

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHES FORUM
HRSG. DIETER EULER UND PETER F. E. SLOANE

BAND 72

**LERNFELDORIENTIERTE
CURRICULUM- UND
UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN
SCHULISCHEN NETZWERKEN
REKONSTRUKTION UND ANALYSE
VON IMPLEMENTATIONSPROZESSEN
AN SCHULEN AUS DER SICHT VON
LEHRER_INNEN**

Laura BÜKER

Eusl

Laura Bucker
Lernfeldorientierte Curriculum- und Unterrichtsentwicklung
in schulischen Netzwerken

Wirtschaftspädagogisches Forum

herausgegeben von
Dieter Euler und Peter F. E. Sloane

Band 72

LERNFELDORIENTIERTE CURRICULUM- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN SCHULISCHEN NETZWERKEN

REKONSTRUKTION UND ANALYSE VON
IMPLEMENTATIONSPROZESSEN AN
SCHULEN AUS DER SICHT VON LEHRER_INNEN

LAURA BÜKER



Eusl-Verlagsgesellschaft mbH
Detmold 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit wurde 2021 an der Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

ISBN (Print): **978-3-948719-09-8**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6726-1**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6726-1 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISSN 0943-8602

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2021
Satz: Vorlage der Autorin

Vorwort der Herausgeber

Vor nunmehr mehr als 25 Jahren wurde für die schulische Seite der dualen Berufsausbildung das Lernfeldkonzept eingeführt. Während die zugrunde liegenden Ziele des Konzepts weithin geteilt werden, gilt seine Umsetzung in vielen Bereichen der Ausbildung bis heute als un abgeschlossen und offen. Obwohl dessen Einführung häufig auf die curriculare Dimension reduziert wird, zeigt sich bei genauer Betrachtung der Implementationsprozesse die Reichweite der notwendigen Veränderungen nicht nur auf der didaktischen, sondern auch auf der organisationalen Ebene einer Schule. Curricular-didaktisch bedingt die Umsetzung des Lernfeldkonzepts einen Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung, in der Lehren und Lernen sich nicht mehr auf die Vermittlung von Fachinhalten, sondern auf die Bewältigung beruflicher Handlungs- und Problemsituationen richten. In der organisationalen Dimension erfordert die Umsetzung des Konzepts die Aufhebung der Fächerstruktur hin zu Lernfeldern, die fächerintegrativ angelegt sind und auf den Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes basieren. Mit der Einführung des Konzepts intendierte die Kultusministerkonferenz im Rahmen eines modernen Bildungsanspruchs eine stärkere Ausrichtung auf die Zukunftsanforderungen einer modernen Arbeitswelt, in der weniger die Reproduktion von Wissen, sondern primär die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer Probleme gefordert ist.

Die Umsetzung des Konzepts stellt die Lehrkräfte und die Schulen vor beträchtliche Herausforderungen. Sie müssen die vergleichsweise offen und abstrakt gehaltenen Lehrplanvorgaben interpretieren, curricular konkretisieren und didaktisch-methodisch gestalten. Hinzu kommt, dass diese Schritte aufgrund der Auflösung der Fächerstruktur im Rahmen von Bildungsgangteams abgestimmt werden müssen.

In zahlreichen Ausbildungsbereichen wurden Umsetzungsprojekte durchgeführt – mit unterschiedlichen Ergebnissen. Dabei zeigte sich unter anderem, dass die Implementierungsprozesse auf zwei Ebenen zu deuten sind: zum einen hinsichtlich jener Lehrkräfte, die unmittelbar in die Entwicklung der Lernfeldcurricula einbezogen sind, zum anderen hinsichtlich der Lehrkräfte, die die Ergebnisse der Entwicklungsgruppen aufnehmen und in ihrem Unterricht umsetzen sollen. Beide Dimensionen – die Reichweite der Veränderungen in Unterricht und Schulorganisation sowie die beiden Ebenen einer umfassenden Implementierung – bieten für die Bildungsforschung ein reizvolles, wenngleich auch komplexes Forschungsfeld.

Trotz der bedeutenden Rolle der Lehrkräfte in der Implementierung von Lernfeldcurricula liegen auch nach mehr als zwei Dekaden keine systematischen Erkenntnisse darüber vor, wie die Lehrkräfte mit den skizzierten Herausforderungen umgegangen sind und die Veränderungsprozesse gestaltet haben. An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung von LAURA BÜKER an. Im Jahr 2013 standen in Berlin verschiedene Schulen vor der Aufgabe, das Lernfeldkonzept in dem neu geordneten Ausbildungsberuf «Kaufmann/-frau für Büromanagement» umzusetzen. Sieben Schulen schlossen sich zu einem schulischen Netzwerk zusammen mit dem Ziel, auf Grundlage einer an der Universität Hamburg entwickelten Planungsstrategie die

Implementierung zu gestalten. In der Arbeit von LAURA BÜKER wird dieser Implementierungsprozess rekonstruiert, analysiert und im Rahmen einer evaluativ-konstruktiven Forschung in Gestaltungsprinzipien für zukünftige, netzwerkbasierte Projektkontexte weitergedacht. Die Rekonstruktion des Implementationshandelns erfolgt aus Sicht der unmittelbar betroffenen Lehrkräfte, wobei diese teilweise im Rahmen von Entwicklungsgruppen, teilweise als Rezipienten der Ergebnisse dieser Entwicklungsgruppen betroffen waren. In der Untersuchung gelingt es, ein ganzheitliches Modell der Rekonstruktion und Analyse des Handelns der Lehrkräfte im Implementierungsprozess zu erarbeiten, welches die Lehrkräfte in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt und gleichzeitig die Einbettung in ihre Umwelt aufnimmt.

Neben den übergreifenden theoretischen und empirischen Befunden liegen Einzelfallstudien vor, die differenzierte Einblicke in die subjektiven Wahrnehmungen und Beurteilungen ausgewählter Lehrkräfte über den Implementierungsprozess bieten. Die vier ausgewählten Fälle dokumentieren eine maximale Variation hinsichtlich der Motive, Ziele, Kompetenzen und Beurteilungen zum Implementationsgegenstand und -prozess. Durch eine Analyse der Einzelfälle hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der theoretisch hergeleiteten Kategorien konnte zudem fallübergreifend der situative Kontext der Schulorganisation mit Blick auf den Implementationsprozess aus der Perspektive der Lehrkräfte rekonstruiert werden. Mithilfe einer kontrastiven Analyse wurden zwei Schulorganisationen hinsichtlich ihrer zentralen Unterschiede mit Blick auf die Implementation des Lernfeldcurriculums gegenübergestellt und systematisch herausgearbeitet, welche Konsequenzen sich aus den entstandenen Strukturen für den Implementationsprozess ergaben. Darauf aufbauend konnten für die beiden Schulen konkrete Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung ihres jeweiligen schulischen Kontextes identifiziert werden.

