Schüler und auch Ausbilder sehen, wie umfangreich das ist.“ (IMH2, 2009, 335ff.)*

Besonders gegenüber den Ausbildern könnte man mit dem Produkt ihrer Meinung nach verdeutlichen, dass auch nach der Umstellung auf die Lernfelder ihre Schülerinnen und Schüler inhaltlich gut ausgebildet werden.

*„Wir hatten auf den Lernortkooperationssitzungen halt das Problem, dass die Ausbilder der Meinung waren, die Schüler lernen hier ja nichts mehr. Die machen Gruppenarbeit und die machen Plakate und präsentieren (...), aber was machen die inhaltlich, (...) und, und, und.“ (IMH2, 2009, 340ff.)*

Für die Abstimmung unter den einzelnen Teams, für die Transparenz gegenüber den Ausbildern und auch für die Kommunikation mit SchülerInnen war die Matrix für sie nachhaltig einsetzbar.

### Bremen

Die Materialien aus dem Netzwerk waren auch für die Bremer Multiplikatorin und die interne Kooperation wichtig. Zu Beginn der Umsetzungsphase 2006 stand das erste Lehrjahr noch nicht komplett zur Verfügung, was bemängelt wurde. Für den Einstieg in die Arbeit war das schwierig, weil die Multiplikatorin den Kolleginnen nicht zufriedenstellend etwas an die Hand geben konnte. Aber im Verlauf wurde alles an die Paten gegeben und versucht, diese in die eigene Arbeit zu integrieren.

*„Und je weiter wir fortgeschritten waren, Netzwerk und in der Schule, umso mehr haben wir uns auf Materialien gestützt, die aus LerNeMFA kamen.“ (IMB1, 2009, 408f.)*

Anders war der Umgang mit der Matrix in diesem Haus. Sie hing auch komplett ausgedruckt an einer für alle zugängliche Wand, aber sie wurde kaum gelesen und in den Arbeitsprozess integriert. Die Multiplikatorin hatte sie eingangs kurz erläutert und vorgestellt, aber dann sind doch eher die unterrichtsnahen Lernfeldausarbeitungen genutzt worden.

Gründe sah sie in der alltäglichen Arbeitswelt und der Bewältigung dieser und in der Entfernung der LehrerInnen vom theoretischen Arbeiten.

*„Ich glaube, das resultiert einfach aus unserer Arbeit als Lehrer, dass wir von der wissenschaftlichen Arbeit inzwischen so weit weg sind“ (IMB1, 2009, 472ff.)*

Diese Überforderung war ihrer Meinung auch dem Faktor Zeit geschuldet, dem Druck, zeitnah Unterricht zu entwickeln, aber trotzdem sah sie Vorteile in dem Produkt.

*„Für die Kompetenzmatrix spricht meiner Meinung nach, dass man gut sehen kann, welche Kompetenzen in welchem Lernfeld vorhanden sind. (...). Gut ist auch, dass man erkennen kann, was zu viel drin ist.“ (IMB1, 2009, 440f.)*

Kollegien müssten lernen, mit dieser neuen Herausforderung umgehen zu können, curriculare Arbeit muss wieder in das individuelle Arbeitsprofil aufgenommen werden. Fortbildungen sollten für ältere KollegInnen frühzeitig angeboten und die neuen KollegInnen müssten durch die Universität und die zweite Phase in der Lehrerausbildung darauf vorbereitet werden.

*„Ich glaube nicht, dass die Matrix vereinfacht werden muss. Ich glaube, dass wir eher damit umgehen lernen müssen.“ (IMB1, 2009, 481)*

#### 6.2.1.6 Kommunikation

<p>6. Kategorie „Kommunikation“</p> <p><b>Kommunikation der relevanten Personen in der internen/ strukturellen Kooperation</b> (Multiplikator ↔ Kollegium)</p> <p><b>Kommunikation mit dem Netzwerk</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungen an eine prozess- und kooperationsfördernde Kommunikation</li> </ul>
---	---

##### Zu den relevanten Aspekten

Die vielfältige Kommunikation hatte in diesem Prozess in der strukturellen Kooperation eine gewichtige Rolle. Es bedarf einer Organisation und Struktur der unterschiedlichen Gespräche und der Weiterleitung der Informationen auf den unterschiedlichen Ebenen. Hilfreiche und auch hinderliche Faktoren wurden von beiden Seiten genannt, besonders auch mit Blick auf eine Entlastung für die Multiplikatoren.

Mit dem Netzwerk wurde informell, über regelmäßige Treffen und auch über eine Kommunikationsplattform im Netz kommuniziert. Diese wurde als hilfreich und unterstützend eingestuft.

##### Hamburg

In Hamburg sah die Multiplikatorin klar einen Vorteil für diesen Teil ihrer Arbeit darin, dass ihre Schule der Projektstandort von LerNeMFA war und die schon angesprochenen vielen involvierten Kolleginnen und Kollegen den Informationsfluss unterstützten.

*„Wir sind relativ viele, von daher haben wir viele Kanäle zum Netzwerk. Wir haben die Koordination über die Projektleitung drin, also da helfen die kurzen Wege.“ (I2MH, 2009, 520ff.)*

Zusätzlich fand der Austausch über klassische Konferenzen statt, die aber nicht nur – wie hier in der Vergangenheit – zwei Mal pro Halbjahr stattfinden dürften.

*„Im letzten Jahr haben wir nur zwei gemacht, im nächsten werde ich mehr machen. Also das müssen wir unbedingt machen, weil wirklich viele Informationen verloren gehen.“ (I2MH, 2009, 413f.)*

Darüber hinaus versuchte sie über zwei Kanäle den Kontakt zum Kollegium stetig zu halten: über schriftliche Mitteilungen (Briefe) für die Fächer und über einen zusammengestellten

Ordner, den die KollegInnen immer nach den Sommerferien mit allen relevanten Informationen an die Hand bekommen haben.

*„Und das kommt sehr gut an, auch bei den Kollegen. Auch wenn sie das nicht immer lesen, (...), aber ich kann sagen, guck in den Ordner, da steht es drin. Also das hat sich wirklich bewährt, sowohl für Lehrer als auch für Schüler, weil alle wichtigen Sachen drin sind. Und da wird auch immer ergänzt und verändert.“ (I2MH, 2009, 435ff.)*

Der Ordner für die Schüler war natürlich ein gänzlich anderer, aber auch hier hob sie hervor, dass die gedruckten und wichtigen Informationen in dieser gebündelten Form für sie eine große Hilfe darstellten.

Kurzfristig wichtige Informationen müssten in solch einer Kooperation aber mündlich und direkt besprochen werden. Hier verweist sie auf die Möglichkeit, mehrere Ansprechpartner für die unterschiedlichen Themen zu haben.

*„Wichtig auch, dass man delegiert. Also Kollegen auch andere Ansprechpartner haben außer mir.“ (I2MH, 2009, 448f.)*

Die Plattform schätzte sie als gewinnbringend ein, die Kommunikation (Austausch von aktuellen Informationen) mit dem Netzwerk könnte über diese Medium gut stattfinden.

*„Also ich brauche nicht unbedingt einen Ansprechpartner, sondern ich kann viele Fragen auch da für mich beantworten.“ (I2MH, 2009, 533f.)*

### Bremen

In Bremen wurde geäußert, dass die vielfältige Kommunikation auf den unterschiedlichen Ebenen (Gesamtkollegium, Klassenteams, Patenteams, ...) häufig an ihre Grenzen stieß, weil man nicht mehr gut sortieren konnte, mit wem man schon was besprochen hat. Eine gute Organisation dieser Gesprächsstrukturen sollte von Anfang an gewährleistet sein. Regelmäßige und institutionalisierte Sitzungen sind wichtig, ein kurzfristiger Abstand wurde als sinnvoll erachtet.

*„Ich glaube ein Werkzeug kann immer nur sein, dass man mehr oder weniger regelmäßig tagt.“ (I1MB, 2009, 551)*

*„Vielleicht nicht so lang, aber fest institutionalisieren. Alle 14 Tage vielleicht. Und ich glaube, dass dann auch mehr transportiert werden kann. (I1MB, 2009, 559ff.)*

Um die Übersicht über die inhaltlichen Verabredungen nicht aus den Augen zu verlieren, wurde mit Protokollen und to-do-Listen gearbeitet. Besonders die to-do-Listen, in denen festgehalten wurde, wer was bis zu einem abgesprochenen Termin erledigen sollte, könnten delegiert und in die Hände des Kollegiums abgegeben werden. Dieser Anspruch, die Verteilung der Aufgaben auf mehrere Personen und die Unterstützung der Multiplikatorin durch eine eventuelle zusätzliche koordinierende Person, wurde aus Bremen schon vielfältig geäußert. Besonders hinsichtlich der Kommunikation wurde dieses Bedürfnis deutlich.

„Also nicht immer mich als zentrale Ansprechperson suchen. (...) Und das muss man glaube ich anders verteilen, also da muss man mehr zurückgeben.“ (I1MB, 2009, 527ff.)

„Und wenn es wirklich, was ich schon vorhin gesagt habe, hier noch so ein Zwischenglied gegeben hätte, hätte man da vielleicht ein bisschen mehr Verantwortung abgeben können.“ (I1MB, 2009, 545ff.)

Die Konzentration auf die interne Zusammenarbeit mit der Umsetzung des Rahmenlehrplans sollte während der Sitzungen gewahrt werden. Eine Vermischung mit anderen Themen erweist sich rückblickend als nicht förderlich, auch wenn dadurch mehr Termine anfallen.

„Im Grunde müsste man das tägliche Alltagsgeschäft, also was so viele Leute so sehr beschäftigt, (...), das müsste man davon abkoppeln.“ (I1MB, 2009, 563ff.)

Insgesamt erwies es sich als hilfreich, ein festes Team zu haben, mit nicht ständig wechselnden Kolleginnen und Kollegen. Das behindert die Kommunikation stark.

„Wenn es einen bereichsübergreifenden Einsatz der Kollegen gibt, ist es viel schwieriger eine Kommunikation aufrecht zu erhalten.“ (I1MB, 2009, 551)

#### 6.2.1.7 Kontext

<p>7. Kategorie „Kontext“</p> <p><b>Schulische und außerschulische Einflussfaktoren, die auf die Arbeit der Multiplikatoren einwirken</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interne Faktoren, z.B. die zusätzliche Arbeit, die damit verbundene Zeit und der Einsatz des Kollegiums im Schulzentrum</li><li>• Externe Faktoren, z.B. die Ausbilder</li></ul>
---	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Zu den möglichen internen Einflussfaktoren, die die eigene Arbeit merklich beeinflussen, wurden im Gespräch einige Aspekte geäußert, die im Verlauf an anderer Stelle schon angesprochen wurden, wie z.B. der Faktor Zeit und der Einsatz des Kollegiums. Einfluss auf ihre Arbeit nahmen von außen der duale Partner, die Ausbilder in den Praxen und damit verbunden auch die Ärztekammern. Die Wahrnehmung zu diesen Aspekten wird nachfolgend wiedergegeben.

#### Hamburg

In Hamburg gab es Lernortkooperationssitzungen (LOK-Sitzungen), in denen die Partner der Ausbildung in unregelmäßig stattfindenden Sitzungen ein Austauschforum hatten. Ihre Arbeit im Prozess wurde durch die Ausbilder eher negativ beeinflusst, so ihre Wahrnehmung.

*„Ja, am Anfang war das zum Teil schwierig, die Ausbilder davon zu überzeugen. Ich glaube nicht, dass die Veränderung der Ausbildung richtig durchgedrungen ist.“ (I2MH, 2009, 581f.)*

Der veränderte Weg in der Ausbildung – von der Arzthelferin bis zur MFA – und die damit einhergehenden Veränderungen wurden auf einer LOK-Sitzung vorgestellt und es gab Auseinandersetzungen. Inhaltliche Kürzungen zugunsten anderer Kompetenzen mussten verteidigt und der neue Rahmenlehrplan als neue Basis vorgestellt werden. Akzeptanz seitens der Betriebe wird ihrer Meinung nach über die Qualität der Arbeit an der Berufsschule erreicht und über die Zeit.

*„Das ist schwierig, also ich glaube, man kann nur überzeugen. Indem man gut ausbildet. Und wenn sie dann merken, dass die Schüler doch etwas an der Schule lernen, was ich in der Praxis gebrauchen kann, dann ist das gut.“ (I2MH, 2009, 533f.)*

Auch eine Zusammenarbeit mit der Ärztekammer bezüglich dieser gravierenden Veränderungen in der Ausbildung gab es nicht, als Kooperationspartner sollte ein enges Miteinander im Sinne der SchülerInnen stattfinden.

### Bremen

Bremen betonte noch einmal die Faktoren, die intern großen Einfluss auf die eigene Arbeit hatten. Besonders die Bedingungen eines Schulzentrums erschwerten häufig einen geradlinigen Weg auf dem Weg zur engeren Zusammenarbeit, denn der Einsatz des Kollegiums in mehreren Abteilungen der Schule ist die Regel. Eine doppelte Belastung war kontraproduktiv für die Teambildung in diesem speziellen Bereich. Dieser Punkt wurde schon in vorherigen Absätzen als hinderlich beschrieben, wie auch der Faktor Zeit, der durch die zusätzliche Arbeit der Multiplikatoren zum Problem wird. Ressourcen, Aufgabendelegation und Unterstützungsmodelle sind erläutert und als Idee formuliert worden.

Die Zusammenarbeit mit der Ärztekammer wurde als „wohlwollend“ und „interessiert“ (I1MB, 2009, 390) beschrieben. Ein enger Kontakt war gegeben, obwohl es keine regelmäßigen Zusammenkünfte gibt.

*„Weil die immer nachgefragt haben, was macht ihr da, hat sie sich auch interessiert, oberflächlich, nicht sehr intensiv, aber zumindest haben die das begleitet die ganze Zeit. Und ich glaube, die wissen auch, dass wir da ganz schön etwas geleistet haben.“ (I1MB, 2009, 390ff.)*

Hilfreich war diese inhaltliche Unterstützung auf jeden Fall für die unterschiedlichsten Gespräche mit Arbeitgebern, weil die Arbeitgebervertretung die Arbeit der Berufsschule schätzte und verstand.

Neu an der Schule war ein Ausbildersprechttag einmal im Jahr, zu dem die ausbildenden Praxen und auch eine Vertreterin der Kammer von der Multiplikatorin eingeladen wurden. Im Mittelpunkt standen die Gespräche der Ausbilder mit LehrerInnen ihrer Auszubildenden, aber



auch der allgemeine Austausch der Schule mit den Ärztinnen und Ärzte war jedes Mal bereichernd für die Zusammenarbeit.

#### 6.2.1.8 Kollektives Lernen

<p>8. Kategorie „Kollektives Lernen“</p> <p><b>Organisation der gemeinsamen schulinternen Lernprozesse</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Transport der Ergebnisse aus dem Netzwerk in das Kollegium</li> <li>• Interne Fortbildung des Kollegiums hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldern</li> <li>• Probleme im Prozess und diesbezügliche Veränderungen</li> </ul>
--	---

##### Zu den relevanten Aspekten

Die durchlaufenen Lernprozesse an beiden Schulen, durch die zum Teil neue und veränderte Wege in der schulinternen kooperativen Umsetzung der Lernfelder entstanden sind, bezogen sich überwiegend auf die curriculare Arbeit und die Herausforderung, den vertrauten fachlichen Unterricht als individueller Lehrer neu zu denken. Die Multiplikatoren mussten diese Herausforderung leitend unterstützen und somit organisieren.

Auf die Frage, „*Hat LerNeMFA Sie unterstützt, sich auf dieser erziehungswissenschaftlichen Basis hinsichtlich der Umsetzung eines lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplans weiterzuentwickeln*“, haben alle Multiplikatoren mit „Ja“ geantwortet (vgl. S. 51). Diesen Entwicklungsprozess, die die Beteiligten selbst als positiv bewertet haben, mussten sie für die Kollegien vor Ort als Lernprozess gestalten.

Der Transport der Ergebnisse aus dem Netzwerk in die Schulen und die Weiterbildung des Kollegiums bildeten hier zentrale Fragen, auf die Antworten gefunden werden mussten. Fächerübergreifender Unterricht und die Begleitung der Klassen durch die neuen Lernfelder, dafür mussten Organisationsmodelle gefunden und dann auch reflektiert werden.

Einige kollektive Lernprozesse wurden gemacht, mit Bezug auf den theoretischen Hintergrund und auf die Phasen des expansiven Lernens (vgl. S. 95) konnten einige Ergebnisse aber bisher nur festgestellt und die sich daraus ergebenden neuen Strukturen und Handlungsprozesse nur angedacht und noch nicht umgesetzt werden. Trotz dieser teilweise nicht vollständigen Lernzyklen lassen sich interessante Wege darstellen.

### Hamburg

Der Transport der Ergebnisse erfolgte vornehmlich über die im Haus laufenden Workshops und die KollegInnen, die an den Netzwerktreffen teilgenommen haben. Konferenzen und die Plattform WIBIS (Hamburger Plattform für Berufliche Schulen) ergänzten die individuellen Erfahrungen der (freiwillig) am Netzwerk beteiligten Kolleginnen und Kollegen.

Zum einen waren diese vielen Kanäle für die Multiplikatorin für den Informationsfluss hilfreich, aber dadurch, dass nur ein Teil aktiv an LerNeMFA teilgenommen hat, gab es keinen zufriedenstellenden Informationsstand für das gesamte Kollegium. Im Nachhinein wurde das Vorgehen, nicht flächendeckend für das gesamte Kollegium Informationsveranstaltungen und Fortbildungen anzubieten, als nicht gelungen bewertet.

*„Es waren viele Kanäle, ja.“ (I2MH, 2009, 632)*

*„Aber das ist uns nicht so richtig gelungen, also ich glaube, es ist nicht flächendeckend gelungen, nur vereinzelt.“ (I2MH, 2009, 641f.)*

*„Also man hätte es vielleicht tun müssen, aber es ist nicht gelungen. Also so eine träge Masse zu bewegen ist echt schwer. Und du hast ein paar Leute, die das machen und tun. Und wie gesagt, dadurch dass wir relativ viele Kollegen in den Workshops hatten und diese auch gut auf die Teams verteilt sind, ist es doch in dem einen oder anderen Team ganz gut gelungen. Aber es ist in einigen Teams auch nicht gelungen.“ (I2MH, 2009, 660ff.)*

Im Jahr 2009, drei Jahre nach der Umstellung, kamen die KollegInnen dazu, sich die Matrix oder die Formate anzuschauen und sich mit dem „pädagogischen Schnickschnack“ (I2MH, 2009, 645) auseinanderzusetzen. Die „Bewältigung des Unterrichts“ (I2MH, 2009, 665) stand 2006 im Vordergrund, neue Probleme machten drei Jahre später eine Beschäftigung mit den Produkten aus LerNeMFA und dem erziehungswissenschaftlichen Hintergründen des neuen Rahmenlehrplans notwendig: die Entwicklung von inhaltlichen Standards für jedes Lernfeld, weil in den einzelnen Teams inhaltlich nicht im Sinne eines gemeinsamen und klassenübergreifenden dreijährigen Spiralcurriculums gearbeitet wurde.

*„Da sind wir jetzt mit den Standards dabei. Das ist eine Auswirkung dessen, dass die Kollegen und die Teams trotz fast der gleichen Materialien ganz unterschiedlich unterrichtet haben. Mit Standards wollen wir da eine Regelung finden.“ (I2MH, 2009, 641f.)*

Diese Probleme sind auch durch die anfangs eingeführten Jahrgangsteams entstanden, die eine kontinuierliche Absprache über alle unterrichtenden KollegInnen und über die Inhalte der drei Lehrjahre erschwerten.

*„Ja, wir hatten ein ganz großes Problem mit den anfänglichen Jahrgangsteams. Das war organisatorisch und auch pädagogisch schwierig.“ (I2MH, 2009, 672f.)*

Es gab den Konsens, dieses Modell aufzugeben und die ersten beiden Lehrjahre durchgehend durch die Klassenteams zu begleiten. Nur das dritte Jahr war noch (Stand 2009) ausgenommen und wurde durch neue Kolleginnen und Kollegen unterrichtet.

Auftauchende Probleme in den Teams wurden in der Regel intern und über informelle Absprachen geregelt, seitens der Multiplikatorin wurde kaum eingegriffen.

*„Wo es z.B. in den Teams mit der Koordination und der Kooperation nicht geklappt hat. Oder sich die Kollegen in Bezug auf die Anforderungen der Lernfelder überfordert fühlten. Und für sich eine Lösung gesucht und auch gefunden haben. Viele haben durch den engen Kontakt mit den Kollegen interne Lösungen gefunden. (...). Durch die enge Zusammenarbeit wurden Lösungen gefunden.“* (I2MH, 2009, 684ff.)

Lernprozesse wurden insgesamt nicht gemeinsam evaluiert, es gab aber immer die Möglichkeit, auf Konferenzen neue Wege vorzustellen, aus dem Kollegium heraus.

*„Das passiert schon, es ist aber kein geregeltes Verfahren.“* (I2MH, 2009, 715)

Unterrichtete Lernfelder wurden von den einzelnen Teams überarbeitet, eine Diskussion im gesamten internen Kreis fand nicht statt. Nur durch die neu entstandene Gruppe, die die angesprochenen Standards als „*Minimalkatalog*“ (I2MH, 2009, 724) ausarbeiten sollte, mussten alle Materialien gesichtet und im Gesamtkontext des (schulinternen) Curriculums überarbeitet werden.

### Bremen

Gleich zu Beginn, noch vor dem Unterrichtsbeginn im Sommer 2006, organisierte die Multiplikatorin eine verpflichtende Fortbildung für das Kollegium: Prof. Dr. Tramm wurde eingeladen, um das Lernfeldkonzept vorzustellen und die Arbeit aus LerNeMFA zu erläutern. Ein gemeinsamer Wissensstand für den internen Kreis wurde erreicht, Diskussionen ange-regt. Für die Multiplikatorin eine Art Initialzündung für die weitere Arbeit.

*„Und dann kam der Vortrag von Tade Tramm. Wir haben uns auf mehreren Ebenen schon mit dem Lernfeldunterricht beschäftigt gehabt, so dass man da auch ein bisschen darauf zurückgreifen konnte.“* (I1MB, 2009, 630ff.)

*„Nein, also diese Information über LerNeMFA, das Lernfeldkonzept, alles das, was wir als Vorlauf hatten, dann an die Kollegen zu transportieren, das gelingt nicht im laufenden Prozess.“* (I1MB, 2009, 644ff.)

Der Grund, diese Fortbildung anzubieten, war in der Überforderung begründet, die gesammelten Erfahrungen alleine in das Kollegium zu tragen. Weil für die Multiplikatorin diese Wissensbasis aber unabdingbar war, fiel diese Entscheidung zusammen mit der Schulleitung.

*„Ich sehe Chancen, indem man das transportiert über jemanden, der ja in Hamburg das für uns deutlich gemacht hat. Also jemanden, der fachlich so versiert ist, dass der das Kollegen auch weitergeben kann.“* (I1MB, 2009, 699ff.)