Die Arbeit von LAURA BÜKER verbindet in idealer Weise wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und praktische Handlungsrelevanz. Sie bietet viele wertvolle Anregungen zum Nach- und Vordenken sowohl für wissenschaftlich als praktisch interessierte Leser/innen. Sie gibt fundierte Hinweise über die Wirklichkeiten, aber auch über die Möglichkeiten in diesem ebenso spannenden wie aktuellen wissenschaftlichen Terrain.

St. Gallen /

Paderborn im Januar 2021

Dieter Euler /

Peter F. E. Sloane

Vorwort der Autorin

Auf dem Weg hin zu diesem Buch haben mich viele Menschen auf ganz unterschiedliche Weise begleitet und unterstützt. Ihnen danke ich von Herzen.

Besonders hervorheben möchte ich meine Betreuerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nicole Naeve-Stoß, die mich in jeder einzelnen Phase des Promotionsprozesses begleitet, beraten, gefördert und bestärkt hat. Ich danke ihr für die zahlreichen kritisch-kontroversen Diskussionen, ihre besondere Fähigkeit, irritierende und unerwartete Fragen zu stellen und mir neue Impulse und Denkanstöße zu geben. All dies hat mich immer wieder dazu herausgefordert, meine Arbeit zu hinterfragen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Mit ihrer empathischen, herzlichen und fröhlichen Art gelang es ihr dabei besonders, mir eine motivierende, offene und vertrauensvolle Entwicklungsumgebung zu schaffen. Neben ihr gebührt Prof. Dr. Buschfeld mein Dank für die Zweitbetreuung meiner Arbeit. Durch seine kritischen Fragen und wertvollen Hinweise hat auch er zum Gelingen meiner Promotion beigetragen. Darüber hinaus bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Matthias Pilz für die Übernahme des Vorsitzes der Prüfungskommission und Prof. Dr. Karl Wilbers für die Begutachtung meiner Arbeit.

Die Arbeit wäre nicht entstanden ohne das Vertrauen, das mir meine Projektpartner_innen entgegengebracht haben. Ich bin der wissenschaftlichen Begleitung des Berliner Netzwerkes KaBueNet, Prof. Dr. Tade Tramm und Dr. Marc Casper, sowie den Lehrer_innen und den Schulleitungen der Berliner Oberstufenzentren sehr dankbar, dass ich mein Promotionsvorhaben in diesem spannenden Projektkontext realisieren konnte. Mein Dank gilt insbesondere den Lehrer_innen, die sich nicht nur die Zeit für die Datenerhebung genommen haben, sondern mir auch mit einer unglaublichen Offenheit gegenübergetreten sind und mir dadurch tiefgreifende und interessante Einblicke in ihre Lebenswelt ermöglicht haben.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei allen meinen lieben Kolleg_innen des Kölner Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik und des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln für die konstruktiven, vielfältigen, motivierenden Gespräche und die vielen schönen gemeinsamen Erlebnisse. Mein Dank gilt insbesondere Britta Reinemund, Katrin Rasch, Dr.ⁱⁿ Kristina Wiemann-Kempton, Jana Hütten, Dr.ⁱⁿ Nadine Weifels, Dr. Frederik Fischer und Dr. Benno Göckede. An dieser Stelle möchte ich mich auch bei meinen Kolleg_innen von der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen bedanken, mit denen meine Reise in der Wissenschaft begonnen hat und die mir auch in Kölner Zeiten weiterhin als wichtige Wegbegleiter_innen zur Seite standen. Dies sind: Dr.ⁱⁿ Lena Trang, Thilo J. Ketschau, Theresa Wolf, Christel Schikora und Dr.ⁱⁿ Michelle Rudeloff. Besonderer Dank gilt außerdem Dr.ⁱⁿ Cornelia Tonhäuser und Dr. Ernst G. John, die mich bereits während meiner Studienzeit und meiner Zeit danach als Mitarbeiterin an der Universität Göttingen zu einer Promotion ermutigt und mich stets unterstützt haben.

Außerhalb des universitären Kontextes möchte ich mich herzlich bei meinem wunderbaren Freund_innenkreis für das Interesse an meiner Promotion, die vielfältigen Formen der Unterstützung, das aufgebrachte Verständnis und vor allem für die schönen gemeinsamen Erlebnisse bedanken, die eine sehr willkommene Abwechslung zu meinem Arbeitsalltag waren und sind.

Mein besonderer Dank gebührt meinen Eltern Doris und Franz, meiner Schwester Luisa und meiner Schwiegermutter Ute. Sie haben mir die Freiheit und das Zutrauen geschenkt, meinen eigenen Weg zu gehen, und mich dabei stets mit Fürsorge begleitet.

Zuletzt, aber ganz besonders, möchte ich mich bei Basti bedanken, der mir während meiner gesamten Studien- und Promotionszeit zur Seite stand. Seine uneingeschränkte Unterstützung, sein Rückhalt, seine Gelassenheit und zugleich sein Antrieb haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Köln, im Januar 2021

Laura Büker

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	V
Tabellenverzeichnis.....	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
1 Problemstellung	1
1.1 Ausgangslage und Problembeschreibung.....	1
1.2 Gegenstand, Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit.....	8
1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit	11
2 Entwicklung des Lernfeldcurriculums für den Ausbildungsberuf	
Kaufmann_frau für Büromanagement im Rahmen des Berliner Netzwerkes	
KaBueNet.....	13
2.1 Ausgangslage, Zielsetzung und Überblick zum Netzwerk KaBueNet	14
2.2 Hamburger Planungsstrategie der kooperativen Curriculumentwicklung	18
2.2.1 Entstehungshintergrund der Hamburger Planungsstrategie.....	18
2.2.2 Lernfeldbezogene Planungsperspektive.....	20
2.2.3 Lernfeldübergreifende Planungsperspektive	30
2.3 Kooperative Arbeit im Netzwerk KaBuNet.....	36
2.3.1 Auftaktveranstaltungen als Startpunkt in die kooperative	
Entwicklungsarbeit	37
2.3.2 Entwicklungsteams und ihre Arbeitsweise	38
2.3.3 Steuerungsgruppen und ihre Funktionen	42
2.4 Implikationen für die Implementation des Lernfeldcurriculums an den	
Einzelschulen	44
2.5 Untersuchungsfeld: Ausgangslage zweier beteiligter Oberstufenzentren.....	48
2.5.1 Oberstufenzentrum A.....	49
2.5.2 Oberstufenzentrum B	51
2.5.3 Vereinbarungen mit den beteiligten Oberstufenzentren	54
3 Wissenschaftstheoretische und methodologische Leitprinzipien der Arbeit	56
3.1 Subjektorientierung als spezifischer Zugang zum Gegenstand der Arbeit	56
3.1.1 Handeln auf der Grundlage subjektiver Theorien.....	57
3.1.2 Menschenbildannahmen	58
3.1.3 Wirklichkeitsverständnis.....	61
3.1.4 Implikationen für die Forschungsarbeit	63

3.2	Gestaltungsorientierung als Anspruch an eine wirtschaftspädagogische Forschung.....	66
3.2.1	Begründungslinien einer gestaltungsorientierten Forschung.....	66
3.2.2	Ziele und Funktionen einer gestaltungsorientierten Forschung.....	67
3.2.3	Rationalitätsmodelle und Forschungstypen von Berufsbildungsforschung.....	71
3.2.4	Evaluativ-konstruktive Forschung nach Tramm (1992, 1996).....	74
3.2.5	Implikationen für die Forschungsarbeit.....	78
4	Theoretische Bezugspunkte zur Rekonstruktion des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums an der Einzelschule.....	82
4.1	Zugrundeliegendes Implementationsverständnis.....	82
4.2	Theoretische Rahmung und Überblick über das Analysemodell.....	84
4.3	Implementation des Lernfeldcurriculums als Handeln in komplexen und dynamischen Mehrebenensystemen.....	90
4.3.1	Ausdifferenzierung subjektbezogener Komponenten des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation.....	103
4.3.2	Ausdifferenzierung umweltbezogener Komponenten des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums.....	137
4.4	Heuristisches Analysemodell zum Handeln der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums an der Einzelschule.....	147
5	Das Studiendesign zur Rekonstruktion und Analyse des Handelns der Lehrer_innen.....	150
5.1	Auswahl und Begründung relevanter Prinzipien und Gütekriterien für die Studie.....	150
5.2	Einzelfallstudien als Forschungsansatz einer subjekt- und gestaltungsorientierten Forschung.....	154
5.3	Datenerhebung mittels qualitativer, leitfadenorientierter Einzelinterviews.....	157
5.3.1	Fallauswahl und Zugang zum Forschungsfeld.....	157
5.3.2	Critical Incident Technique als Methode der Datenerhebung.....	162
5.3.3	Konzeption des Interviewleitfadens.....	166
5.3.4	Durchführung der Interviews.....	172
5.4	Datenauswertung.....	173
5.5	Reflexion der Prinzipien und Gütekriterien im Kontext des gewählten Studiendesigns.....	182

6	Vier Lehrer_innen: Einzelfalldarstellungen zur Rekonstruktion und Analyse des Handelns von Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums.....	185
6.1	Heike und Klaus – Zwei an der Entwicklungsarbeit im Netzwerk beteiligte Lehrer_innen	186
6.1.1	Heike – „Ich beiße mich durch und gehe nicht den Weg des geringsten Widerstandes“.....	186
6.1.2	Klaus – „Verantwortung für etwas [Neues] übernehmen und wissen, man kann das [Alte] eigentlich so lassen“.....	217
6.2	Julia und Theo – Zwei an der Entwicklungsarbeit im Netzwerk unbeteiligte Lehrer_innen	243
6.2.1	Julia – „Man nimmt es einfach zur Kenntnis und speichert es als nicht so bedeutend ab“	243
6.2.2	Theo – „Ich habe mich da ausgeklinkt und mich auf die Arbeit in der Schule geschmissen“	270
6.3	Zusammenfassung der Einzelfälle	294
7	Zwei Oberstufenzentren: Rekonstruktion und Analyse des situativen Kontextes des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums.....	299
7.1	Rekonstruktion des situativen Kontextes des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums.....	299
7.1.1	Oberstufenzentrum A.....	300
7.1.2	Oberstufenzentrum B.....	309
7.2	Kontrastive Analyse der situativen Kontexte des Handelns der Lehrer_innen und Implikationen für den Implementationsprozess	318
7.2.1	Lernfeldentwicklungsteams	318
7.2.2	Innerschulische Zusammenarbeit: Bildungsgangteam	320
7.2.3	Innerschulische Zusammenarbeit: Klassen- bzw. Lernfeldteam	321
7.2.4	Lernfeldcurriculum	323
7.2.5	Zusammenfassung der Entscheidungen und ihrer Auswirkungen.....	324
7.3	Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung des Implementationsprozesses an den beiden Oberstufenzentren	325
7.3.1	Oberstufenzentrum A.....	326
7.3.2	Oberstufenzentrum B.....	327