Ein Beispiellernfeld wurde vorgestellt und anhand der vorgegebenen Formate entwickelt, alle anderen curricularen Ausarbeitungen aus LerNeMFA dann an die Paten der Lernfelder weitergegeben. Eine ständige fachliche Unterstützung, evtl. durch externe Träger, wäre dazu wünschenswert gewesen.

*„Man bräuchte vielleicht auch über das LIS (Landesinstitut für Schule in Bremen) eine Begleitung. Wenn im LIS jemand wäre, der sich gut damit auskennen würde, oder auch mitgearbeitet hätte, wäre das glaube ich eine gute Schnittstelle gewesen, ein gutes Bindeglied.“ (I1MB, 2009, 706ff.)*

Dieser Weg, die Materialien aus dem Netzwerk zu nehmen und den Paten zur Weiterentwicklung zu geben, wurde auch 2009 rückblickend als richtig eingestuft.

*„Ja, das glaube ich ist der richtige Weg. Wobei es bestimmt auch Kollegien gibt, die sagen, das ist ein Überstülpen von Inhalten und Methoden, die wir so nicht wollen.“ (I1MB, 2009, 738ff.)*

Ein Argument gegen das „Überstülpen“ war die Anpassung der Produkte durch die Paten an die schulinternen Bedingungen und Bedürfnisse.

Dadurch, dass der Weg wie beschrieben gegangen wurde, tauchten Probleme in der Weitergabe der Materialien aus dem Netz auf, die die Paten für ihre kooperative Arbeit dann zeitnah benötigten. Neue Wege mussten gefunden werden, alleine konnte die Multiplikatorin den Informationsfluss aus dem Netz nur schwer aufrecht halten.

*„Ich denke auch, dass man das verbessern könnte, ja, wenn etwas Neues kommt aus dem Netzwerk. (...) Dafür sorgen, dass die Kollegen immer schnelle die Informationen kriegen.“ (I1MB, 2009, 679ff.)*

Ein direkter Draht und Kontakt zum Netzwerk wäre für die Paten wünschenswert, e-mail, Rundbriefe und die Bereitstellung von unzähligen Kopien hingen dann doch wieder bei der Multiplikatorin.

Die Entscheidung für die Lernfeldpaten wurde kollektiv getroffen, weil festgestellt wurde, dass in einer großen Gruppe kein produktiver und effektiver Entwicklungsprozess stattfinden kann.

*„Wir haben Arbeitsphasen verändert, indem wir anfangs in einer größeren Gruppe versucht haben, uns mit den Lernfeldern zu beschäftigen und dann sind wir zu den Lernfeldpaten gekommen“ (I1MB, 2009, 802ff.)*

*„Weil wir gesehen haben, das ist zu viel für alle, das kann man besser in kleineren Teams bewerkstelligen. Also aus dem etwas größeren Team raus in kleine Teams.“ (I1MB, 2009, 807f.)*

Große Probleme bereitete zu Beginn der Start in den teilweise notwendig gewordenen fächerübergreifenden Unterricht. Die Bereitschaft wuchs im Laufe der Zeit, auch durch die Struktur der Arbeit: Die Doppelbesetzung am Lernfeldtag war hier sehr hilfreich und hat Ängste der KollegInnen abgebaut. Ohne beide Fachkollegen am Lernfeldtag in der Klasse zu haben, sind ihrer Meinung fächerübergreifende Lehr-/ Lernarrangements, so wie es die Lernfeldpaten entwickelt haben, nicht umzusetzen.

*„Ich glaube, dass viele Kollegen vor dem fremden Fach Angst hatten, weil sie ihre Rolle als Lehrer so sehen, dass jeder alles können muss, was er unterrichtet. Also, dass viele Lehrer Schwierigkeiten damit haben zu sagen, das weiß ich jetzt nicht.“ (I1MB, 2009, 753ff.)*

*„Und ich glaube, wir hätten das alles nicht so machen können, wenn wir nicht die Möglichkeit der Doppelbesetzung gehabt hätten.“ (I1MB, 2009, 767f.)*

*„Man kann das nur mit Doppelbesetzung aufrecht halten. Wir versuchen das jetzt mit reduzierten Stunden, die wir nur noch zur Verfügung haben. Aber ich glaube, dass das einfach problemfördernd ist, wenn man da nicht die Möglichkeiten hat, etwas doppelt besetzt zu machen.“ (I1MB, 2009, 770ff.)*

Zusätzlich wurden anfangs informell und intern – ohne Mitwirkung der Multiplikatorin – von Fach Kolleginnen kleine Fortbildungen zu konkreten Themen in den ausgearbeiteten Lernfeldern angeboten, was auch Ängste abbaute und für das Zusammenwachsen als ein Lernfeldkollegium hilfreich war.

*„Und ich glaube, dass sich das in so einem laufenden Prozess ein bisschen verändert, (...). Weil man selber dazulernt.“ (I1MB, 2009, 756ff.)*

*„Und ich habe bei vielen Kollegen gemerkt, dass diese Bereitschaft, aus anderen Fächern oder aus dem anderen Fach etwas zu übernehmen, gewachsen ist. Weil man selber dazulernt und auch merkt, wo sind eigentlich die Stellen, wo die SchülerInnen uns nicht verstehen, also den Fachlehrer nicht verstehen.“ (I1MB, 2009, 758ff.)*

Ein großer Lernprozess für alle Beteiligten war die Erkenntnis, dass nicht alles von Anfang an perfekt sein muss, sondern *der Weg das Ziel ist*. Persönliche und teamorientierte Entwicklungen mussten stattfinden und inhaltlich mussten die Lernfelder jedes Jahr in der internen Kooperation überarbeitet werden.

*„Wenn man weiß, man ist jetzt einmal durch, man fängt an jetzt noch mal zu überarbeiten.“ (I1MB, 2009, 756ff.)*

*„Uns so habe ich LerNeMFA oder auch die Lernfeldumsetzung gesehen. Also einen Prozess, der wahrscheinlich so lange dauert, bis es wieder einen neuen Lehrplan gibt.“ (I1MB, 2009, 723f.)*

Diese Erkenntnis hatte deutlich Druck aus dem Arbeitsprozess und die Angst vor der neuen Rolle des Lehrers im Unterrichts- und Entwicklungsteam genommen.

#### 6.2.1.9 Outcome

<p>9. Kategorie „Outcome“</p> <p><b>Institutionalisierung</b></p> <p><i>Etablierung des Lernfeldunterrichtes, der unterschiedlichen Kooperationsformen im Kollegium und der Innovationsstrategie insgesamt</i></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts und im Kollegium allgemein</li> <li>• Weiterarbeit mit dem Netzwerk</li> </ul>
--	--

#### Zu den relevanten Aspekten

Welche Effekte haben die Multiplikatoren der beiden Schulen im Verlauf der dreijährigen Umsetzungsphase mit Blick auf Schulalltag und die kooperative Arbeit im Kollegium festgestellt? Spürbare Veränderungen wurden auf dieser Leitungsebene wahrgenommen und die

heben die nachhaltige Beeinflussung von LerNeMFA auf die neue Form des Unterrichtens und teilweise auch auf die neue Form des Zusammenarbeitens in den Schulen hervor.

### Hamburg

*„Also Veränderungen beziehen sich einmal darauf, dass fast alle Kollegen in Teams organisiert sind.“ (I2MH, 2009, 738f.)*

Durch diese neue Organisationsform fand viel mehr Austausch statt und auch mehr Auseinandersetzung, im positiven wie auch im negativen Sinne, denn Konflikte wurden schnell deutlich und mussten zeitnah bearbeitet werden.

Der vermehrte Austausch bezog sich auch auf Unterrichtsmaterialien, *„nicht jeder hortet seine Sachen mehr“* (I2MH, 2009, 746).

*„Es gab schon immer diese Kooperationsformen, aber ich glaube schon, dass es nur so langsam dahin geht, dass man nicht mehr nur Einzelkämpfer ist. Aber manchen fällt das auch sehr schwer, das muss man sagen. Ich glaube doch, die Kooperation ist spürbar geworden.“* (I2MH, 2009, 746ff.)

Trotz der auch an dieser Stelle spürbaren Hinweise auf Probleme mit der kooperativen Umsetzung war die Multiplikatorin überzeugt von der Entwicklung. Weitere Aspekte wurden nachhaltig dadurch beeinflusst: die Qualitätsentwicklung, die Arbeitsbelastung der KollegInnen und auch ein intensiverer Umgang mit den Auszubildenden.

*„Ich denke, dass diese Teamstrukturen einfach förderlich sind für eine qualitative Entwicklung und auch, dass solche Teamstrukturen arbeitserleichternd sind für die einzelnen Kollegen.“* (I2MH, 2009, 766f.)

*„Ich glaube auch, dass der Umgang mit den Schülern ein anderer ist, ich muss mich jetzt anders mit Schülern auseinandersetzen.“* (I2MH, 2009, 741f.)

Auf die Frage, ob für die Weiterentwicklung so einer internen Kooperation das Netzwerk noch benötigt würde, antwortet die Hamburger Multiplikatorin mit einem klaren „Nein“ (I2MH, 2009, 783). Für sie hat das Netzwerk die Kooperation zwar inhaltlich unterstützt, für die schulinterne Kooperation aber keine Rolle gespielt.

*„Für die Kooperation, das weiß ich gar nicht, ob das eine Rolle gespielt hat. Das Netzwerk ist für die Kooperation die inhaltliche Grundlage. (...). Aber ob das Kollegium direkt oder die Kooperation unter denen beeinflusst wurde, eher nicht.“* (I2MH, 2009, 754ff.)

### Bremen

Das Kollegium rückte durch die Arbeit und die neue Form der Zusammenarbeit näher zusammen und lernte sich noch besser kennen. Deutlich wurde auch in Bremen, dass Auseinandersetzungen schneller an die Oberfläche kommen und Gegensätze deutlich werden.

*„Also, dass kleine Schwächen und Stärken sehr viel schneller deutlich werden. Ich glaube auch, dass so ein Kollegium insgesamt deutlich anders miteinander umgehen muss. Also, dass man das auch mal aushalten muss, z.B. wenn einer sagt, so kannst du das nicht machen.“* (I1MB, 2009, 826ff.)

Der Weg vom Einzellehrer zum Teamkollegen wurde hier langsam und deutlich spürbarer und das auf unterschiedlichen Ebenen (Unterricht und curriculare Entwicklung). Einen Weg zurück gibt es für diesen Standort nicht, auch weil im Verlauf die Arbeit für die einzelnen KollegInnen immer entlastender wurde.

*„Und ich glaube auch, dass ich das Kollegium so einschätze, dass es nicht wieder den Weg zurück machen würde, in die typische Lehrereinzelarbeit. Trotz der vielen Belastungen, die so eine Teamarbeit hat, und auch trotz der nicht immer geliebten Teamkonstellationen, ist es glaube ich so, dass es insgesamt auch entlasten kann im Unterricht. Wenn man weiß, ich kann mit dem Kollegen meine Klasse durchsprechen und ich bin mit Problemen nicht alleine da. (...)“ (11MB, 2009, 899ff.)*

LerNeMFA hat ihrer Meinung nach wichtige Impulse für die schulinterne und auch für die kooperative Arbeit geliefert, besonders über den Austausch. Die interne Organisationsstruktur ist zum Teil auf den Erfahrungen aus dem Netzwerk entstanden.

*„Das ist bestimmt draus erwachsen, also nicht ausschließlich, aber es gab sicher ganz wichtige Impulse aus LerNeMFA, die in die Arbeit hier am Schulzentrum Walle eingegangen sind.“ (11MB, 2009, 868ff.)*

*„Ich glaube, dass es gut ist, wenn man merkt, dass auf ganz vielen Ebenen ähnlich gearbeitet wird, Dass es auch gut ist, Erfahrungen von anderen Schulen in so ein Kollegium zu transportieren. (...) Erfahrungen anderer kann man eben immer wieder gut nutzen.“ (11MB, 2009, 924ff.)*

Diesen Erfahrungsaustausch als Eckpfeiler für eine weitere Zusammenarbeit mit dem Netzwerk erklärte sie als wünschenswert.

## **6.2.2 Zusammenfassende Überlegungen – pragmatische Konsequenzen von und für Multiplikatoren für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula**

Die Erfahrungen der beiden Multiplikatoren lassen sich zusammenfassen und ergeben einen Katalog an Empfehlungen, die für weitere und verwandte Projekte herangezogen werden können.

### *Zusätzliche Aufgabe und die Übernahme der Rolle als Multiplikator*

Als belastend zum Alltagsgeschäft und umfangreich in der Umsetzung wurde diese Aufgabe beschrieben. Unterstützungsmodelle müssen frühzeitig für diese Personen gefunden werden, alleine ist die komplexe zusätzliche Aufgabe nur schwer zufriedenstellend umzusetzen. Mehrere Ansprechpartner sollten vor Ort vorhanden sein, daher ist es sinnvoll, von Beginn an nicht nur einen Multiplikator zum Netzwerk zu schicken. Gewinnbringend wäre eine koordinierende Stelle neben der Multiplikatorin, ein Art *Projektleitung* für die praktischen Belange. Der rege Austausch mit anderen Netzwerkmitgliedern wurde als ein wichtiges Unterstützungsmodul angesprochen, hier sollte Zeit investiert werden. Eine enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist unabdingbar für die umfangreichen internen Veränderungen, Kooperation und darauf bezogene Umstrukturierungen müssen insgesamt in der Schule gewollt sein.

Dieser Wille sollte auch kommuniziert werden und Verbindlichkeit haben, d.h., es müssen Vorgaben für die gemeinsame Arbeitsstrategie konkret von der Leitungsebene ausgesprochen werden.

### *Widerstände im internen Kreis*

Erschwerend für die Arbeit dieser Personen ist, wenn im internen Kreis keine oder nur wenig Unterstützung für den Prozess besteht. Wichtig erschien beiden Gesprächspartnerinnen, dass die Umstellung vom Einzellehrer zum Teampartner im Lernfeldunterricht Zeit benötigt und ein schnelles Umstellen für das Kollegium nicht möglich ist. Insgesamt waren die Widerstände in beiden Schulen rückläufig und der Faktor Zeit mit der einhergehenden Gewöhnung an die neue Arbeitsform spielte hier auch eine Rolle. Widerstände und Ängste müssen unbedingt wahrgenommen und als Baustein der Arbeit angenommen werden. Hilfreich ist eine frühzeitige und umfassende Weiterbildung hinsichtlich der neuen Unterrichtsform, eine breiter Wissensbasis für alle beteiligten Kolleginnen und Kollegen muss angestrebt werden, denn eine positive Einstellung gegenüber dem Lernfeldkonzept hilft, die notwendige kooperative Arbeit anzugehen. Externe Experten als Referenten sind hier sinnvoll.

An einer diesbezüglichen Innovationsbereitschaft im Kollegium muss langfristig gearbeitet werden, Teamfortbildungen, die ein Zusammenwachsen des Kollegiums möglich machen können, sollten angeboten werden.

Häufige Wechsel im Kollegium und der Einsatz in unterschiedlichen Bereichen behindern dieses Zusammenwachsen und die notwendige Kontinuität im Prozess. Wenn möglich sollte kein ständiger Wechsel im internen Kreis stattfinden und/ oder neue KollegInnen müssen frühzeitig und sofort integriert werden.

### *Kooperatives Arbeiten*

Alle – das gesamte Kollegium – muss beteiligt, ein gemeinsamer Weg früh erkennbar sein. Eine Kultur des Füreinander- und Miteinanderarbeitens sollte entstehen und muss etabliert werden. Auch an dieser Stelle wurde klar, dass solche Ziele nicht zeitnah zu erreichen sind, aber wenn akzeptiert wird, dass nicht von Beginn an alle Ergebnisse perfekt sein müssen und ein langfristig widerkehrender Überarbeitungsprozess beginnt, dann verliert sich eventuell auch die Angst vor Fehlern.

Für die curriculare Entwicklungsarbeit haben sich kleine Teams bewährt, die eventuell auch als Klassenteam zusammenarbeiten können oder auch losgelöst ein Lernfeld für das Kollegium aufarbeiten. Patenschaften für die zwölf Lernfelder waren an einem Standort eine für alle zufriedenstellende Lösung, auch weil alle für das Kollegium gearbeitet haben und nicht



nur einige wenige. Auch für den damit beginnenden wichtigen Austausch in der großen internen und strukturellen Kooperation war diese Strategie förderlich.

Um einen Überblick über das Spiralcurriculum zu behalten, könnten inhaltliche Standards von einer eigenen Gruppe erarbeitet und als Leitfaden zur Verfügung gestellt werden. Die Matrix bietet hier eine gute Grundlage.

Für die Betreuung der Klassen sollten sich alle KollegInnen in Teams wiederfinden und es ist für die Organisation notwendig, dass diese Teams die Klassen auch drei Jahre begleiten und demnach alle Lernfelder unterrichten. Interne Lösungen, inwieweit eine Bereitschaft für fächerübergreifenden Unterricht besteht, können dann in den Teams gefunden werden. Unterrichtsmaterialien mit Lösungen helfen Ängste abzubauen. Darüber hinaus wird eine zeitweise Doppelbesetzung am Lernfeldtag als unbedingt erforderlich eingestuft, um die Teamarbeit in den Klassen stattfinden zu lassen.

Der Multiplikator hat hier die Aufgabe zu lenken und Unterstützung anzubieten, weil eine Selbstorganisation in den Teams besonders zu Beginn teilweise auch durch eine Überforderung der Personen Schwierigkeiten bergen kann. Als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, aber auch den Beteiligten Raum und Zeit zum Ausprobieren geben, diese Waagschale gilt es auszugleichen.

### *Kommunikation*

Um kooperativ auf unterschiedlichen Ebenen Arbeiten zu können, bedarf es einer durchdachten Kommunikation, besonders seitens des Multiplikators mit dem gesamten internen Kreis. Diese sollte regelmäßig in kurzen Abständen sein, zu Beginn des Prozesses eventuell sogar 14tägig. Wichtig erschien an einem Standort, dass es keine Vermischung der aktuellen Themen mit Fragen zum Alltagsgeschäft geben sollte, eine klare Abgrenzung der Sitzungsthemen sollte eingehalten werden.

Besonders mit Blick auf die Kommunikation wird die Forderung nach Unterstützung für den Multiplikator noch einmal deutlich: Mehrere Ansprechpartner zum Prozess vor Ort zu haben, nimmt Druck und Belastung, gerade weil viel in informellen Gesprächen *zwischendurch* geklärt wird, die zeitraubend sind.

Ein Überblick über die gesprochenen Worte ist enorm wichtig, daher muss frühzeitig dokumentiert werden. Protokolle und to-do-Listen helfen, können und müssen aber auch an das Kollegium delegiert werden. Informationsmappen mit Aspekten, die alle betreffen und bleibend verwertbar sind, können langfristig Entlastung bieten.

### *Arbeitsatmosphäre*

Die Stimmung und das gemeinschaftliche Verhalten, das im Kollegium und im Bereich insgesamt spürbar ist, darf nicht unterschätzt werden. Nur wenn der Blick seitens der Leitung immer wieder auf die *Ressource Kollegium* fällt und das Miteinander als determinierender Faktor in der Umstellung anerkannt wird, dann kann nachhaltig kooperativ gearbeitet werden.

Einzelne Kollegen müssen zu Teams zusammenwachsen, das eigene Arbeiten wird „öffentlich“ und überprüfbar. Unterrichtsmaterialien werden ausgetauscht und gemeinsam reflektiert. Diese Veränderungen haben an beiden Schulen Zeit und Vertrauen benötigt, was seitens der Multiplikatoren eingeplant werden musste und woran stetig gearbeitet werden muss. Das Kollegium wurde zur Basis des Erfolges oder Misserfolges, hier gilt es zukünftig anzusetzen, als bottom-up-Prozess.

Ein notwendiger bottom-up Prozess wurde schon in der theoretischen Auseinandersetzung mit Multiplikatorentätigkeiten (vgl. S. 84; Schlosser, 2006) als förderlicher Faktor angesprochen. Ergänzend wurde an der Stelle erwähnt, dass dieser aber top-down intendiert verläuft, was auch in vorliegenden Kontext wichtig war. Vorgaben für eine gemeinsame Arbeitsstrategie müssen von der Leitungsebene konkret und verbindlich ausgesprochen werden.

Auch weitere förderliche Gelingensbedingungen für Multiplikatorentätigkeit von Schlosser werden durch die vorliegende empirische Untersuchung bestätigt:

- Die notwendige Kompetenz der Mittler auf unterschiedlichen Ebenen für diese komplexe Tätigkeit,
- die für die Aufgabe förderlichen kooperativen Strukturen,
- die notwendige intensive und inhaltsreiche Kommunikation,
- die für die Umstellung unabdingbare Bereitstellung von Ressourcen
- und auch das gute Schulklima mit einem engagierten Team.