8	Gestaltungsprinzipien für Implementationsprozesse in netzwerkbasieren	
	Projektkontexten.....	329
8.1	Gestaltungsfelder der Lehrer_innen	329
8.2	Gestaltungsfelder der Bildungsgangleitung	332
8.3	Gestaltungsfelder der Schulleitung	337
8.4	Gestaltungsfelder der wissenschaftlichen Begleitung.....	339
8.5	Zusammenfassung der Gestaltungsfelder der Akteur_innen	342
9	Reflexion der Forschungsarbeit und weiterer Forschungsbedarf	344
9.1	Reflexion der Forschungsarbeit	344
9.1.1	Reflexion des Subjekt- und Gestaltungsanspruchs der Studie.....	344
9.1.2	Reflexion des methodischen Vorgehens	347
9.1.3	Reflexion der theoretischen Modellierung des Untersuchungsgegenstandes..	348
9.2	Weiterführender Forschungsbedarf.....	349
	Literaturverzeichnis	X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungsrahmen und Erkenntnisinteresse.....	11
Abbildung 2: Aufbauorganisation des Netzwerkes KaBueNet	17
Abbildung 3: Perspektiven curricularer Entwicklungsarbeit.....	20
Abbildung 4: Aspekte der lernfeldbezogenen Planungsarbeit.....	24
Abbildung 5: Kompetenzdimensionsmodell aus dem Projekt KaBueNet.....	33
Abbildung 6: Kompetenzmatrix aus dem Projekt KaBueNet.....	36
Abbildung 7: Aufbauorganisation des Netzwerkes KaBueNet	37
Abbildung 8: Entwicklungsteams im Projekt KaBueNet	39
Abbildung 9: Situationen im Prozess der Implementation des Lernfeldcurriculums	45
Abbildung 10: Kurzportrait des Oberstufenzentrums A zum Startpunkt der Studie	51
Abbildung 11: Kurzportrait des Oberstufenzentrums B zum Start der Studie	53
Abbildung 12: Wissenschaft und Praxis als Lebenswelten	74
Abbildung 13: Theorie- und Praxisentwicklung in der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung	76
Abbildung 14: Ebenen der evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung.....	77
Abbildung 15: Verortung der eigenen Arbeit im Entwicklungs- und Forschungsprogramm des Projektes KaBueNet	81
Abbildung 16: Überblick über das Analysemodell.....	89
Abbildung 17: Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1981)	91
Abbildung 18: Theoretisch modelliertes Mehrebenensystem für die Implementation des Lernfeldkonzeptes im Projekt KaBueNet	101
Abbildung 19: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns	114
Abbildung 20: Motivationstypen und Regulationsstile	116
Abbildung 21: Handlungsmodell.....	132
Abbildung 22: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität	133
Abbildung 23: Typen von Fallstudien	155
Abbildung 24: Struktur der Einzelfälle.....	156
Abbildung 25: Ablauf, Phasen und Ziele der Studie	162
Abbildung 26: Analyseschritte	175
Abbildung 27: Grafische Darstellung des Kategoriensystems	178
Abbildung 28: Grafische Darstellung des Kategoriensystems	186
Abbildung 29: Zusammenfassung der Beschreibung zum Einzelfall Heike	295

Abbildung 30: Zusammenfassung der Beschreibung zum Einzelfall Klaus	296
Abbildung 31: Zusammenfassung der Beschreibung zum Einzelfall Julia	297
Abbildung 32: Zusammenfassung der Beschreibung zum Einzelfall Theo	298
Abbildung 33: Kategoriensystem zur Beschreibung des situativen Kontextes	300

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Planungsformat Curriculare Analyse	22
Tabelle 2: Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Lernsituationen im Projekt KaBueNet.....	26
Tabelle 3: Planungsformat Strukturplanung	27
Tabelle 4: Planungsformat Makroplanung	29
Tabelle 5: Verteilung der Lernfeldentwicklungsteams und ihre Lernfeldpat_innen	40
Tabelle 6: Analysekategorien zum Handeln in komplexen Mehrebenensystemen	102
Tabelle 7: Analysekategorien zum zielbezogenen Handeln	113
Tabelle 8: Analysekategorien zum motivierten Handeln	124
Tabelle 9: Analysekategorien zum gegenständlichen Handeln	129
Tabelle 10: Analysekategorien zum reflexiv-gesteuerten Handeln	137
Tabelle 11: Analysekategorien zum Handeln in Strukturen	146
Tabelle 12: Heuristisches Analysemodell.....	147
Tabelle 13: Kriterien der Fallauswahl im Zuge der Datenerhebung	159
Tabelle 14: Überblick über die Studienteilnehmer_innen	161
Tabelle 15: Auszug aus dem Kodierleitfaden.....	179
Tabelle 16: Mögliche Fälle für die Darstellung der Einzelfälle	180
Tabelle 17: Fallauswahl	181

Abkürzungsverzeichnis

BPMN	Business Process Modelling Notification
CIT	Critical Incident Technique
Culik	Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute
EvaNet	Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg
EPK	Ereignisgesteuerte Prozessketten
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
KaBueNet	Netzwerk Kaufmann_frau für Büromanagement
KMK	Kultusministerkonferenz
Lerne_MFA	Lernfeldentwicklungsnetzwerk Medizinische Fachangestellte
WB	Wissenschaftliche Begleitung

1 Problemstellung

1.1 Ausgangslage und Problembeschreibung

*Klaus*¹, ein Lehrer an einem Oberstufenzentrum in Berlin, antwortet auf die Frage, wie es ihm denn in den letzten Jahren an der Schule ergangen sei, mit den Worten: „Das waren die schlimmsten drei Jahre meines Lebens.“ Er ist seit 20 Jahren Lehrer, unterrichtete immer sehr gerne und war zufrieden mit seinem Unterricht. Für sein spezifisches Fachwissen wurde er im Kollegium unglaublich geschätzt. Dann hat man ihm den Boden unter den Füßen weggezogen, ihn ins kalte Wasser springen lassen, indem man ihm sagte, dass er alles anders machen soll. Seit dem Zeitpunkt ist er überfordert und unsicher, hat Angst Fehler zu machen und sich zu blamieren. Er fühlt sich wie ein blutiger Anfänger, schlimmer als damals im Referendariat.

Heike, Lehrerin eines weiteren Berliner Oberstufenzentrums, schätzt die letzten Jahre ganz anders ein. Sie freute sich, dass sich endlich etwas änderte. Den jahrelangen monotonen Trott, der sich in ihrem Schulalltag schleichend verfestigt hatte, war sie satt. Heike war bereit für neue Herausforderungen, für Innovationen offen, auch mit dem Bewusstsein, dass es anstrengend und schwierig werden kann. Die Herausforderung, alles auf den Kopf zu stellen und diese Veränderungen mitzugestalten, sah sie als Chance für die Zukunft, zufriedener als Lehrerin zu arbeiten. Letztendlich konnte sie nur bereichernde Erfahrungen machen. Auch wenn es in den letzten drei Jahren nicht ganz einfach war, lacht sie heute über die schwierigen Aufgaben, denen sie sich stellen musste.

So verschieden die Wahrnehmungen der beiden Lehrer_innen auch sind, sie erzählen von derselben Situation, mit der sie im Jahr 2013 konfrontiert wurden: Sie sollten schon ein Jahr später den neu geordneten Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement in Lernfeldern unterrichten.

Ausgangspunkt der Situation der Lehrer_innen war die Einführung des Lernfeldkonzeptes, das im Jahr 1996 als curriculares Bezugssystem für den schulischen Teil der dualen Ausbildung vom Unterausschuss Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz und somit auf administrativer Ebene ausgearbeitet wurde (KMK, 1996). Mit dem Konzept forcierte die Kultusministerkonferenz (1996) eine grundlegende Veränderung des berufsschulischen Unterrichts, um auf die Kritik der mangelnden Abstimmung und des damit zusammenhängenden curricularen Auseinanderklaffens der Lernorte des dualen Systems in einen Ort der „Praxis“ und einen Ort der „Theorie“ zu reagieren (Huisinga, 1999; KMK, 2018; Tramm & Naeve-Stoß, 2019). Diese Kritik wurde aufgrund der fehlenden Anpassung des verwissenschaftlichten Berufsschulunterrichts an sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen und damit auch an modernisierten Wirtschaftsstrukturen formuliert (Pätzold, 1998, S. 8). Konkreter betrachtet, richtete sich

¹ Alle Namen wurden zur Wahrung der Anonymität von der Autorin geändert.

die Kritik am Berufsschulunterricht auf den Wissenschafts-, Praxis- und Schüler_innenbezug der Inhalte (Reetz, 1984, S. 24):

- Der berufsschulische Unterricht war vordergründig auf die reine Vermittlung von isoliertem, additivem, detailreichem und bedeutungsarmen Faktenwissen, überwiegend in Form von rechtlich normierenden Aussagen und Definitionen, ausgerichtet. Relevante empirische Aussagen aus den Wirtschaftswissenschaften und deren Wirkungszusammenhänge waren kaum Bestandteil des Berufsschulunterrichts, sodass nur ein reduzierter Theoriegehalt im Unterricht vorzufinden war. Es fehlte an einer Integration von Theorien, einem In-Beziehung-Setzen des Wissens, einer Aufklärung über Zusammenhänge und somit maßgeblich an einem Realitätsbezug des Unterrichtsinhaltes (Gerdsmeier, 1999, S. 247; Pätzold, 1998, S. 8; Reetz, 1984, S. 25–30).
- Damit einhergehend wurde im Berufsschulunterricht die Praxisbedeutsamkeit der Inhalte nicht hinreichend herausgestellt. Aufgrund der Fokussierung auf elementarisiertes Faktenwissen wurden realitätsnahe und damit relevante, komplexe Probleme aus der Wirtschaft nur stark reduziert thematisiert. Es bestand lediglich ein einseitig technologischer Praxisbezug auf pragmatisch-funktionaler Ebene, der sich auf die „Schreib- und Ladentischperspektive“ (Reetz, 1984, S. 32) beschränkte. Die Entwicklung eines Systemverständnisses, das beispielsweise auch soziale Dimensionen der Probleme einschließt, blieb unberücksichtigt (Pätzold, 1998, S. 8; Reetz, 1984, S. 31–32).
- Verbunden mit der mangelnden Problematisierung der Inhalte zeigte sich im berufsschulischen Unterricht ein niedriges lerntheoretisches Niveau, das rezeptives Lernen begünstigte und auf eine reine Wissensreproduktion abzielte. Der Ausbildung am Lernort Schule gelang es somit nicht, die Schüler_innen auf die gesellschaftlichen Entwicklungen vorzubereiten und sie über die aktuellen Arbeitsplatzanforderungen hinaus zu qualifizieren (Pätzold, 1998, S. 9; Reetz, 1984, S. 33–35).

Diese Kritik aufnehmend, entstand auf administrativer, verordnender Ebene das Lernfeldkonzept, das die „wohl radikalste curricular-didaktische Innovation dar[stellt], die das deutsche Berufsbildungssystem seit Einführung des dualen Systems in den 1920er-Jahren erlebt hat“ (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 6). Das Lernfeldkonzept manifestiert sich in einer pragmatischen Handreichung zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen und zeichnet sich durch die folgenden vier Innovationskomplexe aus (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 6–7):

- Berufsschulischer Unterricht orientiert sich im Lernfeldkonzept nicht länger am „Unterrichtsstoff“, vielmehr ist der Unterricht auf den Erwerb einer berufsbezogenen und berufsübergreifenden Handlungskompetenz ausgerichtet. Diesem Ziel folgend, wird der Bildungsanspruch der Berufsschule stärker fokussiert, der nicht nur auf eine betriebspezifische Handlungsfähigkeit der Schüler_innen mit Blick auf die Verwertbarkeit im Ausbildungsbetrieb abzielt (Naeve-Stoß, Wenge & Büker, 2019), sondern eine „umfassende reflexive Handlungskompetenz“ (Kutscha, 2019, S. 12) fordert. In den Worten der KMK (1996, 2018, S. 10) sollen die Schüler_innen befähigt werden,

„sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“.

- Im Unterricht rückt das Lernen anhand komplexer beruflicher Handlungs- und Problemsituationen in den Vordergrund (KMK, 2018). Lernen findet somit nicht länger auf einer rein abstrakten Ebene in Form einer fachsystematischen Struktur statt. Den Ausgangspunkt bei der Erschließung des Berufes bilden mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes die damit verbundenen typischen Arbeits- und Geschäftsprozesse.
- Daran anknüpfend sollten sich auch die intendierten Lernhandlungen der Schüler_innen verändern, indem handlungs- und problemorientiertes Lernen im Unterricht angestrebt wird und eigenverantwortliche Schüler_innenaktivitäten ermöglicht werden (KMK, 2018).
- Die bedeutsamste Veränderung, die mit dem Lernfeldkonzept einhergeht, ist die Aufhebung der Fächerstruktur. Unterricht findet für Schüler_innen nicht mehr in Fächern statt, die parallel nebeneinander unterrichtet werden, sondern in Lernfeldern, die fächerintegrativ angelegt sind und auf den Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes basieren. Besonders ist zudem ihr spiralcurricularer Aufbau (KMK, 2018).