## 6.3 Kollegien/kategorien- und fallbezogene Auswertung

### 6.3.1 Tabellarischer Überblick und Ergebnisse

Kategorie und Subkategorie	Relevante Aspekte	Ergebnisse insgesamt
<p>1. Objekt</p> <p><b>Aufgabe in der internen Kooperation</b></p> <p><i>Umsetzung des neuen in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans ...</i></p> <p><i>... vor dem Hintergrund der Beteiligung an LerNeMFA: Implementation eines kooperativ entwickelten Curriculums</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulinterne (verbindliche) Zielvereinbarungen mit der Leitungsebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbindliche Paten für Lernfelder werden eingeführt, die einen Ordner mit Unterrichtsmaterialien für das Kollegium erstellen. Die Unterlagen aus dem Netzwerk stehen dafür zur Verfügung. Diese Absprache wird als sinnvoll und zielorientiert erachtet.</li> <li>Vereinbarungen zu inhaltlichen Standards in den Lernfeldern helfen, wenn insgesamt keine team-/ klassenübergreifende Unterlagen entwickelt werden. An diese müssen sich die einzelnen Teams verbindlich halten.</li> </ul>
<p>2. Subjektive Deutungen</p> <p><b>Subjektive Deutungen über die ...</b></p> <p><i>... Einführung des neuen Rahmenlehrplans</i></p> <p><i>... die Auswirkungen von LerNeMFA</i></p> <p><i>... die notwendige Kooperation im Innenverhältnis (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</i></p> <p>2.a) Umsetzung des Rahmenlehrplans</p> <p>2.b) Interne/ integrative Kooperation</p>	<p><b>Umsetzung des Rahmenlehrplans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nutzen der externen Netzwerkarbeit für die interne Umsetzung</li> </ul> <p><b>Interne/ integrative Kooperation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fördernde und hemmende Faktoren für den Einstieg in die kooperative Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das Netzwerk wird als hilfreich gesehen, um Ideen und Vorlagen für Lernfelder zu haben. Die Produkte haben unterstützenden Charakter für die noch notwendige schulinterne Arbeit.</li> <li>Das einfache Herunterladen der Materialien aus dem Netz muss für alle unbürokratisch möglich sein.</li> <li>Die Qualität der Materialien aus dem Netzwerk, besonders der ausgearbeiteten Lernfelder für den Unterricht, ist wichtig. Nur dann bieten sie eine Hilfe.</li> <li>Eine positive Arbeitsatmosphäre hilft bei der Umsetzung des Prozesses. Kollegien, die ein gleiches Ziel verfolgen, bilden eine Stärke.</li> <li>Der Faktor Zeit ist determinierend im Prozess. Zeitfenster müssen von Anfang an für Absprachen gefunden werden.</li> <li>Unterschiedliche Teampartner in unterschiedlichen Klassen erhöhen den ohnehin schon großen Zeitaufwand für die Arbeit im Team, können aber auch bereichernd sein.</li> <li>Eine Vorlaufzeit für die Arbeit im Team ist hilfreich.</li> <li>Klassenteams dürfen nicht zu groß sein.</li> <li>Der Umgang mit Konflikten in Lehrerteams muss professionell begleitet werden.</li> </ul>
<p>3. Arbeitsteilung und Regeln</p> <p><b>Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen und Organisation dieser Arbeitsteilung</b></p> <p>3.a) Arbeitsteilung im Kollegium</p> <p>3.b) Leitung und Hierarchie</p>	<p><b>Arbeitsteilung im Kollegium</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation der Umsetzung und der notwendig gewordenen internen Kooperation im Kollegium</li> </ul> <p><b>Leitung und Hierarchie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Leitungsebene in der internen Kooperation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernfeldpaten erstellen das Unterrichtsmaterial für das Kollegium.</li> <li>Klassenteams begleiten die SchülerInnen drei Jahre.</li> <li>An einem berufsbezogenen Lernfeldtag von sechs Unterrichtsstunden arbeitet das Lehrerteam an zwei Stunden (3./4. Stunde) zusammen (Doppelbesetzung). So ist eine fächerübergreifende Begleitung der Klassen für die bisherigen Fachlehrer möglich eine Arbeitsteilung wird spürbar.</li> <li>Das kollegiale Miteinander wirkt sich positiv auf den Erfolg der internen arbeitsteiligen Prozesse aus.</li> <li>Ein eventueller reduzierter Arbeitsaufwand durch Jahrgangsteams hat sich nicht gezeigt, unterschiedliche Nachteile gehen mit diesem System einher.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohne Arbeitsteilung, als Einzelkämpfer, ist diese Aufgabe nicht umsetzbar.</li> <li>• Die Leitungsebene koordiniert und das Kollegium ist für die Ergebnisse verantwortlich. Aufgaben, wenn möglich, nicht top-down verteilen, flache Hierarchieebenen unterstützen den Prozess.</li> <li>• Die Leitungsebenen müssen respektvoll mit dem Kollegium umgehen, bei Konflikten aber intervenieren und durch feste Vorgaben den (gemeinsamen Weg) weisen.</li> </ul>
<p><b>3.1 Ressource Kollegium/ Arbeitsklima</b></p> <p><i>Soziale Faktoren, die für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das unterrichtende und den Prozess umsetzende Kollegium in der internen Kooperation und das in dieser Gemeinschaft gelebte Miteinander</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgrund des Respekts und des freundschaftlichen Miteinanders im Kollegium gelingt die Arbeitsteilung. Gleiche Ziele und der übereinstimmende Wille, an einem Strang zu ziehen, unterstützt die Umsetzung und das arbeitsteilige Arbeiten.</li> <li>• Auch ein respektvoller und wertschätzender Umgang seitens der Leitungsebene erleichtert diese Form des Arbeitens.</li> <li>• Eine Identifikation mit der Schule ist die Grundlage, mehr als das Nötige zu leisten, und beeinflusst den Arbeitskontext und die Motivation erheblich.</li> <li>• Die Arbeitsatmosphäre im Team ist maßgeblich für eine positive Einstellung zu dieser Form des Arbeitens.</li> <li>• Menschliche Harmonie gibt Rückhalt.</li> <li>• Eine Vorlaufzeit ist hilfreich für diese Form der Kooperation. Frühzeitig im Team zu arbeiten und Teamfindungsprozesse stattfinden zu lassen, wird als gewinnbringend eingestuft.</li> </ul>
<p>4. Instrumente</p> <p><i>Materielle Hilfsmittel für die Aufgabenbearbeitung</i></p> <p>4.a) Produkte 4.b) Matrix</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produkte</b> Integration der curricularen Produkte in die Arbeit der internen Kooperation</li> <li>• <b>Matrix</b> Integration der Matrix in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Materialien bieten eine Arbeitsgrundlage und auch eine Arbeitserleichterung.</li> <li>• Die Matrix wird im Prozess wenig genutzt, ist aber hilfreich, um schulinterne inhaltliche Standard für die Lernfelder festzuhalten.</li> </ul>
<p>5. Kommunikation</p> <p><i>Kommunikation der relevanten Personen in der internen Kooperation</i> (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p><i>Kommunikation mit dem Netzwerk</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungen an eine prozess- und kooperationsfördernde Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeit ist determinierend. Zusätzliche Zeifenster müssen organisatorisch gefunden werden, um die notwendigen Gespräche mit den Teampartnern zu führen. Dafür muss es Ressourcen geben.</li> <li>• Regelmäßige Sitzungen mit dem ganzen Kollegium sind wichtig.</li> <li>• Transparenz ist prozessfördernd.</li> <li>• Wenn die Kommunikation ein Problemfeld wird, muss Hilfe von einem Unbeteiligten (Coach) zeitnah unterstützen. Die Leitungsebene muss reagieren.</li> <li>• Leitungsebene muss in ihrer Kommunikation und in ihren Handlungen Klarheit und Sicherheit vermitteln und Entscheidungen fällen.</li> <li>• Die Kommunikation zum Netzwerk ist besonders in der Anfangszeit interessant und bereichernd. Zu diesem Zeitpunkt besteht verstärkt Bedarf, sich auch als Kollegium auszutauschen und mehr Informationen zu bekommen.</li> </ul>

<p>6. Kontext</p> <p><b>Schulische und außerschulische Einflussfaktoren, die auf die Arbeit der Kollegien einwirken</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Faktoren, z.B. die personelle Organisation des Stundenplans und des Lernfeldunterrichts, die Ressourcen, die Leitungsebene und die Zielgruppe der Auszubildenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamunterricht im Lernfeld bedarf einer Doppelbesetzung für einen Teil der Unterrichtsstunden.</li> <li>• Eine eindeutige Aussage seitens der Leitungsebene für den Lernfeldunterricht wirkt positiv.</li> <li>• Ressourcen wie ausreichend Zeit für Gespräche, Ausstattung, schulinterne Arbeitsplätze und finanzielle Mittel für adäquate Fortbildungen fördern die interne Kooperation.</li> <li>• Der Einsatz der Kollegien an verschiedenen Standorten und in verschiedenen Schulformen wirkt negativ auf die interne Kooperation. Auch ständige personelle Veränderungen in Klassen und Teams hemmen den Prozess.</li> <li>• Neue zeitliche Unterrichtsstrukturen, eine Abkehr vom Zwei-Stunden-Takt wären unterstützend. Momentane Situation eher hemmend.</li> <li>• Neue Struktur des Unterrichts ist für einige SchülerInnen eine Herausforderung und teilweise auch eine Überforderung.</li> <li>• Die Zeit, sich um eine Kultur des Miteinander zu kümmern und die Arbeitsatmosphäre im Blick zu behalten, muss vorhanden sein. Das Fundament muss zunächst erst erbaut werden, dann wird es zu einem fördernden Faktor.</li> </ul>
<p>7. Kollektives Lernen</p> <p><b>Organisation der gemeinsamen schulinternen Lernprozesse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Fortbildung des Kollegiums hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldern</li> <li>• Probleme im Prozess und diesbezügliche Veränderungen</li> <li>• Schulinterne Evaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulinterne Fortbildungen sind notwendig und müssen von der Leitungsebene unterstützt werden.</li> <li>• Die Umstellung zum Lernfeldunterricht benötigt Zeit und ist ein Prozess. Ein frühzeitiger Start in Teamprozesse und fächerübergreifende Unterrichtsstunden wurde als hilfreich empfunden. Lernprozesse müssen stattfinden können.</li> <li>• Probleme gab es häufig mit Zeitfenstern, die nicht eingehalten werden konnten. Eine stärker strukturierte Arbeitsteilung und Dokumentation sowie vermehrte Teamübergreifende Sitzungen wurden eingeführt.</li> <li>• Schulinterne Prozesse und Ergebnisse müssen stetig und systematisch evaluiert werden.</li> <li>• Ein eingeführtes Qualitätsmanagement kann unterstützen. Personelle Unterstützung dieser Gruppe wurde im Verlauf in Anspruch genommen.</li> <li>• Im Verlauf dürfen die Bedürfnisse der Sch. nicht aus den Augen verloren gehen. Die veränderten Unterrichtssituationen erforderten angepasste Fördermaßnahmen.</li> </ul>
<p>8. Outcome</p> <p><b>Institutionalisierung</b></p> <p><i>Etablierung des Lernfeldunterrichtes, der internen Kooperation und der Innovationsstrategie insgesamt</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spürbare Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts und im Kollegium</li> <li>• Weiterarbeit mit dem Netzwerk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verändertes Schüler-Lehrer-Verhältnis ist spürbar, eine Moderatorenrolle immer mehr im Mittelpunkt.</li> <li>• Die Arbeit in Teams hat zu einer Veränderung im Schulleben geführt, die Arbeitsatmosphäre entwickelt sich positiv.</li> <li>• Der fachliche Austausch im Kollegium und hat stark zugenommen. Auch der Dialog über die einzelnen Schülerinnen und Schüler ist merklich intensiver.</li> <li>• Arbeitsbelastung ist zu Beginn hoch, wird aber durch die Teams zunehmend als entlastend empfunden.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Netzwerk wird im Prozess als Ideengeber gesehen, die Weiterarbeit mit dem Netzwerk als Schnittstelle unter den Schulen wird als Möglichkeit, aber nicht als unbedingt notwendig eingestuft. Der Blick muss auch zukünftig von Zeit zu Zeit die Schulgrenze überschreiten.</li> </ul>
--	--	---

Tab. 36: Übersicht Ergebnisse Kollegien

### 6.3.1.1 Objekt

<p>1. Kategorie „Objekt“</p> <p><b>Aufgabe in der internen Kooperation</b></p> <p><i>Umsetzung des neuen in Lernfeldern strukturierten Rahmenlehrplans (MFA) ...</i></p> <p><i>... vor dem Hintergrund der Beteiligung an LerNeMFA: Implementation eines kooperativ entwickelten Curriculums</i></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulinterne (verbindliche) Zielvereinbarungen mit der Leitungsebene</li> </ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Die Aufgabe war, ab 2006 in Lernfeldern zu unterrichten und beide Kollegien hatten LerNeMFA – über die Multiplikatoren – als curricularen Fundus im Hintergrund. Ein kooperativer Weg war notwendig, Produkte für die Umsetzung lagen vor, aber hatte es diesbezüglich verbindliche Zielvereinbarungen mit der Leitungsebene gegeben? Sind solche für einen gemeinsamen Weg notwendig oder hinderlich?

#### Hamburg

Die Kooperation im Kollegium wurde von der Leitungsebene nicht mit Vorgaben gelenkt, das Ergebnis waren Klassenteams, die sich informell gefunden und inhaltlich/ methodisch auch sehr unterschiedlich gearbeitet haben.

*„Ist ja sehr unterschiedlich, weil wir Teams ganz unterschiedlich strukturiert sind.“ (GI2H, 2009, 151)*

Unterschiede wurden dann auch in der Nutzung der curricularen Produkte aus dem Netzwerk deutlich. Wenn KollegInnen aktiv an der Arbeit im Netzwerk beteiligt waren, wurden Unterrichtsmaterialien direkt in die eigene Entwicklung integriert, andere haben zusammen mit Fachkollegen separiert nur die Lernfelder erarbeitet, für die sie sich als *Fachlehrer* verantwortlich gefühlt haben. Es gab keinen verbindlichen gemeinsamen Weg. Die folgende Auswahl verdeutlicht diese Aussage:

*„So und in dem großen Team ist auch die Projektleitung zum Beispiel, die direkt aus dem Netzwerk kommt. Wir haben uns zum Ziel gesetzt, das genauso umzusetzen, wir alle, die im dritten Ausbildungsjahr sind, wie es aus dem Netzwerk kommt, die ganzen Materialien. Das ist aber in den anderen Teams ganz anders.“ (GI2H, 2009, 157ff.)*

*„Also bei uns ist das dritte Jahr im Moment sehr isoliert. Es ist natürlich erst seit einem Jahr und dadurch stehen wir so, ja isoliert da. Und leider gibt es keinen richtigen Austausch mit den anderen.“ (GI2H, 2009, 233ff.)*

*„Und wir haben wenige Absprachen gehabt, aber innerhalb der Verwaltunglernfelder haben wir ganz eng zusammengearbeitet mit drei Kollegen (...).“ (GI2H, 2009, 253f.)*

*„Es gab keine Absprachen über die Materialien (...). Und wir haben alle unterschiedlich gearbeitet.“ (GI2H, 2009, 367ff.)*

Aufgrund der Probleme, die durch die fehlenden Absprachen entstanden sind, wurden schulinterne Standards entwickelt, die inhaltlich für alle Lernfelder verbindlich umgesetzt werden mussten. Dieses Vorgehen wurde auch als sinnvoll und gewinnbringend eingestuft.

*„Wir haben eine Vereinbarung. Wir haben doch beschlossen, dass wir Standards entwickeln. (...) Das ist glaube ich eine gute Hilfe und das war eine gute Vereinbarung. (GI2H, 2009, 401ff.)*

Ein gemeinsamer und auch verbindlicher Weg wäre nach Aussage der GesprächsteilnehmerInnen im Kollegium in Hamburg wünschenswert gewesen. Die abgespaltete Arbeit der Klassenteams, ohne die Abstimmung untereinander, erschwerte den Weg enorm.

### Bremen

Es gab in Bremen die verbindliche Zielvereinbarung, im Kollegium Verantwortlichkeiten für einzelne Lernfelder zu finden.

*„Die Zielvereinbarung war, dass Kollegen paarweise oder teamweise Lernfeldpaten geworden sind und sich um diese Lernfelder gekümmert haben, das heißt, sie erarbeitet haben.“ (GI1B, 2009, 140ff.)*

*„Sie haben Ordner für jedes Lernfeld erstellt, der mit sämtlichen Unterrichtsmaterialien mit Arbeitsblättern usw. für alle Kollegen zugänglich war. (GI1B, 2009, 144f.)*

Hinsichtlich der curricularen Entwicklung gab es daher eine verbindliche Vorgabe für das gesamte Kollegium, was durchaus begrüßt wurde.

*„Ich finde es absolut sinnvoll, damit für alle die Marschrichtung klar ist. Damit gewisse Dinge, wenn es Vorgaben gibt, nicht beliebig gehandhabt werden können. (...) Das finde ich sinnvoll, das hilft vor allem auch, nicht so viele Energien durch Diskussionen um die pädagogische Freiheit zu verlieren.“ (GI1B, 2009, 156ff.)*

Die Materialien aus dem Netz standen zur Verfügung und konnten von den Paten genutzt werden. Inwieweit, das lag in der Entscheidung der Paten, so die Verabredung.

*„Und dass wir uns über das Netzwerk aus den Lernfeldern durchaus bedienen können.“ (GI1B, 2009, 149)*

Teambildung und Klassenteams für den Unterricht gab es wie angesprochen schon vorher, eine diesbezügliche Vereinbarung musste nicht getroffen werden. Die Bereichsleitung organisierte die Zweiertteams zusammen mit der Stundenplanung, Wünsche waren bekannt und wurden – wenn möglich – umgesetzt. Es gab in Bremen daher eine strukturierte Organisation der Teamarbeit in den Klassen (GI1B, 2009, 289).

### 6.3.1.2 Subjektive Deutungen

<p>2. Kategorie „Subjektive Deutungen“</p> <p><b>Subjektive Deutungen</b> über die ... ... Einführung des neuen Rahmenlehrplanes, ... die Auswirkungen von LerNeMFA, ... die notwendige Kooperation im Innen- verhältnis (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p><b>Subkategorien:</b> 2.a) Umsetzung des Rahmenlehrplans 2.b) Interne Kooperation</p>	<p>Relevante Aspekte</p> <p><b>Umsetzung des Rahmenlehrplans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen der externen Netzwerkarbeit für die interne Umsetzung durch die Materialien</li> </ul> <p><b>Interne Kooperation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fördernde und hemmende Faktoren für den Einstieg in die kooperative Arbeit</li> </ul>
---	--

#### Zu den relevanten Aspekten

Der Nutzen der externen Netzwerkarbeit wurde im Verlauf mehrfach hervorgehoben, die Kollegien der beiden Schulen sahen dieses Unterstützungspotential auch, daher nur kurze Aussagen zu diesem Feld.

Mit Blick auf die kooperative Arbeit auf den unterschiedlichen Ebenen waren die Wahrnehmungen differenziert und umfangreich. Insgesamt wurden von beiden Standorten die Kooperationsformen gemäß dem Modell (vgl. Darstellung S. 62) an ihrem Standort bestätigt, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen. Auf förderliche Faktoren, wie z.B. Kontinuität und positive Arbeitsatmosphäre, sowie hemmende, wie z.B. der Faktor Zeit und zu große Teams, wurde vom unterrichtenden Kollegium deutlich hingewiesen.

#### Hamburg

Im Gruppeninterview wurde klar verdeutlicht, dass die schulinterne Umsetzung an drei Kriterien hing:

*„Ja, wie gesagt, die Kriterien sind das Kollegium, die Teammitglieder und die Materialien.“ (GI2H, 2009, 442)*

*„Wir mussten da natürlich wie alle Schulen alleine durch. Viel Arbeit, schwieriger Prozess, man muss Glück haben, dass man mit Leuten zusammenarbeitet, mit denen man sich gut versteht und dass man noch einigermaßen brauchbare Materialien an die Hand bekommt. Sonst muss man viel Arbeit allein machen.“ (GI2H, 2009, 435ff.)*

Die Nutzbarkeit der curricularen Produkte wurde bestätigt, teilweise als Fundus für Ideen, die dann aber individuell weiterentwickelt wurden, an anderer Stelle aber auch als eine hilfreiche Basisarbeit.

*„Also ich glaube, jeder hat in die Unterlagen geguckt, vielleicht ein oder zwei Zettel benutzt, und hat dann aber darum herum aus seiner Erfahrung etwas entwickelt.“ (GI2H, 2009, 472ff.)*

*„(...) also ich fand es schon total hilfreich. Besser, als wenn jetzt gar nichts da wäre.“ (GI2H, 2009, 482f.)*



Kooperation wurde insgesamt wahrgenommen, zwischen Netzwerk (und Multiplikator) und gesamtem Kollegium eher informell, Kommunikation und Austausch ergab sich dadurch, dass Kolleginnen und Kollegen immer vor Ort an den Treffen teilnehmen konnten und in jedem entstandenen Klassenteam mindestens einer informiert war. Daher gestaltete sich der Einstieg in eine integrative Kooperation im gesamten Kollegium schwierig, es gab wenig gemeinsame Absprachen über die Teamgrenzen hinaus, auf jeden Fall auch bedingt durch die anfänglichen Jahrgangsteams. Unterricht wurde isoliert in den Teams in einem Jahrgang entwickelt.

*„Also bei uns ist das dritte Jahr im Moment sehr isoliert. (...) Und leider gibt es keinen richtigen Austausch mit den anderen.“ (GI2H, 2009, 233ff.)*

Die Frage, ob eine integrative Kooperation in den Teams stattgefunden hat, wurde mit „Ja“ beantwortet (GI2H, 2009, 313), aber in unterschiedlichsten Formen mit unterschiedlichen Aufgaben und auch mit unterschiedlicher Zufriedenheit.

Unterschiede gab es in der Teamzusammensetzung und Größe, wobei große Teams (fünf Mitglieder) rückblickend als hemmend eingestuft wurden.

*„Wir sind nur zu dritt, wir decken alles ab, wir passen sehr gut zusammen.“ (GI2H, 2009, 496f.)*

*„Kleine Teams sind eine Stärke in der schulinternen Kooperation.“ (GI2H, 2009, 560)*

Zufriedenheit mit der Arbeit im eigenen Klassenteam entstand, wenn das Team einen gemeinsamen Weg ohne viele Konflikte gehen konnte.

*„Uns hat glücklich gemacht, weil das Team an sich, weil es menschlich harmonierte und wir am gleichen Strang zogen (...).“ (GI2H, 2009, 508f.)*

*„Wenn das Menschliche nicht stimmt, dann ist es furchtbar.“ (GI2H, 2009, 566)*

*„Viel Arbeit, schwieriger Prozess, man muss Glück haben, dass man mit Leuten zusammenarbeitet, mit denen man sich gut versteht (...).“ (GI2H, 2009, 435ff.)*

*„Es gibt ja so einen Ausdruck „Dreamteam“, (...) aber so empfinde ich das für mein Team. Wie das in den anderen Teams ist, die auch im ersten und zweiten Jahr arbeiten, da kann man nicht richtig von Teams sprechen. Eher von informeller Kooperation.“ (GI2H, 2009, 192ff.)*

Auch wurde betont, dass eine Vorlaufzeit für Teamarbeit sinnvoll wäre, von jetzt auf gleich ließe sich so eine gravierende Veränderung nicht integrieren. Teamfindungsprozesse müssten vorher stattfinden können und im Prozess müssten zusätzlich Zeitfenster für den Einstieg in diese Form der Arbeit eingebaut werden.

*„Ich habe mit diesem Team schon etwas früher angefangen zu arbeiten (...). Und von daher hatten wir natürlich auch noch mehr Teamfindungszeit. Wir hatten diese Vorlaufzeit und ich kann das nur positiv bewerten.“ (GI2H, 2009, 491ff.)*

*„Wir hatten das Privileg, wir haben noch regelmäßig eine Stunde für Teambesprechung gekriegt und das braucht man absolut. Und das braucht man nicht nur ein Jahr, das braucht man eigentlich immer, wenn man ehrlich ist. Und das funktioniert im Moment nicht, am Anfang war es gut, da waren wir einfach in einer sehr guten Situation.“ (GI2H, 2009, 511ff.)*

Wenn es in den Teams eben nicht den gewünschten gemeinsamen Weg gab, hätten sich die Beteiligten eher Hilfe und ein Eingreifen von außen gewünscht. Die Konfliktlösung wurde als eine deutliche Schwäche empfunden.

*„Ich finde, dass der Umgang mit Konflikten schwierig ist, also jedenfalls in meinem Team.“ (GI2H, 2009, 532f.)*

*„Bei uns wäre es gut, (...), wenn jemand von außen kommen würde. Damit nicht immer auf den gleichen Problemen rumgeritten wird. Dass eine Perspektive gemacht wird, wie das Problem jetzt angegangen wird.“ (GI2H, 2009, 537ff.)*

### Bremen

Curriculare Produkte wurden genutzt und schulintern von den Paten angepasst und eingebaut.