Allein durch die aufgezeigten Veränderungen ergeben sich für die Schulen, die Bildungsgangteams und damit vor allem für die Lehrer_innen eine Reihe von Entwicklungsaufgaben. Sie müssen das Lernfeldkonzept und den darin enthaltenen Anspruch an berufsschulischen Unterricht verstehen und gleichzeitig den jeweiligen Rahmenlehrplan hinsichtlich der berufsspezifischen Lerninhalte curricular konkretisieren, sodass ein Großteil der curricularen Arbeit in die Schule verschoben wird (Casper, 2016, S. 3; Riemer, 2014, S. 82). Die offen gehaltenen und eher abstrakt formulierten Rahmenlehrpläne sind demnach von den Lehrer_innen im Sinne des neuen Anspruchs an berufsschulischen Unterricht zu interpretieren, curricular zu konkretisieren und didaktisch-methodisch auszugestalten. Hinzu kommt, dass diese Arbeitsschritte aufgrund der Auflösung der Fächerstruktur nicht mehr von Lehrer_innen eines Faches alleine geleistet werden, sondern im Bildungsgangteam abgestimmt werden müssen, sodass auch der Stellenwert der Lehrer_innenteamarbeit im Lernfeldkonzept deutlich zunimmt (Casper, 2016; Casper et al., 2017; Klauser, 1999; Sloane, 2002). Für diese neuen Aufgaben benötigen Lehrer_innen Kompetenzen, die nicht selbstverständlich aufgrund ihrer Ausbildung erwartet werden können (Aprea, 2011, S. 3; Diebold, 2004, S. 17; Sloane, 2002, S. 10; Straßer, 2013, S. 497; Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 50). So sahen Wissenschaftler_innen bereits direkt nach der Veröffentlichung der KMK-Handreichung die Gefahr, dass aufgrund dieser Herausforderungen eine Umsetzung im Sinne des Lernfeldkonzeptes nicht oder nicht in der geforderten Qualität an den Schulen erfolgen würde und tradierte Unterrichtsmuster bestehen bleiben könnten (Gerdsmeier, 1999, S. 293–296; Klauser, 1999, S. 304–305).

Aus dieser Diskussion und den ersten Erfahrungen in der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes entwickelten sich nach und nach auf den Ebenen der Kultusministerien, Landesinstitute und Studienseminare pragmatische Empfehlungen, Handreichungen und Leitfäden für die Entwick-

lung eines lernfeldorientierten Unterrichts (z. B. Emmermann & Fastenrath, 2016; HIBB, 2015; ISB, 2012; Muster-Wäbs & Schneider, 1999). Auch im wissenschaftlichen Kontext, an den Universitäten, wurde der schon 1984 aufgestellten Forderung von Reetz (1984, S. 37–38) nachgegangen, neben den Curricula, die von staatlichen Lehrplankommissionen entwickelt werden, wissenschaftlich begründete Prozesse und Methoden zur Curriculumentwicklung auszu- arbeiten. So entstanden Prozesse der wissenschaftlichen Planung von Lernfeldcurricula, um die Lehrer_innen bei der Umsetzung der Anforderungen eines Lernfeldunterrichts zu unterstützen (z. B. Bader, 2000; Berben, 2008; Buschfeld, 2002; Sloane, 2003; Tramm & Krille, 2013a; Tramm & Naeve-Stoß, 2016).

Eine dieser Planungsstrategien zur Curriculum- und Unterrichtsentwicklung ist die des Hamburger Institutes für Wirtschaftspädagogik (IBW) (Tramm, 2005a; Tramm & Casper, 2018; Tramm & Krille, 2013a; Tramm & Naeve-Stoß, 2016), mit der die Berliner Lehrer_innen, wie *Klaus* und *Heike*, im Jahr 2013 zur Entwicklung des neu geordneten, erstmals nach Lernfeldern strukturierten Ausbildungsberufes Kaufmann_frau für Büromanagement konfrontiert wurden. Ziel war es, ein schulisches Lernfeldcurriculum für den neu geordneten Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement unter Nutzung der wissenschaftlichen Planungsstrategie zu entwickeln (Tramm & Casper, 2018, S. 92) und so eine konsequente Umsetzung des neuen didaktischen Konzeptes zu forcieren, um die Chance des Lernfeldansatzes zu ergreifen und dadurch eine curriculare und unterrichtliche Innovation (Buschfeld & Kremer, 2010, S. 246) einzuleiten.

Die in den Berliner Projektkontext von der wissenschaftlichen Begleitung eingebrachte, theoretisch fundierte Planungsstrategie war in Zusammenarbeit mit Lehrer_innen in vorangegangenen Entwicklungsprojekten für die Bildungsgänge Industriekaufleute, Medizinische Fachangestellte und Einzelhandelskaufleute (Culik, Lerne_MFA und EvaNet) weiterentwickelt und praktisch erprobt worden und sollte nun auch Lehrer_innen in Berlin bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes für den neu geordneten Ausbildungsberuf unterstützen.

Die Hamburger Planungsstrategie zeichnet sich durch eine ausführliche Interpretation des Rahmenlehrplans aus, die sich in unterschiedlichen Planungsprodukten niederschlägt. Wesentliche Bestandteile der Strategie zur Curriculum- und Unterrichtsentwicklung sind (Tramm, 2005a; Tramm & Casper, 2018; Tramm & Krille, 2013a; Tramm & Naeve-Stoß, 2016):

- die *lernfeldbezogene Planung*, innerhalb der zunächst eine umfassende curriculare Analyse eines jeden Lernfeldes vorgenommen wird, d. h. die curriculare Funktion des Lernfeldes analysiert, die zugrundeliegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse dargestellt und die angestrebten Kompetenzziele sowie die zugehörige Wissensbasis bestimmt werden. Anschließend wird innerhalb der Strukturplanung ein Szenario festgelegt und damit einhergehende Teilsequenzen des Unterrichts bestimmt, die der Sequenzierung des Erkenntniswegs der Schüler_innen entsprechen. Darauf aufbauend wird in der Makroplanung eine Konkretisierung dieser Teilsequenzen vorgenommen, bevor im letzten Schritt das konkrete Unterrichtsmaterial entwickelt wird.

- die *lernfeldübergreifende* Planung, die eine Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen und -subdimensionen für den gesamten Ausbildungsberuf vorsieht. Dazu werden Ziele für jede Dimension formuliert, die am Ende der Ausbildung erreicht sein sollen. Zusätzlich wird festgelegt, welchen Beitrag welches Lernfeld zur Kompetenzentwicklung einer jeden Subdimension leisten soll. Daraus entsteht eine Kompetenzmatrix, die auch als Herzstück des schulischen Curriculums des Ausbildungsberufes bezeichnet wird.