*„Ich fand es schon sehr hilfreich, dass man sich eben im Internet Lernfelder herunterladen konnte und die dann eben entsprechend auf die Schule ummünzen und anpassen konnte.“ (GI1B, 2009, 169f.)*

Der Einstieg in die kooperative Arbeit in den Klassen- und auch Entwicklungsteams, der ja an dieser Schule nicht wirklich ein Einstieg war, sondern eine Weiterentwicklung von schon eingeführten Strukturen, wurde einstimmig positiv wahrgenommen. Als Gründe für die positive Einschätzung wurden immer wieder die gute Arbeitsatmosphäre und das freundschaftliche Miteinander im Kollegium genannt.

*„Positiv. Die schon gute Arbeitsatmosphäre unter uns ist dadurch noch besser geworden. Das Kollegium ist als Team insgesamt zusammengewachsen.“ (GI1B, 2009, 223f.)*

*„Aber das mit der Atmosphäre ist bei uns schon außergewöhnlich und wohl nicht die Regel. Aber das hilft bei diesem Prozess ungemein.“ (GI1B, 2009, 229f.)*

*„Wir haben schon eher einen freundschaftlichen Umgang miteinander, dann macht es auch Spaß mit diesen Kollegen in ein Team zu gehen.“ (GI1B, 2009, 226ff.)*

Ein gemeinsamer Weg war von allen gewollt, das wurde zur Basis, damit keine Unzufriedenheit in den Arbeitsteams entstehen konnte.

*„Ich bewerte es als Stärke, dass viele von uns an einem Strang ziehen, nämlich an diesem Lernfeldstrang und ihre Arbeit als Lernfeldpaten ernst nehmen und die Lernfelder erarbeiten.“ (GI1B, 2009, 192f.)*

*„Wir haben alle eine gemeinsame Basis für unseren Unterricht (...).“ (GI1B, 2009, 195)*

Schwierigkeiten wurden teilweise wahrgenommen, wenn man in vielen unterschiedlichen Teams gearbeitet hat. Der Zeitaufwand für Absprachen und Organisation war sehr hoch. Die Meinungen gingen hier aber auseinander.

*„Es ist auch sehr zeitaufwändig, weil man in mehreren Teams arbeitet und nicht nur in einem Team in einer Klasse. Und ich glaube, es würde schon eine Zeitersparnis sein, wenn man wirklich nur einen Teampartner hätte.“ (GI1B, 2009, 214ff.)*

*„Also ich empfinde es auch als Bereicherung, unterschiedliche Teampartner zu haben und möchte das auch nicht missen.“ (GI1B, 2009, 217f.)*

Zeit wurde insgesamt als Schwäche im System *Kooperation* erwähnt (GI1B, 2009, S. 200), es fehlte immer an Zeit, um intensiver mit Kollegen zu sprechen und Inhalte zu überprüfen.

Die neue Rolle als Teampartner wirkte aber einstimmig als entlastend und der Rolle des *Einzelkämpfers* wurde nicht nachgetrauert.

*„Es kann entlastend sein. Es hat entlastenden Charakter, wenn man wirklich mit den Kollegen kooperiert.“* (G11B, 2009, 210f.)

*„Positiv, weil sich auch meine Rolle verändert hat. Ich erfahre ein Korrektiv und werde auch nochmal gespiegelt und reflektiere. Und ich fühle mich, wenn ich ausreichend Zeit habe, besser als Lehrer, der Einzelkämpfer ist und sich in seinem Elfenbeinturm zu Hause vorbereitet und es hier abspielt. Ich habe viel mehr Rückkopplung und mir gefällt dies Rolle, die ich da spiele, eigentlich besser.“* (G11B, 2009, 233ff.)

### 6.3.1.3 Arbeitsteilung und Regeln

<p>3. Kategorie „Arbeitsteilung und Regeln“</p> <p><b>Verteilung der Aufgaben auf die relevanten Personen und Organisation dieser Arbeitsteilung</b></p> <p><b>Subkategorien:</b>  3.a) Arbeitsteilung im Kollegium  3.b) Leitung und Hierarchie</p>	<p>Relevante Aspekte</p> <p><b>Arbeitsteilung im Kollegium</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation der Umsetzung und der notwendig gewordenen internen Kooperation im Kollegium</li> </ul> <p><b>Leitung und Hierarchie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Leitungsebene in der internen Kooperation</li> </ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Die Form der strukturierten Arbeitsteilung wurde in vorangegangenen Abschnitten schon mehrfach erläutert: Hamburg hat mit Jahrgangsteams begonnen und eine separate Gruppe für die curriculare Entwicklung von Standards ins Leben gerufen, Bremen hat mit Lernfeldparten und davon losgelösten Klassenteams gearbeitet, die von Beginn an die Klassen drei Jahre begleitet haben.

Das Zustandekommen dieser Arbeitsformen und die Arbeit in diesen Strukturen wurden bewertet und die Organisation dieser beschrieben. Auch mit einem Blick auf die Leitungsebene, wodurch der Fokus konkret auf die Bedürfnisse der Kollegien in solchen Kontexten gelenkt wurde.

#### Hamburg

Die Entscheidung für die Jahrgangsteams war eine auf formalen Wege (kollegiale Abstimmung auf einer Konferenz) gefundene Entscheidung, die Mehrheit des Kollegiums hatte sich nach ausgiebigen Diskussionen dafür entschieden.

*„Wir haben ja am Anfang eine gemeinsame Entscheidung gefällt, dass wir Jahrgangsteams bilden. Damit waren eigentlich alle einverstanden.“* (G12H, 2009, 611f.)

*„Wir haben diskutiert und dann haben wir gesagt, wir wollen uns nicht totarbeiten und dann ist es gut, wenn jeder weiß, ich mache jetzt mal nur einen Bereich.“* (G12H, 2009, 616ff.)

Jahrgangsteams wurden aber dann – auch durch die Initiative der Abteilungsleitung – aufgegeben, weil diese aufgrund von unterschiedlichen Faktoren nicht aufrechtzuerhalten waren.

*„(...) zum Beispiel aufgrund von langfristigen Erkrankungen.“ (GI2H, 2009, 624)*

*„Wir hatten zwischenzeitlich auch sehr schwierige Schüler muss man sagen. (...), und da hat es auch massive Probleme gegeben, weil die Klassen nach einem Jahr einfach weitergereicht wurden. Manche Schüler waren da wirklich haltlos über die gesamte Ausbildung.“ (GI2H, 2009, 640ff.)*

*„(...) Vor allen Dingen kann man jetzt auch kompensieren, wenn man etwas nicht geschafft hat. Man behält die Klasse weiter, dann ist es überhaupt kein Problem.“ (GI2H, 2009, 637f.)*

Insgesamt stellte die Gruppe fest, dass sie SchülerInnen durch das Experiment *„viel zuge-  
mutet haben“* (GI2H, 2009, S. 645). Gemachte Erfahrungen wurden aber als sinnvoll für den Prozess erachtet, so dass zielstrebig und mit positiver Einstellung die Umstellung angegangen wurde.

*„(...) und gehe deshalb auch mit Freude jetzt in das zweite Jahr. Weil ich Vorteile habe, die Klassen länger begleiten zu können, ein bisschen entspannter mit Klassen arbeiten zu können, weil man sich schon kennt, weil man den Arbeitsstil der Klasse kennt. (...)“ (GI2H, 2009, 632ff.)*

Übergreifend wurde an dieser Stelle – auch trotz der anfänglichen negativen Erfahrungen – festgehalten, dass der Einstieg in die Arbeit mit Lernfeldern ohne Arbeitsteilung überhaupt nicht möglich gewesen wäre.

*„Und ohne Arbeitsteilung hätte wir das nicht geschafft, ohne dass wir stärker als früher, wenn man das vergleicht mit unserem Einzelkämpfertun, zusammenarbeiten.“ (GI2H, 2009, 624)*

Eine verstärkte und kontinuierliche Kommunikation im Team war hilfreich, die Initiative ging hier aber von einzelnen Kolleginnen und Kollegen aus, und das war in den Teams sehr unterschiedlich. Für diese wichtigen Gespräche sollte es feste Teamzeiten geben, zu denen auch alle Beteiligten erscheinen müssten. Mit der Einführung einer strukturierten Kommunikation könnte man einem Misserfolg entgegenwirken.

Insgesamt sprachen sich alle für klare Absprachen aus, die von der Leitungsebene gelenkt werden sollten.

*„Ja gut, da müsste es feste Verabredungen geben. Da fehlt mir in dem Moment natürlich auch der Rückhalt der Abteilungsleiterin, die mal auf den Tisch haut, oder so. Da müsste es ein Korrektiv geben (...)“ (GI2H, 2009, 724ff.)*

*„Also eine Schulleitung, die reagiert, nachdem sie zugehört hat und dann wirklich was macht, ist wichtig.“ (GI2H, 2009, 740f.)*

### Bremen

Das System der Trennung von curricularer Entwicklung (Entwicklungsteams) und Unterricht (Klassenteams) wurde übereinstimmend als Erfolg und als zufriedenstellende Arbeitsteilung bezeichnet. Alle waren verbindlich an der inhaltlichen Erarbeitung beteiligt und die Zusammenarbeit der Teams in den Klassen konnte intern flexibel organisiert werden, besonders

durch die Doppelbesetzung an einem Berufsschultag. Die Doppelbesetzung wurde als Grundpfeiler einer gelungenen Arbeitsteilung im Unterricht gesehen.

*„Durch die Lernfeldpaten haben wir ja schon eine ganz gute Arbeitsteilung.“ (GI1B, 2009, 246)*

*„Die Arbeitsteilung im Unterricht finde ich auch ganz gut gelöst. Wir haben natürlich das Glück, dass wir im Lernfeld, an so einem Lernfeldtag, in der Mitte in der 3./4. Stunde doppelt besetzt sind. Und so finde ich das super, da können wir auch eine gute Arbeitsteilung vollziehen. (...). Also diese Arbeitsteilung und die Flexibilität finde ich total super.“ (GI1B, 2009, 253ff.)*

*„Wenn diese Doppelung nicht vorhanden ist, ist es einfach fast unmöglich.“ (GI1B, 2009, 264f.)*

Leitung und Koordination dieses Systems der Arbeitsteilung übernahm die Bereichsleitung (die Multiplikatorin), aber die Teams waren für die Ergebnisse verantwortlich. Absprachen, z.B. bis wann etwas fertig sein musste, wurden in regelmäßigen Sitzungen (14-tägig) festgehalten, so dass von formalen Regeln für die Zusammenarbeit gesprochen werden konnte. Diese sind kollegial entstanden.

*„Regeln haben sich ergeben, die sind gewachsen.“ (GI1B, 2009, 310.)*

*„(...) und haben dann selber, also im Kollektiv festgestellt, dass wir eine to-do-Liste brauchen, dass wir einen Zeitplan brauchen, das wurde meiner Meinung nach überhaupt nicht hierarchisch festgelegt. Sondern aus der Unzufriedenheit, dass wir unsere Zeitpläne nicht einhalten. Nach irgendeiner Fortbildung, wo die Instrumente vorgestellt wurden, haben wir die eingeführt.“ (GI1B, 2009, 319ff.)*

Viel Zeit kosteten die Gespräche mit den Teampartnern in den Klassen. Dafür gab es keine formalen Zeitfenster, sondern nur Gespräche in den Pausen, nach Schulschluss oder am Abend am Telefon. Für dieses Engagement bedurfte es laut der Gesprächspartner einer wirklichen Überzeugung für das Konzept.

*„Im kleinen Kreis ist häufig denke ich ja die Zeit auch ein Problem, miteinander zu sprechen. Bei dem einen oder anderen Klassenteam klappt das gut, man muss eben häufig außerhalb der Schule miteinander sprechen. Also es müssen schon beide Kollegen, die in einem Team arbeiten, ein Interesse an der Umsetzung der Lernfelder haben.“ (GI1B, 2009, 80ff.)*

Das gesamte unterrichtende Kollegium war wie erläutert eingeteilt, Verantwortlichkeiten konnten aber freiwillig ausgesucht werden, was begrüßt wurde. Für den Erfolg der Arbeitsteilung wurde der gegenseitige Respekt genannt, auch seitens der Leitungsebene.

*„Ein Faktor ist der gegenseitige Respekt, und den empfinde ich hier. Wenn ich mich meinem Teampartner gegenüber in der Verantwortung fühle, ist das auch ein Stück Respekt ihm gegenüber. Und in der Regel bemüht man sich hier um die Aufgaben, die verabredet wurden.“ (GI1B, 2009, 358ff.)*

*„Das hat auch etwas mit Führung zu tun, die einem ebenso Respekt entgegenbringt.“ (GI1B, 2009, 363)*

Der Wille, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten, ermöglichte hier eine gelungene Arbeitsteilung, die von der Basis her wachsen konnte. Flache Hierarchien waren dann möglich.

*„Das hat auch etwas damit zu tun, dass viele das gleiche Ziel vor Augen haben und dass wir versuchen zielorientiert, also zielgruppenorientiert zu arbeiten. Und ich glaube, das macht viele Gemeinsamkeiten aus.“ (GI1B, 2009, 364ff.f.)*

*„Und ich glaube ein bewusstes Flachhalten einer hierarchischen Struktur. Die dient dem gemeinsamen Ziel, zumindest wenn sehr viele an einem Strang ziehen.“ (GI1B, 2009, 369ff.)*

### 6.3.1.3.1 Arbeitsklima

<p><b>3.1 Kategorie „Ressource Kollegium/ Arbeitsklima“</b></p> <p><b>Soziale Faktoren, die für den Erfolg oder Misserfolg der Arbeitsteilung von Bedeutung sind</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das unterrichtende und den Prozess umsetzende Kollegium in der internen Kooperation und das in dieser Gemeinschaft gelebte Miteinander</li> </ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Als Subkategorie in der Auswertung der Gespräche mit den Multiplikatoren eingeführt, wurde das „Arbeitsklima“ auch in den Gruppeninterviews mit den Kollegien zu einem gewichtigen Fokus, besonders am Standort Bremen. Das Kollegium sah in dem vor Ort herrschenden Arbeitsklima den entscheidenden Faktor für das Gelingen der beschriebenen Arbeitsteilung. Hamburg äußerte sich weniger konkret, aber signalisierte durch unterschiedliche Aussagen immer wieder, dass die Stimmung im gesamten Kollegium nicht prozessfördernd war. Daher wird auch an dieser Stelle diese Subkategorie für sich alleinstehend bearbeitet, und nicht als zugeordneter Unterpunkt.

Einige Aussagen sind an anderer Stelle schon einmal dokumentiert worden, geben aber an dieser Stelle zusammengefasst ein umfassendes Bild zur Arbeitsatmosphäre.

#### Hamburg

In dem Gruppengespräch wurden die Koordination und die Struktur des internen Prozesses und die damit verbundenen Probleme in der Arbeitsteilung angesprochen, die nicht zu einem Zusammenwachsen des gesamten Kollegiums geführt haben.

*„Und das soll alles erstmal in so einer großen Schule koordiniert werden. Da sehe ich erhebliche Probleme. Denn die Klassen sind groß, es gibt Bedingungen, oder es gab mal Bedingungen, dass Lernfelder nicht parallel unterrichtet werden dürfen und so. Das waren alles Reibereien, da mussten wir erstmal bluten, bis das dann geregelt werden konnte. Das war nicht einfach und hat die Sache auch sehr erschwert.“ (GI2H, 2009, 269ff.)*

Aufgrund dessen wurde isoliert in den einzelnen Klassenteams gearbeitet, das Arbeitsklima in diesen wurde aber auch determinierend für den wahrgenommenen Erfolg des Teams. Wenn die Atmosphäre im Team nicht gut ist, dann gibt es keine integrative Kooperation, sondern nur eine informelle Zusammenarbeit.

*„Ich bin aber auch in einem Team, mit dem ich sehr gut arbeiten kann. Und die organisatorischen Geschichten, die auf uns zukommen, die nerven mich derzeit, aber der Spaß im Unterricht ist bei mir größer geworden.“ (GI2H, 2009, 94f.f)*

*„Es gibt ja so einen Ausdruck Dreamteam, (...), aber so empfinde ich das für mein Team. Wie das bei den anderen Teams ist, (...), da kann man nicht richtig von Teams sprechen. Eher von informeller Kooperation.“ (GI2H, 2009, 192ff.)*

*„Und uns hat häufig, weil das Team an sich menschlich harmonisierte und wir am gleichen Strang zogen, das hat uns dann nicht völlig unglücklich hier gemacht.“ (GI2H, 2009, 508ff.)*

*„Wenn das Menschliche nicht stimmt, ist es furchtbar.“ (GI2H, 2009, 566.)*

Ein Kollegium, das die Chance hat, über die Jahre zusammenzuwachsen, schafft Vertrauen und das – so war die Meinung der Gruppe – ist absolut förderlich für eine positive Arbeitsatmosphäre.

*„Ich bin sehr lange hier, viele Kollegen auch. (...). Das schafft ja auch Vertrauen, wenn man so lange zusammenarbeitet. Und man kann mit allen Dingen zu ganz vielen Leuten gehen, das finde ich gut.“ (GI2H, 2009, 1126ff.)*

Aber inhaltlich müssen alle den gleichen Weg gehen wollen und auch hinter dem Lernfeldgedanken stehen, ansonsten könnte kein positives und auch produktives Miteinander entstehen. Der „Lernfeldunterricht“ wurde teilweise fachlich nicht durchdrungen, was dann auch die Innovationsbereitschaft und die Zusammenarbeit im Team hemmte.

*„Lernfeld, also das hat bei mir ungefähr fünf Jahre gedauert, bis ich überhaupt wirklich durchdrungen habe, worum es dabei geht. (GI2H, 2009, 92f.)*

*„Und ich war (...) an dieser bundesweiten Lehrplanerstellung beteiligt. Und von daher habe ich mich natürlich in einem längeren Vorlauf von zwei Jahren damit auseinandergesetzt. (...). Von daher hatte ich vielleicht mehr als die anderen Kollegen auch eine Idee dazu, wie das laufen kann und wie es eben auch nicht unbedingt laufen muss.“ (GI2H, 2009, 110ff.)*

Durch die Arbeit im Prozess und in den unterschiedlichen Teams wurde die Arbeitsatmosphäre insgesamt spürbar „lockerer“ (GI2H, 2009, 1325), durch weitere angesprochene Veränderungen – wie die z.B. die Auflösung der Jahrgangsteams – erhofften sich die KollegInnen weitere positive Impulse.

### Bremen

Das gleiche Ziel und die *Arbeit an einem Strang* machte die insgesamt positiv bewertete Arbeitsatmosphäre laut der Gesprächsgruppe aus.

*„Ich bewerte es als Stärke, dass viele von uns an einem Strang ziehen, nämlich an diesem Lernfeldstrang und ihre Arbeit als Lernfeldpaten ernst nehmen und die Lernfelder erarbeiten.“ (GI1B, 2009, 192ff.)*

*„Das hat auch damit etwas zu tun, dass viele das gleiche Ziel vor Augen haben und dass wir versuchen zielorientiert, also zielgruppenorientiert zu arbeiten. Und ich glaube, das macht viele Gemeinsamkeiten aus.“ (GI1B, 2009, 364ff.)*

Ein gewachsenes kollegiales Miteinander und der daraus entstandene freundschaftliche und respektvolle Umgang wurden von allen Gesprächsteilnehmern als außergewöhnlich wahrgenommen. Dadurch, dass von jedem Teammitglied abgesprochene Aufgaben verantwortungsbewusst erledigt würden, ließe sich die Arbeit wirklich aufteilen.

*„Ein Faktor für Erfolg ist gegenseitiger Respekt, und den empfinde ich hier.“ (GI1B, 2009, 358)*

*„Das hat auch etwas mit Führung zu tun, die einem ebenso Respekt entgegenbringt (...).“ (GI1B, 2009, 363)*

Das Kollegium wurde als etwas „*Besonderes*“ beschrieben (G11B, 2009, 689), weil es durch diesen wertschätzenden Umgang, der auch durch die Leitung geprägt wurde, in einer Kultur des füreinander Arbeitens angekommen ist und sich vom Einzelkämpfertum abgegrenzt hat. Eine Identifikation mit der Schule hat nach ihrem Befinden stattgefunden.

*„Auch auf die Gefahr hin, dass ich mich wiederhole, (...), der Respekt, den man voreinander hat, die Wertschätzung und eine relativ flache Hierarchie, das halte ich hier wirklich für das Besondere.“* (G11B, 2009, 658ff.)

*„Man ist gerne mit den Kollegen zusammen, das sieht man auch daran, dass wir Arbeitswochenenden außerhalb der Schule miteinander verbringen.“* (G11B, 2009, 692f.)

*„Ja, ich denke auch die Identifikation mit der Schule, oder? Also ich glaube, wenn man das nicht hätte, dann wären wir auch nicht bereit, uns freizeitmäßig zu treffen oder manchmal noch eine Stunde länger hier zu bleiben und irgendetwas zu machen.“* (G11B, 2009, 699ff.)

*„Ja, aber du bist auch nur bereit, wenn du auch Wertschätzung erfährst.“* (G11B, 2009, 703)

Eine Identifikation mit der Schule war ein Grundpfeiler, mehr als das Nötige zu leisten, und hat die Motivation im Arbeitskontext erheblich beeinflusst.

Deutlich wurde im Gespräch, dass diese Atmosphäre über einen langen Zeitraum gewachsen ist und die Teamarbeit auf Lehrer- und auch Schülerseite langjährig von der Leitungsebene als Schulkultur forciert wurde.

*„Wir sind ja schon lange dabei, auch vor offizieller Einführung der Lernfelder, in „Lernfeldern“ zu arbeiten. Das heißt, fallbezogen zu arbeiten. Und in diesem Rahmen wurde auch die FU-Gruppe<sup>54</sup> ins Leben gerufen, das war eigentlich der Einstieg. (...)“* (G11B, 2009, 742ff.)

Eine Vorlaufzeit für die Zusammenarbeit war entscheidend, Findungsprozesse konnten stattfinden und gemachte Erfahrungen integriert werden.

#### 6.3.1.4 Instrumente

<p>4. Kategorie „Instrumente“</p> <p><b>Materielle Hilfsmittel für die Aufgabebearbeitung</b></p> <p><b>Subkategorien:</b> 4.a) Produkte 4.b) Matrix</p>	<p>Relevante Aspekte</p> <p><b>Produkte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integration der curricularen Produkte in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul> <p><b>Matrix</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integration der Matrix in die Arbeit der internen Kooperation</li> </ul>
--	---

<sup>54</sup> Die FU-Gruppe umfasst das gesamte Kollegium. Als Gruppe wurde sich regelmäßig zusammengesetzt, um den ursprünglich in Fächern geordneten Beruf fächerübergreifend zu gestalten und weiterzuentwickeln. Kleine Teams waren dann für die Entwicklung von Unterrichtssequenzen verantwortlich, Klassenteams wurden eingeführt. Eine engere Zusammenarbeit von Medizin- und Verwaltungslehrern begann und auch die Schülerinnen und Schüler mussten verstärkt in Teams an (vom Kollegium entwickelten) fächerübergreifenden Präsentationen arbeiten.



### Zu den relevanten Aspekten

Aufgrund dessen, dass die Produkte schon mehrfach als unterstützend beschrieben und dies auch dokumentiert wurde (vgl. 6.3.1.2), an dieser Stelle nur Aussagen zur Nutzung der Matrix.

### Hamburg

Für die schulinterne Entwicklung von Unterricht wurde die Matrix kaum genutzt, nur wenn KollegInnen durch die Netzwerkarbeit Zugang zur Matrix hatten, wurde sie teilweise in die Arbeit integriert.

*„Ich war in meinem Team die Einzige, die da immer mal einen Blick hingeworfen hat, weil ich auch als Einzige in dem Team so etwas tiefer drinstecke. Ich habe dann immer mal geguckt und habe zu den anderen gesagt, wir sind auf der sicheren Seite.“ (GI2H, 2009, 759ff.)*

Für die Erstellung der Standards wurde sie für die Gruppe interessant und auch hilfreich, nach Fertigstellung dieser schuleigenen Matrix rückte sie wieder in den Hintergrund, nur für zukünftige Überarbeitungen könnte sie wieder interessant werden.

*„Die Matrix denke ich war wertvoll und wichtig, so lang wir noch keine Standards für die Schule selber gesetzt haben. Und ich denke, wir werden sie in den Überarbeitungen unserer Lernfelder auch noch mal nutzen.“ (GI2H, 2009, 773ff.)*

Der Nutzen wurde gesehen, gerne hätten die KollegInnen das Produkt ständig sichtbar an einem geeigneten Ort hängen oder individuell als verkleinerte Kopie zur Verfügung gehabt. Eine nur digitale Ausführung wäre für das Kollegium schwierig anzuwenden gewesen.

*„Ich finde sie nach wie vor eine wichtige Sache und würde es auch gut finden, wenn man da noch mal draufgucken könnte. Es ist zwar schön digital, aber eigentlich wäre so ein Ding gar nicht schlecht, wenn es noch mal hängen könnte, auch wenn es teuer ist.“ (GI2H, 2009, 779.)*

*„Deshalb habe ich immer gesagt, ich brauche das in groß zum Gucken, und ich brauche das als Faltblatt für mich und ich brauche nicht immer nur eine Seite, das ist mir zu wenig.“ (GI2H, 2009, 788.)*

### Bremen

Auch in Bremen haben die Paten die Matrix für die Lernfeldentwicklung nicht genutzt, die vorliegenden Lernfelder aus dem Netzwerk und eigene Ideen wurden hier eingearbeitet. Für die spätere Überarbeitung wurde sie aber als hilfreich eingestuft.

*„Ich glaube, weil wir immer noch in der Entwicklung der Lernfelder sind. Und ich glaube, das wäre der nächste Schritt, dass man eben jetzt noch mal wieder auf die Matrix guckt und schauten, was können wir verändern.“ (GI1B, 2009, 410ff.)*

*„Und dein Ansatz, jetzt nachdem man mit allen Lernfeldern einmal durch ist, vielleicht es noch mal auf Grundlage der Matrix zu überarbeiten oder Doppelungen rauszuschmeißen oder anders zu polarisieren, scheint mir auch ein sinnvolles Weiterarbeiten zu sein, (...).“ (GI1B, 2009, 438ff.)*

Um diesen Schritt zu bewältigen – so war die einhellige Meinung der KollegInnen, müsste man sich noch einmal intensiver mit der Matrix beschäftigen, weil sie nur in Grundstrukturen

bekannt ist. Auf die Frage, ob allen klar ist, was der Inhalt dieser ist und wie sie strukturiert ist, wurde wie folgt geantwortet:

„Nicht im Detail.“ (GI1B, 2009, 447)

„Im Detail nicht, aber im Großen und Ganzen ja. Also mir, ob es anderen Kollegen so klar ist, weiß ich nicht.“ (GI1B, 2009, 451f.)

### 6.3.1.5 Kommunikation

<p>5. Kategorie „Kommunikation“</p> <p><b>Kommunikation der relevanten Personen in der internen Kooperation</b> (Multiplikator ↔ Kollegium und Kollegium untereinander)</p> <p><b>Kommunikation mit dem Netzwerk</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungen an eine prozess- und kooperationsfördernde Kommunikation</li> </ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Beide Standorte sahen in der Kommunikation einen elementaren Faktor für die Kooperationsformen. Die Blickwinkel auf diese Kategorie waren unterschiedlich. Einmal wurde auf die zeitintensive Kommunikation in den Klassenteams hingewiesen, für die Zeitfenster geschaffen werden müssten, am anderen Standort wurde ein Bedarf an einer klaren Leitung und an Konfliktbegleitung bei unterschiedlichen Kommunikationsproblemen nachdrücklich hervorgehoben.

#### Hamburg

Der Wunsch nach Unterstützung und Begleitung in schwierigen Kommunikationssituationen in den Teams war das Hauptaugenmerk der KollegInnen in dieser Kategorie. Gerade weil sie eine funktionierende Kommunikation als Basis eines funktionierenden Teams sahen, wurde das Bedürfnis nach Begleitung bei Konflikten deutlich.

„Kommunikation ist elementar, absolut. Und muss eben auch gefördert werden, wenn sie nicht da ist. (...), dass wenn in bestimmten Bereichen die Kommunikation nicht klappt, dass es jemanden von außen geben muss. (...) Also da muss es irgendwie einen Coach oder Supervisor geben, unbedarft von allen Prozessen.“ (GI2H, 2009, 815ff.)

Viele Konflikte wurden informell im Kollegium geklärt und das wurde auch für gut befunden (vgl. GI2H, 2009, 869f.). Aber es bestand der Wunsch, dass die Leitung bei nicht gelösten Problemen zielorientiert eingreifen sollte.

„Aber diese 10 Prozent, die müssen auch mal in den Fokus und das ist manchmal sehr notwendig.“ (GI2H, 2009, 878f.)

Zusätzlich wurde der Wunsch geäußert, dass die Leitungsebene durch ihre Kommunikation und ihren Handlungen Klarheit und Sicherheit vermittelt und auch Entscheidungen fällt.

*„Und ich wünsche mir auch eine klare Vorgesetzte. Dass man eine Form der Klarheit hat. So und so ist es, und dass dann auch offen besprechen kann. Und dass Gespräche auch Konsequenzen haben. Dass Entscheidungen getroffen werden und die dann auch umgesetzt werden.“ (GI2H, 2009, 822ff.)*

Kommunikation zum Netzwerk fand aufgrund der besonderen Situation in Hamburg statt, wichtig war für die Gruppe der Austausch besonders in Bezug auf den Einstieg in die Arbeit (vgl. GI2H, 2009, 924).

### Bremen

Zeit war für die Bremer KollegInnen der determinierende Faktor, wenn es um die Kommunikation in den Klassenteams ging. Zu viele Gespräche fanden außerhalb der Schule statt, Pausen- und Flurgespräche wurden zur Regel. Lösungen müssten hier für die Zukunft gefunden werden, viele Meinungen gab zu diesem Problem.

*„Ansprüche? Es müsste Raum dafür da sein, dass ich auch kommunizieren kann, das heißt Zeit, die Rahmenbedingungen müssen vorhanden sein.“ (GI1B, 2009, 463f.)*

*„Raum und Zeit, dann beides.“ (GI1B, 2009, 470)*

*„Weil das die Grundlage für eine Umsetzung der Lernfelder ist, dass man wirklich Raum und Zeit zur Verfügung gestellt bekommt, sonst wird so ein Konzept ad absurdum geführt.“ (GI1B, 2009, 479ff.)*

Bewährt hatte sich an dieser Schule die Zusammenkunft der beschriebenen FU-Gruppe am Nachmittag. Wünschenswert wäre eine ähnlich formal vereinbarte Sitzung für die einzelnen Klassenteams gewesen, die sich in regelmäßigen Abständen – eventuell sogar zu Schulzeiten – treffen könnten (vgl. GI2B, 2009, 523ff.).

*„Aber das wäre eine gute Grundlage, eine gute Arbeits- und Kommunikationsgrundlage. (...). Und das gehört als Vorleistung für mich mit dazu.“ (GI1B, 2009, 531)*

Kommunikation muss nach Aussage des Kollegiums in der Schule stattfinden, um auch die Bereitschaft weniger motivierter KollegInnen zu stärken.

*„Aber ich denke, dass es eigentlich in den Rahmen der Schule gehört, dann ist vielleicht auch die Bereitschaft einiger Kollegen größer zu kommunizieren.“ (GI1B, 2009, 500f.)*

Zusätzlich wurde vermerkt, dass Offenheit, Ehrlichkeit und Transparenz unentbehrlich für eine prozessfördernde Kommunikation sind (vgl. GI1B, 2009, 472f.).

Gerne hätten die Teilnehmer mehr Informationen aus dem Netzwerk gehabt, die Arbeit der anderen Bundesländer und ein diesbezüglicher Austausch wären für sie interessant gewesen.

*„Ein bisschen mehr über die Arbeit, die dort stattfindet. (...) Und wie diese Lernfelder in den anderen Bundesländern ankommen, umgesetzt werden und mit welchen Problematiken sie zu kämpfen haben.“ (GI1B, 2009, 550ff.)*

### 6.3.1.6 Kontext

<p>7. Kategorie „Kontext“</p> <p><b>Schulische und außerschulische Einflussfaktoren, die auf die Arbeit der Kollegien einwirken</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Faktoren, z.B. die personelle Organisation des Stundenplans und des Lernfeldunterrichts, die Ressourcen, die Leitungsebene und die Zielgruppe der Auszubildenden</li> </ul>
---	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Auf die Frage, was die Kooperation im Kollegium beeinflusst, kamen konkrete Angaben, die überwiegend in der Struktur des Arbeitsalltages liegen. Organisatorische Aspekte und materielle Ressourcen spielten hier eine große Rolle, aber auch wieder die Leitungsebene, die durch klare Vorgaben einen konfliktfreien Weg ebnen könnte.

Zusätzlich wurde an dieser Stelle die Zielgruppe der Auszubildenden angesprochen, für die die inhaltlichen und methodischen Veränderungen teilweise – nach der Meinung der Gruppen – eine große Herausforderung darstellen, und somit die Arbeit im Kontext stark beeinflusst haben. Interessant war, dass es bei dieser Kategorie viele Überschneidungen in der Nennung der Einflussfaktoren gab.

#### Hamburg

Der Druck, der von der Leitungsebene hinsichtlich eines Unterrichts in Lernfeldern gemacht wurde, war rückblickend für die Gruppe wichtig und wurde auch als positiv beeinflussender Faktor bewertet. Ohne eine klare Vorgabe hätte der Einstieg in die Teambildung und in die Lernfeldarbeit nicht stattgefunden.

*„Ich glaube, Einflussfaktoren von außen, die positiv waren, (...) war einfach die Erwartung, dass wir mit dieser Ausbildung beginnen. Dass wir in Lernfeldern arbeiten würden, war klar, weil die Schulleitung das massiv unterstützt und eben auch gefordert hat. Also dieser Druck, den die Schulleitung dann aber auch gemacht hat, hat uns auch dazu bewogen, dann so zu arbeiten, wie wir gearbeitet haben. Im Endeffekt war es dann ja vielleicht auch positiv.“ (G11H, 2009, 959ff.)*

Auch eine verpflichtende Fortbildung zur Teamarbeit, die zuvor einmal durchgeführt wurde, wurde rückblickend als wichtig eingestuft, vor allem, weil keiner fernbleiben konnte.

*„Das war zwar eine Zwangsfortbildung, aber es war trotzdem ok für mich.“ (G12H, 2009, 981)*

Im Blick kamen relativ schnell Schülerinnen und Schüler, die mit der Umstellung des Unterrichts, in dem vermehrt selbständig – auch mit Fachliteratur – gearbeitet werden musste, nur schwer zurechtkamen. Dem Kollegium fehlte Zeit und Struktur, sich auch noch diesen Problemen zu widmen und zufriedenstellende Maßnahmen einzuleiten. Die sehr großen Klassen mit bis zu 30 SchülerInnen kamen erschwerend hinzu.

*„Die müssen deutlich selbständiger sein, sie müssen deutlich höhere Qualifikationen zum Beispiel im sprachlichen Bereich haben. Also sie müssen ihre Aufgaben lesen, sie müssen das aus dem Internet heraussuchen und lesen und auch verarbeiten können. Und es gibt doch eine ganze Menge Auszubildende, die eher im Tätigkeitsbereich größerer Stärken haben. (...) Da möchte ich gerne einige Schüler stärker fördern können und das kann ich nicht. Da muss man doch mal überlegen, wie man das schaffen kann.“ (G11H, 2009, 1014ff.)*

*„Das finde ich eine große Schwierigkeit.“ (G12H, 2009, 1040)*

*„Ich kann das nur unterstützen (...).“ (G12H, 2009, 1044)*

*„Und wir arbeiten deutlich am Limit, (...). Ich arbeite im ersten Jahr und habe durchweg Klassen mit 30 und über 30 Schülern.“ (G11H, 2009, 286f.)*

Möglichkeiten einer verbesserten individuellen Unterstützung sahen die GesprächsteilnehmerInnen in einer veränderten Struktur des Unterrichtsalltages und des Stundenplanes.

*„Aber ich glaube die Lösung würde eher darin liegen, dass man insgesamt eine andere Struktur hat, dass man den Schultag noch weiter auffächert bis in den Nachmittag hinein. Meinetwegen um acht kommen, ab neun konkrete Arbeit und vorher kann alles Mögliche aufgearbeitet werden. Und dann auch mit einer längeren Mittagspause, wo auch selbständig gearbeitet werden kann.“ (G12H, 2009, 1071)*

*„Und das an beiden Schultagen.“ (G12H, 2009, 1079)*

*„(...), Dass man da mehr Freiraum hat und auch mehr Zeit hat, als einzelner Kollege in Gesprächen.“ (G12H, 2009, 1085ff.)*

Mit der Struktur der Studententaktung und der festgelegten Pausenzeiten, in denen man ständig mit organisatorischen Aspekten beschäftigt wäre, ist es kaum möglich dem veränderten Unterricht und vor allem den Auszubildenden gerecht werden.

Hinsichtlich der Gespräche wurde noch einmal erwähnt, dass Ressourcen (Stunden) für die Teams wichtig sind, um verbindliche Zeiten einhalten zu können (vgl. G11H, 2009, 986f.).

### Bremen

Hervorgehoben wurde an diese Stelle noch einmal die als notwendige empfundene Doppelbesetzung am Lernfeldtag. Beide Teammitglieder der Klasse und somit beide Fachrichtungen als Begleiter für die Lernsituationen in der Klasse zu haben, war uneingeschränkt hilfreich.

*„Eins haben wir schon gesagt, dass ist die Dopplung. Das wirkt von außen, von der organisatorischen Seite, das wirkt positiv.“ (G11B, 2009, 576f.)*

Dass die Schulleitung diese Möglichkeit geschaffen hatte, wurde positiv bewertet. Auch insgesamt wurde die Leitungsebene als positiv beeinflussend wahrgenommen.

*„Und wenn ich mir das Schaubild angucke, dann funktioniert das eigentlich nur, weil die Schulleitung dem Konzept positiv gegenübersteht und solche Sachen ermöglicht. (...)“ (G11B, 2009, 585f.)*

Die Organisation im Studententakt wurde auch hier als kontraproduktiv gesehen. Wenig Flexibilität, straffe Zeitpläne und dann der Druck als LehrerIn, mit wenig Zeit in den Pausen wichtige Gespräche führen zu müssen oder noch den Standort zu wechseln, behindern den Prozess.

„Negativ und problematisch ist natürlich auch die noch vorgegebene Zweistundenstruktur eines Unterrichtstages. (...)“ (G11B, 2009, 627f.)

„Ja, für manche Arbeitsprozesse ist das kontraproduktiv, (...)“ (G11B, 2009, 643)

In diesem Zusammenhang wurde auch erwähnt, dass Arbeitsplätze für die KollegInnen in der Schule zukünftig unausweichlich erscheinen, weil man dann wüsste, „da treffe ich den Kollegen eventuell außerhalb der Pausenzeiten an“ (G12B, 2009, 651f). Und wenn die Stundenstruktur eventuell aufgehoben werden würde, verringere sich der Druck, KollegInnen unbedingt in der Pause sprechen zu müssen und diese auch zu finden, nicht mehr so groß.

„So finde ich das schwierig, weil ich mich da ziemlich gehetzt fühle. (...)“ (G11B, 2009, 657f.)

Zu diesen Arbeitsplätzen gehöre dann eine adäquate materielle Ausstattung für den Unterricht, auch mit Blick auf die Motivation ein wünschenswerter Effekt. (vgl. G11B, 2009, 659f.)

Genau wie in Hamburg wurde auch in Bremen die Kompetenz der in die Ausbildung gehenden Jugendlichen angesprochen. Das Konzept verlange Qualifikationen, die nicht immer vorhanden sind und die dann zeitraubend zu Beginn vermittelt werden müssen.

„Negativ würde ich jetzt nicht sagen, problematisch ist da besser. Also problematisch finde ich manchmal die Kompetenz, mit der die Schüler in die Schule kommen. (...). Also da hat es sich bewährt, dass man die wirklich das erste Jahr richtig an die Hand nimmt und dann immer mehr lockerlässt, so dass sie immer selbständiger werden.“ (G11B, 2009, 593ff.)

### 6.3.1.7 Kollektives Lernen

<p>7. Kategorie „Kollektives Lernen“</p> <p><b>Organisation der gemeinsamen schulinternen Lernprozesse</b></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Fortbildung des Kollegiums hinsichtlich der Gestaltung von Lernfeldern und des Unterrichts in Lernfeldern</li> <li>• Probleme im Prozess und diesbezügliche Veränderungen</li> <li>• Schulinterne Evaluation</li> </ul>
--	---

#### Zu den relevanten Aspekten

Die Fragestellungen zu dieser Kategorie umfassten Lernprozesse vor und während der Umsetzungsphase. Es gab an beiden Schulen mehr oder weniger Qualifizierungsmaßnahmen vor der Umstellung und organisierte Fortbildungen parallel zur Arbeit, die als hilfreich empfunden wurden. An dieser Stelle wurde wieder festgehalten, dass solche Prozesse Zeit benötigen und ein von der Leitung organisierter Vorlauf wichtig ist.

Kollektive Erkenntnisse im Verlauf des Prozesses, die Veränderungen in der schulinternen Arbeit zur Folge hatten, gab es an beiden Schulen. In Hamburg eher in Bezug auf die Förderung von SchülerInnen und in Bremen eher mit Blick auf den fächerübergreifenden Unterricht und der Organisation von Arbeitsprozessen.

Die Frage nach einer regelmäßigen Evaluation der eigenen Arbeit wurde an beiden Standorten bejaht, Unterschiede hinsichtlich der Perspektive und der Durchführungswege verdeutlichen heterogene Zielsetzungen.

### Hamburg

Als Vorbereitung auf die Umstellung gab es in Hamburg – parallel zu den Netzwerkveranstaltungen – zwei Fortbildungen zum Thema *Arbeiten im Team*. Die Schulleitung hatte diese für alle verpflichtend festgesetzt, die Gesprächspartner befürworteten diesen Schritt.

*„Diese Teamfortbildung vor drei Jahren.“* (GI2H, 2009, 1172)

*„Dann diese Netzwerkteilnahme natürlich, hat ja etwas damit zu tun.“* (GI2H, 2009, 1180)

*„Aber es ist auch von oben gekommen, wobei das ja nicht immer schlecht sein muss.“* (GI2H, 2009, 1193f.)

Die Zeit während der Arbeit nach 2006 war rar, daher blieb es bei diesem Einstieg, intern gab es zu dieser Zeit eher fachliche Weiterbildungsmaßnahmen für die KollegInnen von KollegInnen oder Externen (vgl. GI1H, 2009, 1204ff.). Der Unterricht stand im Mittelpunkt des Interesses. Hier war das Kollegium die Quelle, Wünsche und Bedarfe entstanden im Gespräch und wurden auch informell umgesetzt.

*„Also, das läuft häufig so informell.“* (GI2H, 2009, 1240)

Wie schon angesprochen, war die weitreichendste Veränderung im Verlauf die Abkehr von den Jahrgangsteams, daneben wurde der zum Teil große Förderbedarf nicht weniger SchülerInnen von allen KollegInnen als Problem wahrgenommen.

*„Ja, also ich denke, was sich innerhalb der Teams so herauskristallisierte, war eben der Umgang mit den Schülern, der verändert werden musste. Dass ein deutlicher Förderungsbedarf in einigen Grundfertigkeiten da war. Wie erstelle ich ein Referat, wie lese ich einen Fachtext, dass man da deutlich fördern musste. (...)“* (GI2H, 2009, 1242ff.)

Es musste Maßnahmen geben, diese Probleme aufzufangen, und an Lösungen wurde zum Zeitpunkt des Gesprächs gearbeitet. Eine Lösung war die Einbeziehung der schulinternen Qualitätsmanagementgruppe, die auch insgesamt, neben diesen konkreten Problemen, durch die Aufnahme von Wahrnehmungen und Bedarfen aus dem Kollegium den Entwicklungsprozess an der Schule strukturell begleitete.

*„Ja, also wir haben ja eine Q-Gruppe, also eine Qualitätsmanagementgruppe, die versucht so etwas zusammenzutragen und das dann auch wieder zurückkoppeln, sowohl mit dem Kollegium als auch mit der Schulleitung. (...)“* (GI2H, 2009, 1251ff.)

Generell wurde die Arbeit des Kollegiums und/ oder schulinterner Prozesse nicht strukturiert evaluiert.

*„In einzelnen Punkten, nicht generell würde ich sagen.“* (GI2H, 2009, 1260)

Es wurde eine Evaluation der Auszubildenden angesprochen, die zum Ende ihrer Ausbildung insgesamt an einer Befragung zur Berufsschulzeit teilnehmen, Ergebnisse wurden dann übergreifend besprochen.

*„Wir haben immer eine Gesamtevaluation, wovon wir auch schon sprachen. Die Schülerinnen sind fertig und bevor sie weggehen, gibt es eine Evaluation der gesamten Berufsschulzeit.“ (G12H, 2009, 1262ff.)*

Insgesamt wurde deutlich, dass es neben den angesprochenen größeren Veränderungen einige Lernprozesse auf der individuellen und der Teamebene gab, diese aber in der Regel informell kommuniziert und nicht strukturell und organisiert bearbeitet wurden.

### Bremen

Die Qualifikation für den Prozess begann wie schon angesprochen einige Jahre zuvor, als der Unterricht fächerübergreifend und für LehrerInnen wie auch für SchülerInnen teambasiert strukturiert wurde. Gesäumt von vielen Fortbildungen auf dem Weg, wurde die Umstellung nicht als große Veränderung für den Unterrichtsalltag empfunden.

*„Wir sind ja schon lange dabei, auch vor der Einführung der Lernfelder in „Lernfeldern“ zu unterrichten. Das heißt fallbezogen. (...). Mit der FU-Gruppe und diesem damals fächerübergreifenden Unterricht, kein Lernfeld. Und in Lehrerteams.“ (G11B, 2009, 742ff.)*

*„Das hat sich in meinen Augen bewährt.“ (G11B, 2009, 750)*

Nachdem die Forderung nach fachspezifischen Fortbildungen aufkam, wurden intern Lösungen gefunden. KollegInnen haben die fachfremden KollegInnen und Teampartner fortgebildet, sehr eng an den Inhalten der schulintern entwickelten Lernfelder.