Damit werden die Lehrer_innen mit einer für sie neuartigen Form der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung sowie letztendlich auch Unterrichtsdurchführung – ausgelöst durch den administrativen Impuls und die angewendete wissenschaftliche Planungsstrategie – konfrontiert, die mit ihren Routinen, Erfahrungen und Handlungsweisen zu brechen scheint. Eine Analyse von Studien zur Unterrichtsplanung und -durchführung von Lehrer_innen gibt Hinweise zu bisherigen Vorgehensweisen von Lehrer_innen:

Zunächst wird in Studien aus dem Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hervorgehoben, dass Lehrer_innen sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der Unterrichtsdurchführung stark routiniert und erfahrungsbasiert vorgehen (Pfannkuche, 2013, S. 51; Seifried, 2009a, S. 186). Sie fokussieren bei der Vorbereitung des Unterrichts überwiegend die mikrodidaktische Ebene. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Festlegung und Aufbereitung des Unterrichtsgegenstandes. Konkret steht der fachliche Inhalt, der einem „logischen“ Aufbau folgen soll, im Mittelpunkt der unterrichtlichen Entscheidungen (Bromme, 1981, S. 12). Die Bemühung um einen logischen Aufbau der Inhalte weisen auf die Orientierung an einer fachsystematischen Struktur des Unterrichts hin, wobei eine fachliche Vollständigkeit angestrebt wird. Bei der Auswahl des Inhaltes und dessen didaktischer Aufbereitung beziehen sich die Lehrer_innen hauptsächlich auf bereits vorhandene Planungen und Materialien sowie auf Schulbücher, deren Inhalte und Aufgaben weitestgehend übernommen werden (Pfannkuche, 2013; Seifried, 2009b, S. 255; Tebrügge, 2001). Eine Interpretation des Lehrplans bleibt dabei nahezu aus (Pfannkuche, 2013, S. 45). Auch spielen Lernziele bei der Unterrichtsplanung eine untergeordnete bzw. eine nahezu bedeutungslose Rolle (Bromme, 1981; Haas, 1998; Tebrügge, 2001). Neben der Fokussierung auf Inhalte nimmt die Gestaltung der Lehrer_innen-Schüler_innen-Aktivitäten und deren methodische Umsetzung eine wesentliche Kategorie im Planungshandeln von Lehrkräften ein, die sie im Zusammenhang mit den Inhalten in eine sachliche und zeitliche Phasierung bringen (Haas, 1998, S. 238; Tebrügge, 2001, S. 172). Ein Schüler_innenbild, welches den Schüler_innen geringe intellektuelle Fähigkeiten und eine geringe Motivation zuschreibt, führt dazu, dass Lehrer_innen ihren Unterricht eher restriktiv und zugunsten konventioneller Unterrichtssettings anlegen (Pfannkuche, 2013, S. 332; Radtke, 1996, S. 93; Seifried, 2009b, S. 289). Dies spiegelt sich auch in der konkreten Unterrichtsgestaltung in den beruflichen Schulen wider. Der traditionell-instruktionale und lehrerzentrierte Frontalunterricht dominiert bislang das unterrichtliche Geschehen (Götzl, Jahn & Held, 2013, S. 17; Jahn & Götzl, 2015, S. 10; Klusmeyer & Pätzold, 2005, S. 12; Kozina & Pilz, 2018,

S. 31; Seifried, 2009b, S. 289; Seifried, Grill & Wagner, 2006, S. 238, 240). Dieser charakterisiert sich durch eine stark vorstrukturierte Kommunikation durch die Lehrkraft und eine Orientierung am „Unterrichtsstoff“ (Klusmeyer & Pätzold, 2005, S. 13). Den Schülerinnen und Schülern wird dabei wenig Spielraum zum eigenständigen Lernen gegeben (Seifried, 2009b, S. 289). Es herrscht ein lehrerzentrierter Sozialformtyp vor, das heißt, der Unterricht wird hauptsächlich fragend-entwickelnd und darstellend angelegt. Kooperative Lehr-Lern-Formen werden eher selten eingesetzt (Jahn & Götzl, 2015, S. 10, 16, 17; Kozina & Pilz, 2018, S. 31). Auch handlungsorientierte Methoden finden sich im berufsschulischen Unterricht nur ergänzend oder nicht wieder (Klusmeyer & Pätzold, 2005, S. 12, 13; Seifried et al., 2006, S. 239).

Bringen wir die Innovationskomplexe des Lernfeldunterrichts und damit auch die der Hamburger Planungsstrategie inhärenten Ansprüche mit den Studien zur Unterrichtsplanung und -durchführung von Lehrer_innen zusammen, so weichen diese deutlich voneinander ab, und zwar sowohl in dem Ausgangspunkt der Planungen (Mikroebene vs. curriculare Ebene) als auch in den Lerngegenständen und in den Lehr- und Lernhandlungen. Gleichzeitig wird die Planungskategorie der Kompetenzen in den Fokus der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung gerückt und damit stärker als bisher berücksichtigt. Lehrer_innen, die den Lernfeldunterricht für den neu geordneten Bildungsgang Kaufmann_frau für Büromanagement planen und durchführen, scheinen somit vor zahlreichen Entwicklungsaufgaben zu stehen².

Hinzu kommt, dass die Curriculum- und Unterrichtsentwicklung im Berliner Fall in einen spezifischen Projektkontext eingebettet war: In einem schulischen Netzwerk aus sieben berufsbildenden Schulen (KaBueNet; www.kabuenet.de) entwickelten Lehrer_innen, wie *Klaus* und *Heike*, das schulische Lernfeldcurriculum für den neu geordneten Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement unter Nutzung der wissenschaftlichen Planungsstrategie kooperativ und arbeitsteilig. Dadurch sollten Lern- und Entwicklungspotenziale genutzt werden, indem Lehrer_innen mit unterschiedlichen Expertisen zusammenkommen und gemeinsam im kollegialen Diskurs Lernfeldunterricht entwickeln und dabei gleichzeitig Ressourcen bündeln (Tramm & Casper, 2018, S. 92). Neben den Potenzialen der Arbeit im Netzwerk können sich dennoch auch Herausforderungen ergeben: Die Herausforderung der inner-schulischen Kooperation wird durch den Projektkontext um die der schulübergreifenden Kooperation ergänzt. Dabei werden vor allem die unterschiedlichen Schulstrukturen, z. B. hinsichtlich ihrer Profile und Kulturen, zum Tragen kommen können (Casper, 2016, S. 5).