*„Also ein Instrument ist, dass wir fachliche Fortbildungen für Medizin haben, als Verwaltungskollegen. Ganz eng angelehnt, also die Thematik der Fortbildung ganz eng angelehnt an den Themen des Lernfeldes. Und das kam nicht von oben, sondern der Gedanke oder die Nachfrage nach diesem Bedarf hat sich aus dem Kollegium der Handelslehrer entwickelt. Und es wurde versucht, es umzusetzen, es ist nicht hierarchisch angeordnet worden. Schätze ich sehr.“ (G11B, 2009, 722ff.)*

Trotz dieser Fortbildungen war sich die Gruppe einig, dass – auch wenn Lernfelder nacheinander und fächerübergreifend unterrichtet werden – keine intensive Übernahme von fachfremden Lerninhalten notwendig ist. Es ging um die Begleitung der SchülerInnen in Lernsituationen und nicht um die Vermittlung oder Sicherung. Das würde sie überfordern, mit den geschaffenen Unterlagen und der Doppelbesetzung waren die KollegInnen zufrieden.

*„Mir fällt ein, dass wir natürlich Probleme haben, fachfremd im Lernfeld zu unterrichten.“ (G11B, 2009, 818)*

*„Ich würde das noch ergänzen. Ich glaube für mich darf das nicht unterrichten heißen, sondern nur begleiten.“ (G11B, 2009, 826f.)*

*„(...), ich kann sie im Prozess begleiten, beraten vielleicht, oder begleitend zur Seite stehen und Fragen, die auftauchen, kommen dann in den Themenspeicher. Das ist die Lösung des Problems, dass wenn der fachfremde Kollege begleitet und es tun sich Fragen auf, dass man sagt, ab in den Themenspeicher und dass dann der Fachkollege diese Probleme klärt. Wir haben dann natürlich auch ein bisschen innerhalb der Lernfelder geschoben, um dieses Problem zu lösen.“ (G11B, 2009, 831ff.)*



Veränderungen im Arbeitsprozess, die durch die Wahrnehmung von Problemen zu neuen Wegen im Prozess geführt haben, gab es vor allem in der Organisation der Zusammenarbeit. Aufgrund eigener schlechter Erfahrungen, dass Zeitpläne öfter nicht eingehalten wurden, rückten Instrumente in den Mittelpunkt, die die interne Arbeit stärker strukturieren, wie z.B. to-do-Listen, Zeitpläne, wechselnde Moderationen und Protokollführer bei den Sitzungen.

*„Wenn ich mich erinnere, haben wir eine Weile ganz anders gearbeitet, unorganisierter, und haben dann im Kollektiv festgestellt, dass wir eine to-do-Liste brauchen, dass wir einen Zeitplan brauchen.“ (GI1B, 2009, 318ff.)*

*„(...), das wurde meiner Meinung nach überhaupt nicht hierarchisch festgelegt. Sondern aus der Unzufriedenheit heraus, dass wir unsere eigenen Zeitpläne nicht einhalten.“ (GI1B, 2009, 321ff.)*

Deutlich wurde hervorgehoben, dass diese Veränderungen und auch andere Weiterentwicklungen als bottom-up Prozess stattgefunden haben, überwiegend durch die Kommunikation auf den von ihnen als „FU-Sitzungen“ betitelten Konferenzen. Die Leitungsebene hatte unterstützt, aber nicht gefordert.

Im Gespräch wurde das Thema Evaluation als ein wichtiger und auch regelmäßig und systematisch stattfindender Prozess des unterrichtenden Kollegiums herausgestellt. Die von den Paten erstellten Lernfelder wurden, nachdem sie unterrichtet wurden, im gesamten Kollegium besprochen. Verbesserungsvorschläge wurden gemacht, die Paten haben dann diese eingearbeitet und den überarbeiteten Ordner für die nächsten Durchgänge wieder zur Verfügung gestellt.

*„Die Lernfelder, jedes einzelne, wird evaluiert. (...), und die werden, wenn eine Gruppe, einige Klassen, eine Stufe die Lernfelder abgeschlossen hat, dann noch einmal überdacht. Was ist gut gelaufen, was ist schlecht gelaufen. Entweder kurz in der FU-Gruppe oder an den Arbeitswochenenden, wenn es mehr ist.“ (GI1B, 2009, 870ff.)*

Auch in Bremen wurde festgestellt, dass die Auszubildenden teilweise nur schwer mit dem eigenständigen Arbeiten, das während der Bearbeitung der Lernsituationen häufig gefordert wurde, zurechtkamen und schnell mit den Anforderungen überfordert waren (vgl. GI1B, 2009, 809ff.). Hier wurde durch eine Einführungsphase zum Einstieg im ersten Lehrjahr versucht, einige notwendige Bausteine zu vermitteln und Defizite auszugleichen.

*„Es gibt die Einführungswochen in den ersten Wochen des Lernfeldunterrichts.“ (GI1B, 2009, 860)*

### 6.3.1.8 Outcome

<p>8. Kategorie „Outcome“</p> <p><b><i>Institutionalisierung</i></b></p> <p><i>Etablierung des Lernfeldunterrichtes, der internen Kooperation und der Innovationsstrategie insgesamt</i></p>	<p>Relevante Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spürbare Veränderungen auf der Ebene des Unterrichts und im Kollegium</li> <li>• Weiterarbeit mit dem Netzwerk</li> </ul>
--	---

### Zu den relevanten Aspekten

Zweigleisig wurden übereinstimmend Veränderungen im Schulleben durch die Arbeit in den Teams und im Lernfeld bestätigt: der Umgang mit den Auszubildenden und das kollegiale Miteinander im Lehreralltag. Ein kooperatives Lehrer-Schüler-Verhältnis verdrängte zunehmend ein hierarchisches Gefüge und eine Beraterrolle wurde verstärkt wahrgenommen. Auf der kollegialen Ebene gab es die größten Veränderungen, die übereinstimmend nur positiv bewertet wurden. Die wahrgenommene individuelle Unterstützung durch die Arbeit in Teams wurde trotz des anfänglich vermehrten Arbeitsaufwandes deutlich spürbarer und eine Abkehr von dieser Arbeitsstruktur war für einen Standort völlig abwegig und dem anderen Standort – aufgrund von damals aktuellen internen Prozessen – noch nicht absehbar.

Die Weiterarbeit mit dem Netzwerk als Schnittstelle und Austauschplattform wurde als Möglichkeit gesehen, aber zum Gesprächszeitpunkt nicht als unbedingt notwendig. Um den Blick zu einem späteren Zeitpunkt über die eigene Schulgrenze schweifen zu lassen, sollte der Kontakt aber aufrechterhalten werden.

### Hamburg

Die Arbeit in den Teams hat einen verbesserten Bezug zu einzelnen SchülerInnen und auch zu KollegInnen ausgelöst. Obwohl noch nicht insgesamt von einem produktiven Miteinander im Kollegium gesprochen werden konnte, bestand Übereinstimmung, dass diese Arbeitsform in Teams die individuelle Arbeit in der neuen Situation stark unterstützt hat. Entlastung wurde im Verlauf der Zeit spürbar, auch trotz der anfänglichen hohen Arbeitsbelastung.

*„Also diese Teamstruktur hat mich sehr stark unterstützt.“ (GI2H, 2009, 1293)*

*„Es ist zeitaufwändiger, aber auch entlastender.“ (GI2H, 2009, 1305)*

*„Also ich finde es auch besser so.“ (GI2H, 2009, 1309)*

*„(...) ich glaube, auf lange Sicht hat man eine Entlastung.“ (GI2H, 2009, 1317)*

Bedingt durch die Zusammenarbeit in den Klassen und die verstärkte Kommunikation unter LehrerInnen entstand ein engerer Bezug zu SchülerInnen, als zuvor mit der isolierten Fächerstruktur.

*„Und durch die Teams ist eben auch die Kommunikation über die einzelnen Schüler höher. Das heißt, das Interesse, mein Interesse an den Klassen, die ich auch selber nicht führe, ist höher. Und ich nehme dann mehr war und kommuniziere das mehr. (...)“ (GI2H, 2009, 1286ff.)*

Die Ausweitung der fachlichen Kenntnisse durch die Teamarbeit, auch für die notwendige Unterstützung der SchülerInnen in Unterrichtssituationen, wurde positiv bewertet.

*„Und mein Spezialistentum hat sich auch ausgeweitet, neue Bereiche sind dazugekommen, in denen ich mich dann ein bisschen, oder immer mehr auskenne. Ich kann immer mehr Fragen beantworten, wenn sie wollen, die Schüler dann begleiten.“ (GI2H, 2009, 1329ff.)*

Insgesamt wurde die Arbeitsatmosphäre durch die Teamarbeit mit „*wird lockerer, ja*“ (GI2H, 2009, 1325) beschrieben, aufgrund der im Verlauf beschriebenen Probleme fokussierte sich diese Tendenz aber auch nur auf funktionierende Teams.

*„Atmosphäre. Also wenn es gut läuft, ist es sehr gut.“* (GI2H, 2009, 1293)

*„Die Arbeit wird auch besser und schöner, (...).“* (GI2H, 2009, 1319)

Trotz dieser Wahrnehmungen wurde die Frage, ob ihre Schule an der bisherigen Form der Zusammenarbeit festhalten will, wie folgt beantwortet:

*„Naja, wir sind in einem ständigen Prozess.“* (GI2H, 2009, 1337)

*„Das ist im Moment ganz schwierig zu beantworten finde ich. Weil wir gerade in so einem Prozess drin sind.“* (GI2H, 2009, 1341f.)

*„Das müssen Sie, die Frage müssen Sie noch einmal später stellen.“* (GI2H, 2009, 1293)

Deutlich wurde, dass schulinterne Konflikte und eine unklare strategische Ausrichtung der Schule die KollegInnen verunsicherten und für sie dadurch die Zukunft noch nicht planbar war. Die gemachten Erfahrungen mit der Teamarbeit waren nicht der Grund für die Antworten. Das Netzwerk wurde als *Hilfsmotor* für diese Prozesse nicht benötigt, nur für einen späteren Blick nach außen.

*„Also im Moment sind wir ein bisschen mit uns beschäftigt, aber ich kann mir vorstellen, wenn das erstmal überwunden ist, dass es immer wieder zwischendurch ganz günstig ist, mit dem Netzwerk noch mal zu kommunizieren und zu vergleichen. Wie läuft es bei euch, wie läuft es bei uns.“* (GI2H, 2009, 1349ff.)

*„Ja, aber ich denke auch, wenn wir uns erstmal so gesattelt haben, um nicht im eigenen Saft zu kochen, den Blick mal wieder nach außen zu richten. Wenn wir innen wieder eine Ordnung haben (...).“* (GI2H, 2009, 1361ff.)

### Bremen

Auch in Bremen wurde auf ein verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis hingewiesen und dass sich die Rolle geändert hätte.

*„Ja, es ist offener geworden. Das Verhältnis Lehrer-Schüler hat sich glaube ich auch verändert.“* (GI1B, 2009, 909f.)

*„Dass man nicht mehr Lehrer da vorne ist, sondern eher Moderator beziehungsweise Lernbegleiter. Lernprozesse anstößt.“* (GI1B, 2009, 897f.)

Spürbar war 2009 die nun langsam wahrgenommene Arbeitsentlastung durch das kooperative Arbeiten im Kollegium. Die anfängliche hohe Belastung, die nicht vergessen wurde, nahm langsam durch die geschaffenen Strukturen ab.

*„Also ich fühle mich dann teilweise wieder entlastet, was die Vorbereitungszeit betrifft. Dass manche Sachen einfach super vorbereitet sind und ich dann abends vorher nur kurz draufgucken muss.“* (GI1B, 2009, 927ff.)

*„Die Ordner, die dastehen. Also die fertigen Lernfelder, die fertig ausgearbeitet sind. Das entlastet unwahrscheinlich.“* (GI1B, 2009, 933f.)

*„Dem stimme ich zu. Dadurch, dass die Lernfelder fix und fertig mit Arbeitsblättern, Infoblättern erarbeitet sind. Unterrichtsverläufe kann man variieren, aber es ist etwas vorgegeben, an dem man sich halten kann. Das ist eine unwahrscheinliche Arbeitsentlastung. (...).“* (GI1B, 2009, 938ff.)

Aufgrund dessen, dass die Teamarbeit schon über einen längeren Zeitraum an der Schule erprobt und erlebt wurde, wiesen die KollegInnen diesbezüglich nur darauf hin, dass eine positive Atmosphäre im Kollegium wichtig und auch vorhanden war (vgl. G11B, 2009, 950f.).

*„ (...) Für mich war von Anfang an klar, dass man miteinander arbeitet und auch gegenseitig voneinander profitiert und Unterrichtsmaterialien austauscht.“ (G11B, 2009, 927ff.)*

Profitiert haben die Gesprächsteilnehmer zusätzlich von einem vermehrten fachlichen Austausch.

*„Es ist für mich manchmal eine ganz gute Sache, dass ich mich auch fachlich mit den Kollegen austauschen kann. Das war ja früher nicht so, wo jeder in seinem kleinen Häuschen hüpfte, wie du sagst, zu Hause unter seiner Glocke.“ (G11B, 2009, 948ff.)*

Richtungswechsel sollte es nicht geben, aber Entwicklungen, besonders mit Blick auf die Arbeitsbedingungen vor Ort. Mehr Arbeitsräume und Plätze in der Schule, auch um Material zu lagern und Kollegen zu treffen, diese Wünsche kristallisierten sich heraus (G11B, 2009, 974 und 987f.).

Im Gegensatz zu Hamburg wünschten sich die Bremer KollegInnen eine weitere Zusammenarbeit mit dem Netzwerk.

*„Ich glaube schon, Wir würden, glaube ich, wieder nicht über den Tellerrand schauen (...) Wenn man sich da gegenseitig weiter austauschen könnte und dafür wäre das Netzwerk einfach wichtig.“ (G11B, 2009, 1005ff.)*

*„Und das Netzwerk könnte ja vielleicht dann eine Schnittstelle haben, also wenn im Netzwerk mal alle Lernfelder zusammengetragen sind, dass das wieder die Schnittstelle ist, über die die Schulen ihre Ergebnisse untereinander austauschen können.“ (G11B, 2009, 1010ff.)*

*„Ja, auch im Hinblick auf zentrale Prüfungen. (...)“ (G11B, 2009, 1020)*

*„Und eigentlich ist durch so einen Austausch auch Qualitätssicherung möglich.“ (G11B, 2009, 1027)*

### **6.3.2 Zusammenfassende Überlegungen – pragmatische Konsequenzen von und für Kollegien für eine kooperative Implementation extern entwickelter Curricula**

Wenn der Weg der beiden Kollegien auch unterschiedlich war, eine Zusammenfassung der Wahrnehmungen und Bedürfnisse ergibt auch aus dieser Perspektive einen gewinnbringenden Katalog an Empfehlungen. Überschneidungen zu den Aussagen der Multiplikatoren sind vorhanden, aber die herausgearbeiteten Leitpunkte zeigen auch weiterführende kritische Momente auf, die in diesen Kontexten bedacht werden müssen.

#### *Anforderungen an die Leitungsebene*

Klarheit und Sicherheit wird von der Leitungsebene verlangt. Sie muss die Entscheidung für einen gemeinsamen Weg und für die interne Kooperation für alle Personen im Kollegium fällen und alle in den Prozess einbinden. Wenn *alle an einem Strang ziehen*, sind flache Hierarchien im Arbeitsverlauf möglich und die Delegation von unterschiedlichen Aufgaben

gelingt. Ein erfolgreicher bottom-up-Prozess beginnt nur, wenn das Fundament der Kooperation auf gemeinsamen verabredeten Zielen der Leitung und des Kollegiums gebaut wird. Dafür muss Zeit und auch – wenn notwendig – Durchsetzungsvermögen eingesetzt werden. Eine Entschlossenheit für den Weg darf aber einen respektvollen Umgang in der internen Kooperation nicht ausschließen, Bedürfnisse müssen wahr- und ernstgenommen werden. Früh reagieren sollte die Leitung bei internen Problemen und Konflikten, wenn möglich auch durch eine externe Konfliktberatung. Hilfe von außen wünschten sich die Kollegien schnell und professionell, besonders bei Teamkonflikten. Auch eine – wenn vorhanden – Qualitätsmanagementgruppe könnte intern unterstützen.

Ein gemeinsamer Weg wird in diesem Kontext zusätzlich leichter, wenn der Lernfeldgedanke im gesamten Kollegium verstanden und positiv besetzt ist. Fächerübergreifend Lehr-/Lernsituationen können nur im Team unterrichtet werden. Zeit für diese Basis muss seitens der Leitung eingeplant, Fortbildungen zum Arbeiten im Team unterstützend eingesetzt werden.

#### *Zeit für Teamfindungsprozesse*

Wie im vorherigen Abschnitt festgehalten, müssen von der Leitung Teamfortbildungen (für das gesamte Kollegium!) angeboten werden, am besten vor dem Einstieg in die aktive Arbeit und den Lernfeldunterricht. Zeit spielt hier eine große Rolle, eine gewisse Vorlaufzeit unterstützt den Einstieg und auch im Arbeitsprozess sollte sich das Kollegium Zeit geben, und die Erwartungshaltung zu Beginn angemessen ansetzen. Es bedarf Zeit und Kontinuität sich in der veränderten Form der Arbeit im Team individuell zu finden, letztendlich – so zeigen es die empirischen Ergebnisse – wirkt die Teamarbeit aber mit der Zeit auf unterschiedlichen Ebenen entlastend und ein Weg zurück zum *Einzelkämpfer* war von keinem Gesprächspartner mehr gewollt. Wichtig war und ist, dass dieser Weg begleitet werden muss und nur schwer von jetzt auf gleich umgesetzt werden kann.

Die einzelnen Teams für die Arbeit in den Klassen sollten nicht zu groß sein und die kooperative Arbeit im gesamten Kollegium muss formell und regelmäßig durch Zusammenkünfte geregelt sein. Fokussierte Gespräche und Evaluationen mit allen Beteiligten fördern den wichtigen gemeinsamen Weg und helfen eine richtungsweisende Schulkultur zu entwickeln. Gemeinsame Aktivitäten und Arbeitstreffen außerhalb der Schule können dann hilfreiche Bausteine auf diesem Weg sein.

### *Zeit für Kommunikation*

Eine funktionierende Kommunikation in einem Team ist die Basis für ein funktionierendes Team. Zeit muss dafür im System bereitgestellt, Ressourcen, wie Stunden für Teamsitzungen in der Schulzeit, gefunden werden.

Die bisherige Struktur eines Schulalltages mit festgelegten Stundentakten und Pausen wirkt kontraproduktiv, weil die Kommunikation unter den Teammitgliedern auf Pausenzeiten oder Privatgespräche außerhalb der Schule begrenzt wird. Strukturierte Kommunikationssituationen können nur schwer eingebaut werden, daher muss eine ...

#### *... neue Struktur des Unterrichts-/Arbeitsalltages*

gefunden werden.

Eine Abkehr von der Stundenstruktur wäre hilfreich, um Lehrzeiten der Teams und Lernzeiten der Auszubildenden flexibler gestalten zu können. Teamzeiten für Kommunikation und Organisation könnten dann leichter eingebaut werden. Lehrerarbeitsplätze in der Schule sind dann eine Schlussfolgerung, die den KollegInnen hilft, die Gespräche in der Freizeit zu reduzieren.

Um die Angst der Kollegen vor fachfremden Unterrichtsinhalten in komplexen Lernsituationen abzuschwächen und somit auch in einen fächerübergreifenden Unterricht einzusteigen, benötigen die Teams Unterrichtsstunden, in denen sie im Team in der Klasse sind. Eine Doppelbesetzung bindet zwar Ressourcen, kann aber vielleicht bei einer veränderten Struktur eines Berufsschultages besser eingebaut werden.

Besonders mit Blick auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten der SchülerInnen mit den veränderten Anforderungen im Lernfeldunterricht bedarf es Strukturen, binnendifferenziert arbeiten zu können. KollegInnen in einem eingespielten Team, an einem flexibel organisierten Unterrichtstag, an dem sie eventuell auch noch überschneidend zusammen im Unterricht sind, erreichen nach Meinung der Gesprächsteilnehmer zufriedenstellende Ergebnisse. Eine für alle SchülerInnen entwickelte Einführungswoche in *das neue System Berufsschule* kann dann noch ergänzend helfen und ein wichtiger Unterstützungsbaustein sein.

### *Arbeitsatmosphäre*

Die Arbeitsatmosphäre im Team ist maßgeblich für eine positive Einstellung zu dieser Form des Arbeitens. Aufgrund eines wertschätzenden und freundschaftlichen Miteinanders funktioniert die notwendige Arbeitsteilung, diesen Respekt und eine Wertschätzung der eigenen Arbeit erwarten die KollegInnen auch von der Leitungsebene.

Zusätzlich ist es unbedingt notwendig, gleiche Ziele zu haben. Sie sind ein Motor im Prozess und dieser Antrieb muss für das gesamte Kollegium gelten. Daher ist eine Identifikation mit veränderten Arbeitsformen und der Schule die Grundlage mehr als das Nötigste zu leisten und beeinflusst den Arbeitskontext und die Motivation jedes einzelnen erheblich.

Neben der fachlichen Arbeit muss jedes Kollegium diese sozialen Faktoren als Fundament für einen erfolgreichen Einstieg in die kooperative Arbeit wahrnehmen und zielorientiert daran arbeiten, gemeinsam.

## **6.4 Ganzheitliche Analyse der Fälle**

### **6.4.1 Fall Hamburg**

#### *Ebene 1: Zusammenführung der empirischen Ergebnisse (Gesamtbild Standort)*

Die MFA-Abteilung der W4 in Hamburg umfasste zum Zeitpunkt der Untersuchung ungefähr 1000 Auszubildende in 38 Klassen und diese wurden von (+/-) 28 Lehrkräften unterrichtet. Eine Rahmenbedingung, die erwähnt werden muss, auch im Vergleich zum zweiten Fall, denn in Bremen war eine deutlich kleinere Abteilung untersucht worden.

Hamburg war Projektstandort vom Netzwerk LerNeMFA und alle Informationsveranstaltungen und Arbeitstreffen fanden dort statt. Das Kollegium konnte, wenn es der Stundenplan zuließ, teilnehmen und sich aktiv beteiligen, was auch von einigen genutzt wurde. Gelenkt und vorangetrieben wurde das Projekt aber von einer Projektleitung, die als stellvertretende Schulleitung nicht umfangreich und aktiv am Umsetzungsprozess im Alltagsgeschehen beteiligt war. Diese Aufgabe und die der Multiplikatorin übernahm die Abteilungsleiterin, die diese Stelle erst kurz vor der Umstellung übernommen hatte.

Die Multiplikatorin und die Leitungsebene waren der Meinung, dass durch die Teilnahme einiger KollegInnen an den Netzwerktreffen, der Verteilung dieser KollegInnen auf unterschiedliche Teams und aufgrund einer funktionierenden internen Kommunikation der Informationsstand zum Unterricht in Lernfeldern hoch sein würde. Zusätzliche kollegiale Fortbildungen zu den pädagogischen Veränderungen wurden nicht angeboten. Dem war letztendlich nicht so, und das wurde im Nachhinein auch von beiden Seiten (Leitung und Kollegium) eingeräumt und als schwierig für den Prozess eingestuft.

Aufgrund dessen, dass einige KollegInnen hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung eines lernfeldorientierten Lehrplans Hintergrundwissen mitbrachten und diesem gegenüber auch positiv eingestellt waren, gelang ein Einstieg, aber es fehlte gleich zu Beginn ein wichtiger

Baustein für den Prozess: ein gemeinsamer Weg des *gesamten* Kollegiums. Es gab Widerstände und Konflikte und die Entscheidung für eine Arbeit im Lernfeldkontext und demzufolge eine Arbeit in Teams war nur für einen Teil des Kollegiums die Richtige.

Um Druck rauszunehmen, haben sich Leitung und Kollegium für den vermeintlich leichteren Weg mit den Jahrgangsteams entschieden. Arbeitserleichterung wurde rückblickend nicht wahrgenommen, und ein schwieriger Einstieg mit vielen Problemen belastete das Kollegium und die SchülerInnen. Besonders für den gemeinsamen Weg war diese Entscheidung kontraproduktiv, weil es keinen Austausch und keine pädagogische Evaluation des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung im gesamten Kreis gab. Alle Beteiligten würden diesen Weg so nicht noch einmal gehen, weil man im Kleinteam weitestgehend isoliert gearbeitet hat und der Blick für die drei Jahre und die Klasse verloren ging.

In den Teams gab es zum Teil Konflikte und keine förderliche Arbeitsatmosphäre. Von einer Überforderung mit der neuen Verantwortung für Entwicklung, Unterricht und Arbeit im Team einiger KollegInnen wurde gesprochen. Die Leitung versuchte insgesamt Druck zu reduzieren, sie hielt sich zurück und wollte die KollegInnen „*erstmal anfangen lassen*“ und der schulinternen Gestaltung Raum geben. Das Kollegium hingegen verlangte rückblickend ein formelles Eingreifen, gerade mit Blick auf Konflikte. Ein konstruktiver Umgang mit Streitigkeiten und Problemen wurde einhellig gewünscht, wenn notwendig auch mit Hilfe von außen.

Darüber hinaus wurde angemerkt, dass insgesamt eine klare Linie und eine klare Struktur hinsichtlich der Umsetzung und der Arbeit/Arbeitsstruktur in den Teams gewünscht werden. Organisation und Strategie sollte nach Meinung des Kollegiums von oben gelenkt werden, ein frühzeitiges Eingreifen bei Problem auf dem Weg wäre wichtig, wenn notwendig auch mit Verpflichtungen. Druck wurde nicht unbedingt in allen Belangen als negatives Mittel eingeschätzt. Auch die zum Teil freiwillige Teamzusammensetzung, die hinsichtlich der Größe und der fachlichen Struktur unterschiedlich waren, muss in diesem Kontext überdacht werden.

Kommunikation mit allen am Unterricht und an der Entwicklung Beteiligten muss formell geregelt sein, feste Termine müssen gesetzt werden. Gespräche liefen in Hamburg in der Anfangsphase durch die Jahrgangsteams überwiegend teamintern und der Entwicklungsprozess der gesamten schulinternen Kooperation wurde massiv gehemmt.

### *Ebene 2: Subjektive Betroffenheit/persönliche Beteiligung im Prozess*

Eine persönliche Beteiligung an schulinternen Prozessen in Hamburg liegt nicht vor, so dass zu dieser Ebene keine Aussagen getroffen werden können.



### *Ebene 3: Analyse mit Blick auf die Theorie*

Die Entscheidung für eine Arbeit im Lernfeldkontext und eine Arbeit in Teams kann nur nachhaltig erfolgen, wenn alle Beteiligten sich mit diesem Weg identifizieren und ihn vor allem auch verstehen. In Anlehnung an das Kapitel 4.1.1, in dem der Begriff *Innovation* diskutiert und im Zusammenhang mit dem vorliegenden Kontext definiert wurde, bleibt zu wiederholen, dass...

... die Innovation im didaktischen Feld jeweils *neu entwickelt* und *mit Leben gefüllt* werden muss und

... durch die prozessualen Veränderungen eine Innovation auf der sozialen Ebene erreicht wird und diese das Miteinander im Beziehungsgefüge Kollegium wandeln und *eine Zusammenarbeit notwendig wird* (vgl. Kremer 2003, S. 102/103).

Eine Beteiligung *aller* im Umfeld wird determinierend, ein Zugang zur pädagogischen Innovation und eine Überzeugung für den Weg muss vorhanden sein, einige Wenige können die Innovation nicht gestalten.

Dieser gemeinsame Weg im gesamten Kollegium wird zu dem Faktor, der über Erfolg und Misserfolg hinsichtlich einer kooperativen Umsetzung eines extern entwickelten Curriculums entscheiden kann. Daher muss im Kollegium insgesamt integrativ kooperiert werden und nicht nur in den einzelnen Klassenteams. Auf S. 86 wurde die integrative Kooperationsform *Lehrerteamarbeit* als innerschulische Kooperation mit konsensualisiertem Arbeitsergebnis eingeordnet (vgl. Steinemann 2008, S. 23) und auch auf das *Kollegium insgesamt* bezogen. Die Klassenteams arbeiten gemäß der Definition von Esslinger auf den ersten Blick integrativ als Team, aber das Kollegium zusammen muss auch zu einer Arbeitsgemeinschaft, besser noch, Gemeinschaft zusammenwachsen.

Unter integrativer Kooperation fasst Esslinger ...

*„... alle Handlungen einer Lehrperson zusammen, die auf die Entwicklung einer Gemeinsamkeit abzielen. Integrative Kooperationshandlungen sind prozessorientiert, beruhen auf Vereinbarungen und zielen auf die Entwicklung von gemeinsamen Ideen, Materialien, Profilen und Konzepten“.* (Esslinger 2002, S. 74 in Steinemann 2008, S. 20).

Solch ein Zusammenwachsen bedarf Zeit und Kontinuität und kann nicht schlagartig mit der Neuordnung eines Rahmenlehrplans vorhanden sein. Daher muss sich die schulinterne Arbeit neben der fachlichen Weiterentwicklung des Unterrichts auch auf diesen Bereich konzentrieren. Das folgende Resümee zum Fall Bremen unterstützt diese Aussage.

### 6.4.2 Fall Bremen

#### *Ebene 1: Zusammenführung der empirischen Ergebnisse (Gesamtbild Standort)*

Zeit und Kontinuität waren die Attribute, die in Bremen in der MFA-Abteilung (ca. 15 KollegInnen/sechs Klassen im Jahr 2009) den erfolgreichen Einstieg in die Lernfeldarbeit unterstützt haben und die von beiden Seiten (Multiplikator und Kollegium) auch immer wieder als förderlich hervorgehoben wurden. Mit der Umstellung des Rahmenlehrplans fand kein Bruch im Alltagsgeschäft der Schule statt, eine Weiterentwicklung schon begonnener Veränderungen wurde zum Ziel: fächerübergreifender und teamorientierter Unterricht.

Diskussionen hinsichtlich der Lernfeldorientierung und einem Unterricht nach Lernsituationen fanden demnach auf einer anderen Ebene statt, der Notwendigkeit einer kollegialen Zusammenarbeit war sich der überwiegende Teil des Kollegiums bewusst. Erste positive Erfahrungen waren verankert.

Ein von der Leitungsebene organisierter Fachtag zum Thema „Lernfelder: Entwicklung und Unterricht“ begleitete zu Beginn den internen Diskurs. Prof. Dr. Tade Tramm übernahm diese Fortbildung für die KollegInnen und legte die Basis für eine erziehungswissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung. Eine fast überwiegend positive Einstellung gegenüber dem Lernfeldkonzept war das Ergebnis und darauf konnte im Prozess gebaut werden.

Auch an dieser Schule gab es Personen, die anfangs als *Anwender* (vgl. S. 22) nicht an Entwicklungsprozessen beteiligt waren und die sich mit dem Engagement im Kollegium und der entstehenden Kultur an der Schule nicht identifizieren konnten. Aber es gab klare Vorgaben und die Stundenplanung wurde nur gemäß dieser gestaltet. Die Schulleitung stand hinter den Veränderungen und diese klare Linie war ein Erfolgsfaktor.

Diskussionen und Ängste gab es vor allem aufgrund des notwendig gewordenen fächerübergreifenden Unterrichts und der daraus folgenden Situation, fachfremd unterrichteten zu müssen. Auf die Lernsituationen bezogene interne Fortbildungen im Kollegium und durch die Besonderheit, eine Doppelbesetzung an einem Unterrichtstag einzuführen, gelang es, das Kollegium diesbezüglich auf diesem Weg zu begleiten und Ängste abzubauen. Fachfremde Unterrichtsinhalte mussten laut der Gesprächsteilnehmer auch nicht unterrichtet, sondern nur begleitet werden, was auch durch die fertigen Unterrichtsmaterialien möglich war.

Die Materialien, die in Kleinteams von KollegInnen für die KollegInnen unterrichtsfertig mit Lösungen erstellt worden waren, sind auch ein förderlicher Faktor für den Prozess in Bremen gewesen. Auf der einen Seite wurden ein hoher Arbeitsaufwand und ein unangenehmer Zeitdruck geäußert, demgegenüber gab es aber nur positive Rückmeldungen hinsichtlich der

langfristig wahrgenommenen Arbeitserleichterung, elf Lernfelder nicht mehr alleine entwickeln zu müssen. (Integrative) Kooperation insgesamt wurde dadurch spürbar und ein gemeinsamer Weg eingeschlagen.

*Gemeinsam* konnte der Weg gegangen werden, die Leitung sprach davon, dass man nicht viel lenken und organisieren muss, wenn man solch ein engagiertes Kollegium hat (vgl. I1MB, 2009, 815ff.). Das Fundament dafür ist an dieser Schule die positive Arbeitsatmosphäre, die immer wieder angesprochen wurde.

### *Ebene 2: Subjektive Betroffenheit/ persönliche Beteiligung im Prozess*

*Gleich zu Beginn meiner Tätigkeit an dieser Schule wurde deutlich, dass es nur wenig Einzelkämpfer im Kollegium gibt. Die Struktur war im Jahr 2002 sicherlich noch anders, es gab Fächer und auch KollegInnen, die durch ihre Ausbildung (darunter auch Ärzte) sehr eng mit ihrem Fachgebiet verwachsen waren. Aber es gab überwiegend eine große Bereitschaft sich für Neues zu öffnen und sich für eine gute Ausbildung der Schülerinnen und einigen Schülern zu entwickeln. Diese standen immer im Mittelpunkt und das hat sich bis heute nicht verändert. Innovativ wurden Strukturen verändert, Teamarbeit unter SchülerInnen und LehrerInnen wurde zur Schulkultur in der dualen Ausbildung, vor allem bei ZFA's und MFA's. Es gab immer auch Widerstände, aber die Abteilungs- und Bereichsleitung hielten an ihren Zielen fest und schafften es, das Kollegium über die Jahre auf diesem Weg mitzunehmen und aufzubauen. Auch die Einstellungspolitik in den Abteilungen wurde m.E. immer mit Blick auf dieses sich entwickelnde Kollegium ausgerichtet. Referendare wurden übernommen, innovationsfreudige, auch viele junge KollegInnen, eingestellt. Alle unterrichteten gleich im Teamkontext und wurden in die Entwicklung integriert.*

*Hervorzuheben ist ein besonderes Miteinander, das sich auf diesem Weg entwickelt hat. Entstanden ist dieses m.E. durch einen respektvollen Umgang der Leitung in diesem Bereich gegenüber KollegInnen und einem offenen Ohr, das jedem entgegengebracht wird. Vieles wird möglich gemacht und das wiederum führt dazu, dass man von sich aus auch viel (manchmal auch über die Grenze) möglich macht. Regelmäßige Arbeitswochenenden außerhalb der Schule (auch mit Übernachtung) und sonstige Veranstaltungen tragen zum Zusammenwachsen bei und ebnen den Weg für einen veränderten Umgang im Kollegium. Auch der immer wieder von KollegInnen mitgebrachte Kuchen zu jeder Arbeitssitzung trägt wie viele andere Kleinigkeiten zum Großen und Ganzen bei.*

*Unterschiedliche Ansichten und Meinungen, die auch hier vorhanden sind, können im Plenum ausgetauscht werden, das hat natürlich Zeit gebraucht, wurde aber erreicht.*

*Die Teamarbeit in den Klassen und die einzelne Verantwortung auch dem Teamkollegen gegenüber intensivieren die Atmosphäre des Miteinanders. Viele KollegInnen, die kommen und die gegangen sind, äußern sich dahingehend, dass das Kollegium in diesem Bereich etwas Besonderes ist. Das kann ich nur unterstützen.*

*Die übersichtliche Größe der Abteilung war für den Prozess sicher förderlich, doch die Kontinuität in der pädagogischen Ausrichtung und der langjährige Prozess machten das Ergebnis an dieser Schule*

*aus. Interne Zusammenarbeit im Kontext einer externen Curriculumentwicklung hat nachhaltig stattgefunden.*

*Zukünftig müssen aber auch hier auftretende Problemfelder gelöst werden, um langfristig weiterhin zufriedenstellend arbeiten zu können: z.B. feste Gesprächszeiten im Stundenplan für die Teams, eventuelle feste Arbeitsplätze in der Schule, technische und räumlich Voraussetzungen für die Arbeit in sehr großen Klassen und Ressourcen für die stetige Doppelbesetzung finden. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen, der Weg auch hier immer mal wieder schwierig. Aber auch nach 15 Jahren in dieser Abteilung, freue ich mich immer noch nach den Sommerferien auf die KollegInnen und die neuen Klassen.*

### *Ebene 3: Analyse mit Blick auf die Theorie*

Wie erläutert wurde in Bremen mit einer integrativen Kooperationsform im gesamten Kollegium insgesamt viel erreicht, Teamarbeit konnte in die Organisation Schule eingebettet werden, weil sich auch genau dieses Transferfeld insgesamt entwickelt hat.

Im Kapitel 4.1.2 wurde mit Blick auf das Netzwerk LerNeMFA der Zusammenhang von Entwicklung, Transfer und Implementation in Anlehnung an Kremer erläutert (vgl. S. 71). Entwickelte Problemlösungen (kooperative Curriculumentwicklung, Teamarbeit), so wurde festgehalten, können nicht einfach auf das Transfeld (beteiligte Schule) übertragen werden, sondern das System Schule als Ganzes müsste sich anpassen. Das Kollegium ist nach Sloane (vgl. 2004, S. 35/ vgl. S. 77) zwar ein entscheidender Faktor, aber zusätzlich müssen Rahmenbedingungen und die Schulorganisation den curricularen Veränderungen angepasst werden.

In Bremen hat das stattgefunden, auf unterschiedlichen Ebenen. Besonders die neue Stundenplangestaltung mit der Doppelbesetzung des Lehrerteams in zwei Stunden am Lernfeldtag ist hier als determinierend zu erwähnen.

Die Arbeit im Team wurde zur Schulkultur deklariert, auf Lehrer- und Schülerseite, das langjährige Bestreben in diese Richtung erzeugte hier „*die Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrer*“ (Sloane, 2004, S. 35/ vgl. S. 72).

Die notwendige Organisationsform für diese erfolgreiche Arbeit in Teams sind die Arbeitsteilung auf den unterschiedlichen Ebenen und die hier geltenden sozialen Regeln. Arbeitsteilung ist in Bremen eingebettet in eine Kultur des füreinander und miteinander Arbeitens. Arbeitsmaterialien werden für alle entwickelt und bereitgestellt, es besteht Konsens über die Aufgabenverteilung.

Luchte (vgl. S. 100) hält fest, dass die Organisationskultur durch ein bestimmtes Klima, eine bestimmte Atmosphäre bestimmt wird und diese maßgeblich für den Innovationserfolg sei (vgl. S. 100). Merkmale dieses Klimas in einer Organisation sind nach Luchte „*die Form des*

*miteinander Umgehens oder die gemeinsame Einstellung der einzelnen Personen“ (2005, S. 94).*

Individuelle subjektive Deutungen, so wurde in dem Gruppeninterview deutlich, werden hier zu gemeinsamen subjektiven Deutungen (vgl. Luchte 2005, S. 94):

*„Wir haben alle eine gemeinsame Basis für unseren Unterricht.“ (G11B, 2009, 195)*

*„Wir haben schon eher einen freundschaftlichen Umgang miteinander, dann macht es auch Spaß mit diesen Kollegen in einem Team zu arbeiten.“ (G11B, 2009, 226f.)*

*„Ich bewerte es als Stärke, dass viele von uns an einem Strang ziehen“ (...). (G11B, 2009, 192)*

*„Das hat auch damit zu tun, dass viele das gleiche Ziel vor Augen haben und das wir versuchen zielorientiert zu arbeiten.“ (G11B, 2009, 364f.)*

Die Implementation der internen Zusammenarbeit bekam in Bremen durch die überwiegenden gemeinsamen subjektiven Deutungen eine Eigendynamik im sozialen System Schule (vgl. Luchte 2005, S. 90) und wurde m.E. daher für alle Beteiligten zum Erfolg.

## **6.5 Schlussbetrachtung**

### **6.5.1 Fallübergreifende Überprüfung des Modells von S. Steinemann**

Für die vorliegende empirische Untersuchung haben der theoretische Referenzrahmen und die „neun Gestaltungsdimensionen des Modellierungsansatzes“ (Steinemann 2008, S. 322) die Möglichkeit geëbnet, die Handlungspraxis der Schulen systematisch auszuwerten. Interne Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen konnte strukturiert untersucht, Ergebnisse konnten nachvollziehbar präsentiert werden.

Aus der theoretischen Perspektive heraus kann m.E. die Leistungsfähigkeit des Modells ohne Einschränkungen als hoch eingestuft werden. Im vorliegenden Kontext konnten zusammenhängende Bilder der internen kooperativen Arbeit dargestellt werden.

Durch die Überprüfung des Modells an einem weiteren Fall kann zu Fragen, die Steinemann am Ende ihrer Arbeit stellt, Stellung genommen werden, um die Diskussion für eine Weiterentwicklung anzuregen (vgl. Steinemann 2008, S. 323):

*Frage 1) Sind die im Modell wesentlichen Kategorien erfasst?*

Für die vorliegende Arbeit wurden die Kategorien „Arbeitsteilung“ und „Regeln“ zusammengefasst und in diesem Zusammenhang eine zusätzliche entwickelt und ergänzt, die Kategorie „Arbeitsklima“.

Die notwendige Organisationsform für die Arbeit am Objekt ist die Arbeitsteilung und die entsprechenden Regeln innerhalb dieser Organisationskultur sind von erheblicher Bedeutung, eine integrative Betrachtung dieser beiden Kategorien hebt die Bedeutsamkeit hervor. Die empirischen Ergebnisse unterstützen diesen Fokus. Die explizit aufgestellten und implizit geltenden Vereinbarungen reflektieren für mich die Form des miteinander Arbeitens und des internen Klimas in der Organisationskultur. Diese Arbeitsatmosphäre ist nach eigener Erfahrung und jetzt auch nach Auswertung der Ergebnisse maßgeblich dafür, ob Kooperation erfolgreich umgesetzt werden kann oder nicht. Aufgrund dessen befürworte ich die Integration der Variablen „Arbeitsklima“ als eigenständige Kategorie in das Modell.

*Frage 2) Wie bedingen sich die Kategorien gegenseitig?*

Gemäß meiner Antwort auf die Frage 1, bedingen sich m.E. die Kategorien „Arbeitsteilung“, „Regeln“ und „Arbeitsklima“ gegenseitig. Schule und Arbeitsteilung waren in der Vergangenheit zwei Pole, die sich in der Regel nicht angezogen haben. Durch die Lernfelder *muss* arbeitsteilig und fächerübergreifend gearbeitet werden, ansonsten lassen sich keine komplexen Handlungssituationen für den Unterricht entwickeln, an denen die SchülerInnen adäquat arbeiten können. Einzelkämpfer können diese Herausforderung nicht alleine bewältigen.

Die notwendig gewordene Kooperation muss durch vereinbarte „Regeln“ eine Struktur bekommen, an die sich das *gesamte* Kollegium halten muss, die empirischen Ergebnisse unterstützen diese Aussage. Solche massiven Veränderungen lassen sich aber nur hierarchisch umsetzen, wenn das schulinterne Arbeitsklima, das kollegiale Miteinander, positiv ist und eine gefestigte Basis hat.

Der Rückschluss und die folgende Konsequenz sind dann, dass die zukünftige Form des Lehrens und Lernens an der Schule in dem veränderten Kontext zum Ziel deklariert wird, d.h. das „Objekt“ – die Aufgabe der internen Kooperation – muss deutlich definiert und als Zielvereinbarung verstanden werden.

*Frage 3) Gibt es Schlüsselkategorien, deren Ausgestaltung über Misslingen oder Gelingen entscheiden?*

Die Ausführungen zu Frage 2 beantworten auch diese Frage: Das „Objekt“, die „Arbeitsteilung und die Regeln“ und das „Arbeitsklima“ sind für mich im vorliegenden Kontext determinierend.

Steinemann empfiehlt in ihrer Arbeit, zukünftig Interventionsstudien durchzuführen, um zu überprüfen, ob das Modell in der Praxis eine orientierende Funktion übernehmen kann und ob es hinsichtlich der Verbesserung der kooperativen Praxis eine „*dialogische Auseinandersetzung im Kollegium fördert*“ (2008, S. 322).

Besonders mit Blick auf die für mich determinierenden Kategorien wäre es ein interessantes Projekt, mit betroffenen Lehrern und Lehrerinnen strukturiert, anhand der einzelnen Kategorien, zukunftsorientiert zu planen oder rückblickend und reflektierend Prozesse zu analysieren. Entsprechende Forschungsvorhaben können hinsichtlich der konstruktiven Weiterentwicklung dieses Modells hilfreich und erkenntnisbringend sein.

### 6.5.2 Ausblick

Die Orientierung an Lernfeldern im berufsschulischen Teil vieler Berufsausbildungen ist seit fast 20 Jahren ein arbeitsintensives Thema für viele Kolleginnen und Kollegen. Viele Unterstützungsmodulare wurden auf der theoretisch-wissenschaftlichen Seite herausgearbeitet und entwickelt, letztendlich stehen aber die Lehrerinnen und Lehrer immer noch vor einer individuellen Herausforderung, auf die die Universität und auch das Referendariat sie nicht vorbereitet hat<sup>55</sup>.

Der kooperative Weg, den das Lernfeldnetzwerk LerNeMFA gegangen ist, war für viele Beteiligte ein gewinnbringender Weg. Wenn es dann gelingt, diesen kooperativen Gedanken in der eigenen Schule fest zu verankern und auf einem gemeinsamen (auch arbeitsintensiven) Weg das Entwickeln von Unterricht und das Unterrichten als gemeinsame Aufgabe eines Teams wahrzunehmen, dann kann Lernfeldunterricht im Sinne der KMK gelingen.

Wichtig wird für die Umsetzung des Lernfeldunterrichts nicht nur die Ebene des konkreten Unterrichts im Blick zu haben, sondern zunächst und vor allem die schulinterne Zusammenarbeit zu fördern und dafür ausreichend Zeit und Ressourcen einzuplanen. Ein Konsens über die weitreichenden Veränderungen im Schulalltag sollte im Kollegium und auch mit der Schulleitung vorhanden sein.

Daraus folgen komplexe Anforderungen an das Berufsverständnis der Lehrer und an die Organisationsstruktur von Schule. Unterstützungsmodelle von außen und Fortbildungsangebote zum Thema werden wichtig, eine intensive Begleitung der Schulen wäre eine förderliche Maßnahme.

Steinemann (2008) weist in ihrer Arbeit auf den Aufbau eines Unterstützungssystems für die Etablierung von Lehrerteamarbeit hin und zählt unterschiedliche Aspekte auf, die in diesem Kontext von Bedeutung sind (S. 324). Ohne Einschränkung stimme ihren Vorschlägen zu,

---

<sup>55</sup> Diese Aussage ist eine persönliche Meinung, die in den Jahren meiner Berufstätigkeit und der Begleitung von Referendaren gewachsen ist.

auch das schon „im Studium Erfahrungsräume für die integrative Kooperation geschaffen und bewusst reflektiert werden“ (S. 325) müssen. Spätestens im Referendariat sollten die zukünftigen LehrerInnen auf die veränderten und notwendigen Arbeitsbedingungen vorbereitet und nicht nur fachbezogen zum Fachlehrer ausgebildet werden.

Auch Luchte (2005) hält fest, „dass der Erfolg der Implementation eines pädagogischen Konzeptes davon abhängt, in wie weit es gelingt, dieses im Personensystem zu etablieren, ein geeignetes Kommunikationssystem aufzubauen und die Systemumwelt entsprechend einzurichten.“ (S. 180). Eine systemische Implementationsberatung wird von ihr für diese Prozesse vorgeschlagen und skizziert. Einige interessante Parallelen und Erkenntnisse werden im Zusammenhang mit der von ihr entwickelten systemischen Implementationsberatung sichtbar, die nur stark reduziert herausgearbeiteten drei Gesichtspunkte verdeutlichen diese (vgl. Luchte 2005, S 180ff.):

- Der Projektleiter muss beraten und unterstützt werden.
- Im Rahmen einer Teamberatung wird das Team unterstützt, bessere Formen der Kommunikation zu entwickeln.
- Der Erfolg der Implementation hängt vom sozialen System ab, daher muss die Aufmerksamkeit sich auf das soziale System richten. Besonders gilt es die Faktoren „Personen“ und „Kommunikation“ zu betrachten.

Ihre Struktur eines Beratungsprozesses kann eine hilfreiche Struktur für die sinnvolle Begleitung von außen bieten, die ergänzt um die Nutzung des systemisch-tätigkeitstheoretischen Analysemodells von Steinemann an Zweckdienlichkeit gewinnen kann.

Besonders die Identifizierung von und die dialogische Auseinandersetzung mit relevanten Analysekatoren in der von Luchte definierten „Klärungsphase“<sup>56</sup> (S.182) könnten zielfördernd erfolgen.

Eine intensive Auseinandersetzung mit einer Beratungssituation von außen, die eventuell beide theoretischen Modelle integriert, wäre spannend und denkbar für weitere empirische Untersuchungen.

Zusätzlich möchte ich aufgrund der vorliegenden Fallstudie auf die Notwendigkeit einer frühzeitig eingreifenden Moderation und Supervision in Konfliktsituationen von außen hinweisen. Intern lassen sich Konflikte häufig nicht konstruktiv bearbeiten, personenabhängige Sympathien und Antipathien und die schulinterne Rolle sind hier oft maßgeblich, so dass eine Hilfe von kompetenten Fachleuten zeitnah Unterstützung bieten kann.

---

<sup>56</sup> Luchte (2005) orientiert sich an König/ Volmer (2000), wenn Sie die Implementationsberatung in folgende Phasen des Beratungsprozesses gliedert: Orientierungsphase, Klärungsphase, Veränderungsphase und Abschlussphase (vgl. S. 181-183).



Teamarbeit im Kollegium kann in verschiedenen Zusammenhängen in einem kleinen Klusenteam geplant, erprobt und evaluiert und auch nur in diesem Rahmen verstetigt werden. Mit Blick auf die Implementation von Lernfeldern bin ich aber der Meinung, dass sich das Kollegium insgesamt für einen Weg entscheiden und diesen auch gemeinsam gehen muss.

Einige Jahre sind seit der Datenerhebung vergangen, an dieser Stelle erscheint es sinnvoll, diese Jahre der schulinternen Weiterarbeit in den Blick zu nehmen, als betroffene Kollegin des SZ Walle.

### **Subjektive Betroffenheit**

Was ist geblieben, was hat sich verändert? Das eingeführte arbeitsteilige System, die Einteilung in Klassenteams und der Entwicklungsteams (Lernfeldpaten), hat Bestand, daran hat sich auch in acht Jahren nichts geändert. D.h., die Basis, den Lernfeldunterricht kollegial in Teams zu entwickeln und gestalten, ist am Schulzentrum verankert.

Kolleginnen und Kollegen sind gekommen und auch gegangen, Teams wurden verändert, aus meiner Sicht als Lehrerin in unterschiedlichen Teams relativ problemlos. Besonders für neue KollegInnen ist der erarbeitete Bestand an fertigen Unterrichtsskripten für die einzelnen Lernfelder eine unglaubliche Unterstützung.

Die Weiterentwicklung der Lernfelder durch die Paten nimmt jedes Jahr einige Zeit in Anspruch. Aufgrund von Rückmeldungen des Kollegiums und fachlichen Neuheiten gibt es immer viel einzuarbeiten. Auch pädagogisch, im Sinne der Gestaltung von Lernfeldern, versuchen wir uns mit den Unterrichtsmaterialien weiterzuentwickeln. Fehlende Zeit und das einnehmende Alltagsgeschäft verhindern dann doch immer wieder große Schritte. Man ist dann froh über das, was vorhanden ist und verschiebt gerne mal auf den nächsten Durchlauf.

Auch zusätzliche pädagogische Veränderungen, wie z.B. die Bewertung nach Kompetenzrastern, eine notwendige Binnendifferenzierung in den Unterrichtsmaterialien oder auch eine für viele SchülerInnen wichtige Sprachförderung, werden in Ansätzen immer wieder eingebaut und in Fortbildungen thematisiert. Das tägliche Arbeiten in den sehr großen Klassen nimmt aber viele Ressourcen der KollegInnen.

Die Luft, etwas Neues zu gestalten, geht einem Kollegium irgendwann einmal aus. *Luft* wurde einem bei uns gegeben und hilfreich war hier wieder einmal der Respekt, der einem von der Leitung und von TeamkollegInnen entgegengebracht wird und die immer noch freundschaftliche Arbeitsatmosphäre. Ein wichtiger Punkt, der Druck auf die Arbeit ausgeübt hat, war der Wegfall der eingeführten Doppelbesetzung an zwei Stunden am Lernfeldtag. In den Unterstufen (1. Ausbildungsjahr) manchmal noch mit Schwierigkeiten eingebaut, ab dem 2. Jahr aber nicht mehr vorhanden.

Der Druck für die unterrichtenden Kollegen wurde dadurch merklich größer. Unterricht, auch fachfremd zu begleiten, war nur möglich, weil das Material mit Lösungen vorhanden war. Auch sind die Lernfelder so konzipiert, dass für beide FachkollegInnen ausreichend Inhalte für ihre Stunden einge-

baut sind. Eben auf die schulinternen Bedürfnisse zugeschnitten. Ohne die anfängliche Doppelbesetzung wäre die vorhandene Basis, auf der jetzt das Alltagsgeschäft beruht, wohl nicht möglich gewesen. Auch mit Blick auf die Motivation der KollegInnen.

Die intensive Betreuung der SchülerInnen, die an unserer Schule durch halbjährliche Einzelgespräche und einer engen Begleitung gepflegt wird, wird auch durch den Wegfall und die parallel steigenden Klassengrößen, schwieriger. Entwickelte fachübergreifende Präsentationen, die in Teamarbeit der Klassen erstellt werden, können nur noch selten von beiden FachkollegInnen abgenommen werden. Viele Probleme tauchen auf und müssen im Alltag gelöst werden. Häufig durch einen unermüdlichen Einsatz und auch durch zusätzliche Stunden, die viele leisten.

Unmut wird häufiger laut, Grenzen erreicht. Ohne Veränderungen mit Blick auf Ressourcen kann die Qualität nur schwer aufrecht zu erhalten werden, scheinbar ist diese Qualität nicht das Ziel der Behörden. Der finanzielle Rahmen wird immer enger gesteckt.

Trotz steigender widriger Umstände arbeiten wir kooperativ weiter und wollen das Rad auch nicht mehr zurückdrehen. Weiterentwicklung findet bei uns auf unterschiedlichen Ebenen statt, das motiviert mich immer neu und holt mich aus einer manchmal einschleichenden Gewohnheit heraus.

Was ich aber immer mit dieser Schule verbinde, ist das Menschliche, das Arbeiten in den Teams und der Fokus auf die Entwicklung und Begleitung der Auszubildenden. Daran muss festgehalten und auch zukünftig gearbeitet werden, denn das ist das Fundament, für die Freude an meinem Job.

Zur Entwicklung der internen Kooperation der W4 in Hamburg kann ich leider keine gesicherten Aussagen machen. Mit der Fachtagung von LerNeMFA im Jahr 2010 wurde dieses Projekt beendet, keine weiteren Treffen fanden statt und weiterführende Kontakte untereinander blieben leider aus.

Ich bestätige an Eides statt, dass die Arbeit selbständig angefertigt wurde und dass andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und den benutzen Werken wörtlich oder inhaltlich entnommene Stellen als solche kenntlich gemacht wurden.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift

## Literatur

<b>A</b>	
<b>Altrichter, H./ Wiesinger, S.</b> (2005)	Implementation von Schulinnovation – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. Online im Internet: <a href="http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONSORD/ALTRICHTERORD/IMPPLse2PlusLit.pdf">www: http://paedpsych.jku.at/internet/ORGANISATIONSORD/ALTRICHTERORD/IMPPLse2PlusLit.pdf</a> (2006-03-27).
<b>Ammann, M.</b> (2009)	Die Rolle von ausgewählten Stakeholdern bei der Implementierung von pädagogischen Innovationen. In: Stock, Michaela (Hrsg.). Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, Europäischer Qualifikationsrahmen, Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, S. 91-99, Manz Verlag, Wien.
<b>B</b>	
<b>Bateson, G.</b> (1996)	Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, 6. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
<b>Bauer, K.-O.</b> (2008)	Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813 – 831.
<b>Berger, B./ Müller, M.</b> (2001)	Teamarbeit im lernfeldorientierten Unterricht. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung. Sachsen-Anhalt (Hrsg.). Halle.
<b>Bohnsack, R.</b> (2000)	Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl., Opladen: Leske und Budrich.
<b>Bohnsack, R.</b> (2009)	Gruppendiskussion, S. 369-384. In Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt.
<b>Bortz, J./ Döring, N.</b> (2001)	Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin: Springer.
<b>Bunge, M.</b> (1967)	Scientific Research I-II, Vol. 3, Berlin u.a.: Springer.
<b>Buschfeld, D.</b> (1994)	Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Studie. Köln: Botermann und Botermann.
<b>Buschfeld, D.</b> (1999)	Umgang mit Lernfeldern – Lernfelder umgehen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Jg. 14 H. 26, S. 3-24.
<b>E</b>	
<b>Edelson, D. C.</b> (2002)	Design Research: What we learn when we engage in design. In: The Journal of learning sciences, 11 (1), 105-121.
<b>Ely, D.P.</b> (1999)	Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. In: Educational Technology, 1999, S. 23-27.
<b>Engeström, Y.</b> (1999)	Lernen durch Expansion. Marburg: BdWi-Verlag.
<b>Ertl, H./ Kremer H-H.</b> (2004)	Innovationen in schulischen Kontexten – Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. Paderborn: Eusl.

<b>Esslinger, I.</b> (2002)	Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<b>Euler, D.</b> (2003)	Einordnung, Bewertung und Transfer der ANUBA-Ergebnisse. In: Strahler, B./ Tiemeyer, E./ Wilbers, K.: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bertelsmann Verlag.
<b>Euler, D.</b> (2003a)	Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd, H2 (2003) S. 201-212.
<b>Euler, D.</b> (2004)	Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln. Botermann & Botermann.
<b>Euler, D.</b> (2005)	Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis - Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1, S. 34-57.
<b>Euler, D.</b> (2010)	Paradigmata im Vergleich. In: Nickolaus, R./ Pätzold, G./ Reinisch, H./ Tramm, T.: Handbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Klinkhardt.
<b>Euler, D./ Sloane, P. F. E</b> (1998)	Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 26, S. 312-326.
<b>F</b>	
<b>Flick, U.</b> (2004)	Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt.
<b>Flick, U.</b> (2009)	Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./ Kardoff von, E./ Steinke, I.: Qualitative Forschung. Rowohlt.
<b>Fussangel, K.</b> (2008)	Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Dissertation des Fachbereichs Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Online: <a href="http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-200080475">urn:nbn:de:hbz:468-200080475 (http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-200080475)</a>
<b>G</b>	
<b>Gramlinger, F./ Steinemann, S./ Tramm, T.</b> (2004)	Der Modellversuch CULIK - Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. In: Gramlinger, F./ Steinemann, S./ Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. bwp@ Spezial 1-2004. <a href="http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/tramm-steinemann-gramlinger.html">http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/tramm-steinemann-gramlinger.html</a> . Zugleich: Paderborn: Eusl 2004, S. 52-77.
<b>H</b>	
<b>Hauschildt, J.</b> (1997)	Innovationsmanagement. München. 2.Auflage.
<b>Heinze, T.</b> (2001)	Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München et al.
<b>Hermann, T.</b> (1979)	Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

<b>Hertle, E. M.</b> (2004)	Die Implementation des Lernfeldkonzeptes – zwischen Individualstrategie und Schulkultur. In: bwp@ Spezial 1-2004. Online: <a href="http://www.bwpat.de/spezial1/hertle">http://www.bwpat.de/spezial1/hertle</a>
<b>Hertle, E. M.</b> (2006)	Studienseminare - Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Dissertation an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn. Paderborn: Eusl.
<b>Horlebein, M.</b> (2009)	Wissenschaftstheorie. Studentexte: Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1. Schneider Verlag.
<b>J</b>	
Jäger, M. (2004)	Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<b>K</b>	
<b>Kelle, U./ Erzberger, C.</b> (2009)	Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In: Flick, U./ Kardoff von, E./ Steinke, I.: Qualitative Forschung. Rowohlt.
<b>Klafki, W.</b> (1976):	Handlungsforschung. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper-Verlag, 2. Aufl.
<b>Klafki, W.</b> (1982)	Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“ In: König, E./ Zedler, P.: Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. S. 15-53. Paderborn: Fink.
<b>Klieme, E./ Baumert, J./ Schwippert, K.</b> (2000)	Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche. Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11 (S. 387-420). Weinheim: Juventa.
<b>KMK (Hrsg.)</b> (2002)	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.
<b>König E./ Volmer G.</b> (2000)	Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim (7. Auflage): Deutscher Studienverlag.
<b>König, E./ Zedler, P.</b> (2007)	Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim. Beltz.
<b>Kremer, H.-H.</b> (2003)	Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn: Eusl.
<b>Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E.</b> (1999):	Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. Münchner Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17, München.
<b>Kremer, H.-H./ Sloane, P.F.E.</b> (2001)	Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.
<b>Krieger, D.J.</b> (1996)	Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München: Fink.
<b>Kumbuck, C.</b> (1999)	Angemessenheit für situierte Kooperation: ein Kriterium arbeitswissenschaftlicher Technikforschung und -gestaltung. Münster, Hamburg u.a.: LIT.

<b>L</b>	
<b>Lamnek, S. (Hrsg.)</b> (1989)	Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd. 2. Weinheim. Beltz
<b>Lamnek, S. (Hrsg.)</b> (1995)	Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Bd. 2, 3. korrigierte Auflage. Weinheim. Beltz.
<b>Lamnek, S.</b> (2005):	Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel.
<b>Lewin, K.</b> (1946)	Action research an minority problems. In: Journal of Social Issues 2, 4, S. 34-46.
<b>Little, J. W.</b> (1990)	The persistance of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91 (4), 509-536.
<b>Loos P./ Schäffer B.</b> (2001):	Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
<b>Luchte, K.</b> (2005)	Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Weinheim: Beltz.
<b>M</b>	
<b>Mayring, P.</b> (2002)	Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
<b>Meißner, W.</b> (1989)	Innovation und Organisation. Die Initiierung von Innovationsprozessen in Organisationen. München.
<b>Müller, S.</b> (1996)	Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E. Neuwied/ Kriftel/ Berlin.
<b>Müller, H./ Merkt-Weskott, J.</b> (2002)	Innovative Teams – Inseln im Schulalltag?! In: Busse, A./ Przygodda, K. (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Teamentwicklung – Schulentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55-70.
<b>N</b>	
<b>Naeve-Stoß, N.</b> (2013):	Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für beruflich Schulen. Paderborn: Eusl.
<b>Neumann-Cosel von, A.</b> (2006)	Change Management systemtheoretisch betrachtet. Ein synergetisches Handlungsmodell. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
<b>Neveling, A.</b> (2008)	Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
<b>Nickolaus, R./ Schnurpel, U.</b> (2001)	Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bd. 1, Bonn. Online: <a href="http://www.bmbf.de/pub/itmhb_band1.pdf">http://www.bmbf.de/pub/itmhb_band1.pdf</a> (07.09.2002)

<b>O</b>	
<b>Odernheimer, V.</b> (2010)	Teamarbeit in der lernenden Organisation Schule: Entwicklung von Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen mit Betrachtung der Umsetzung an vier Schulen des hessischen Modellversuchs "Selbstverantwortung plus". Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.) Reihe Studium und Forschung, Heft 13.
<b>P</b>	
<b>Pätzold, G.</b> (2003)	Lernfelder – Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum: Projekt Verlag.
<b>Popp, S.</b> (1999)	Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. 2. völlig überarbeitete Auflage. Innsbruck: Studien Verlag.
<b>Poser, H.</b> (1990)	Wissen und Können. Zur Geschichte und Problematik des Wissenschaftstransfers. In: Schuster, H.-J. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftstransfers. Berlin: Springer Verlag.
<b>R</b>	
<b>Riedl, R.</b> (1985)	Die Spaltung des Weltbildes. Biologische Grundlagen des Erklärens und Verstehens. Berlin, Hamburg: Paul Parey.
<b>Roger, M. E.</b> (1995)	Diffusion of innovations- Fourth Edition. New York: The Free Press
<b>Rolff, H.-G.</b> (1998)	Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10 (S. 295-326). Weinheim: Juventa.
<b>Rolff, H.-G./ Buhren, C. G./ Lindau-Bank/D. &amp; Müller, S.</b> (2000)	Manual Schulentwicklung (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
<b>S</b>	
<b>Steinemann, S.</b> (2008)	Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn: Eusl.
<b>Sloane, P. F. E.</b> (2004)	Lehrerqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/ Misslingen des Lernfeldkonzepts?! Ein Erfahrungsbericht. In: Grammlinger, F./ Steinemann, S./ Tramm, T.: Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge zur 1.Culik Fachtagung. Paderborn: Eusl.
<b>Sloane, P. F. E./ Twardy, M./ Buschfeld, D.</b> (2004)	Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn. Eusl.



<b>Strahler, B./ Tiemeyer, E.</b> (2004)	Fortbildung von Lehrkräften berufsbildender Schulen für die Arbeit in institutionellen - Konzepte und Erfahrungen aus dem Modellversuch "Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken in den IT- und Medienberufen" (ANUBA) 113. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen. Bertelsmann.
<b>Szyperski, N./ Müller-Böling, D.</b> (1981)	Zur technologischen Orientierung der empirischen Forschung. In: Witte, E. (Hrsg.): Der praktische Nutzen empirischer Forschung. Tübingen.
<b>T</b>	
<b>Tiemeyer, E.</b> (2003)	Kooperative Entwicklung und Anwendung von Lernmodulen – Erfolgsfaktoren zur Umsetzung lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne. In: Wilbers, K/ Tiemeyer, E/ Strahler, B (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen aus dem BLK Modellversuch ANUBA. Bertelsmann.
<b>Tramm, T.</b> (1992a)	Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Göttingen. (Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität. Band 17).
<b>Tramm, T.</b> (1992b)	Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 20, 233-260).
<b>Tramm, T.</b> (1996)	Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.
<b>Tramm, T.</b> (2003)	Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Heft 4/2003. <a href="http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html">http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html</a>
<b>Tramm, T.</b> (2009)	Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. <a href="http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/Profil2/Tramm">http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/Profil2/Tramm</a>
<b>Tramm, T./ Reinisch, H.</b> (2003)	Innovation in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung? – Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2.
<b>U</b>	
<b>Ulrich, D.</b> (1974)	Gruppendynamik in der Schulklasse. München: Ehrenwirth

<b>V</b>	
<b>Vahs, D./ Burmester, R.</b> (1999)	Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung. Stuttgart.
<b>W</b>	
<b>Weishaupt, H.</b> (1980)	Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In Projektgruppe Bildungsbericht des MPI (Baumert et al.): Bildung in der Bundesrepublik. Daten und Analysen. Band 2, Stuttgart. S. 1287-1342.
<b>Wilbers, K/ Tiemeyer, E./ Strahler, B.</b> (2003)	Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen aus dem BLK Modellversuch ANUBA. Bertelsmann.
<b>Wilbers, K.</b> (2003)	Der rote Faden (Vorwort). In: Strahler, B./ Tiemeyer, E./ Wilbers, K.: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen aus dem BLK Modellversuch ANUBA. Bertelsmann. S. 7-9.
<b>Wilbers, K.</b> (2003)	Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: In: Strahler, B./ Tiemeyer, E./ Wilbers, K.: Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen aus dem BLK Modellversuch ANUBA. Bertelsmann. S. 16 – 26.

## Anhang

Zur Arbeit gehört ein Anhang, der in digitalisierter Form vorliegt. Er enthält ...:

- ... die unveröffentlichten Auswertungen der 1. und der 2. Evaluationsphase von LerNeMFA aus den Jahren 2007 und 2008 inklusive der dazugehörigen Instrumente der Datenerhebung und angeführter curricularer Produkte (Kompetenzmatrix).
- ... die Instrumente der Datenerhebung und das gesamte Datenmaterial der Fallstudie (anonymisiert, überarbeitet und in der Originalaufnahme), sowie die Daten zur qualitativen Inhaltsanalyse (Auswertung Gruppeninterview und Auswertung Interviews Multiplikatoren).