² Die Lernfeldkonzeption kann nicht generell als Innovation bezeichnet werden, vielmehr ist sie jeweils vor dem spezifischen Ausgangspunkt in der Praxis beruflicher Bildung und damit auch den Erfahrungen, Ausbildungen und Kompetenzen der einzelnen Lehrer_innen als Innovation zu interpretieren (Kremer & Sloane, 1999). Im Fall des Berliner Netzwerkes KaBueNet kann aufgrund der bestehenden schulorganisatorischen und unterrichtlichen Praxis und der eingesetzten Planungsstrategie und der dahinterliegenden Unterrichtsphilosophie von einer Innovation für den Großteil der Lehrer_innen gesprochen werden.

Schon in ähnlichen Projekten, wie Culik, Lerne_MFA und EvaNet, wurden schulische Lernfeldcurricula auf der Grundlage der Hamburger Planungsstrategie in schulübergreifenden Netzwerken entwickelt. Im Sinne einer evaluativ-konstruktiven Forschung, die innerhalb eines Gestaltungskontextes immer wieder evaluative Phasen zur Weiterentwicklung bestehender und zukünftiger Praxis verlangt, steht die Evaluation des Prozesses der Entwicklung und Umsetzung – der Implementation – des Lernfeldcurriculums noch aus. Es fehlt vor allem der Blick auf die Einzelschule, dem zentralen Ort, an dem von den einzelnen Akteur_innen entschieden wird, ob die über Jahre hinweg entwickelten Strukturen bestehen bleiben oder aufgebrochen werden und so das Lernfeldcurriculum zum Tragen kommt (Berkemeyer & Bos, 2015, S. 15; Berkemeyer & van Holt, 2015, S. 69; Goldenbaum, 2012, S. 111; Holtappels, 1995, S. 9). Letzteres wird besonders von den Lehrer_innen bestimmt (Gräsel, 2004, S. 203), die durch ihr Handeln das Lernfeldcurriculum in der Praxis verankern können, denn das „Kerngeschäft im Bildungswesen spielt sich zwischen den operativen Akteur[_innen] – den Lehrenden und Lernenden – ab“ (Fend, 2014, S. 41). Eine erfolgreiche Implementation des Lernfeldcurriculums wird davon abhängen, wie die Lehrer_innen auf der Grundlage ihrer subjektiven Alltagstheorien die Neuerungen bewerten. Sie bestimmen, „was als prinzipiell interessant oder uninteressant als Anlass zur Verdrängung oder zur Veränderung bewertet wird“ (Euler, 1996, S. 359). Tramm (1992, S. 4) bezeichnet das Handeln der Lehrer_innen daher auch als Brücke, über die Theorie und Praxis zu verbinden sind. Die Tragfähigkeit der curricularen Innovation wird darüber bestimmt sein, inwieweit sie in die handlungsleitenden Theorien der Lehrer_innen Einzug erhalten (Tramm, 1992, S. 4). Curriculum- und Unterrichtsforschung darf sich daher nicht nur auf eine Außensicht beschränken, sondern muss die Innensicht – die subjektiven Theorien der Praktiker_innen – in den Gestaltungsraum einbeziehen, um unterrichtliche Veränderungen hervorzubringen (Tramm, 1992, S. 4). Lehrer_innen – und auch die Schüler_innen – müssen daher zu Subjekten curricularer Forschungsarbeit werden (Tramm, 1992, S. 4).

Für Lehrer_innen, wie *Klaus* und *Heike*, die beide am Planungs- und Entwicklungsprozess im Berliner Netzwerk KaBueNet beteiligt waren, lassen sich bereits eine Reihe von Herausforderungen bei der schulübergreifenden Entwicklung und der schulischen Durchführung des neuen Bildungsganges vermuten. Zuzuspitzen scheint sich die Situation für die Lehrer_innen an den Einzelschulen, die nicht unmittelbar an dem Prozess der Entwicklung des schulischen Curriculums und damit verbunden des Unterrichts beteiligt waren: Sie erhielten zur konkreten Unterrichtsvorbereitung und zur Umsetzung lediglich die im Netzwerk diskutierten und erstellten curricularen Produkte, die nicht nur eine neue Art von Unterricht abbilden, sondern auch einer für sie vollkommen neuen Darstellung und neuen Logik folgen. Wir können auf der Grundlage der aufgeführten Studienergebnisse zur Unterrichtsplanung und -durchführung von Lehrer_innen und zu netzwerkbasierten schulischen Projekten zwar annehmen, dass die Lehrer_innen der sieben Berliner Oberstufenzentren im Zuge der Entwicklung und Umsetzung des im schulischen Netzwerk erstellten Lernfeldcurriculums vor komplexen Herausforderungen standen und stehen. Wir wissen jedoch nicht, wie die Berliner Lehrer_innen den

Prozess der Entwicklung und Umsetzung des Lernfeldcurriculums wahrgenommen haben, inwiefern sie ihn als herausfordernd erlebt haben und was genau die Herausforderungen sind, auf die sie gestoßen sind. Wie die Lehrer_innen die Herausforderungen einschätzen, wahrnehmen und beurteilen, wird jedoch zentral für die Implementation des Curriculums an den einzelnen Schulen sein (Tramm & Reetz, 2010, S. 226), denn sie sind die „Rezipienten“ (Sloane, 2003, S. 2) des Lernfeldcurriculums und entscheiden letztlich durch ihr Handeln, ob mit der Lernfeldkonzeption Innovationen in Schule und Unterricht verbunden sind oder ob weiterhin die alten Konzepte den Schulalltag bestimmen werden.

Trotz der bedeutenden Rolle der Lehrer_innen im Implementationsprozess und somit bei der Entwicklung und Umsetzung der Lernfeldinnovation, gibt es keine systematischen Erkenntnisse dazu, wie die Lehrkräfte an den einzelnen Schulen mit diesen Herausforderungen umgegangen sind und den Implementationsprozess an der Einzelschule unter Zuhilfenahme der Hamburger Planungsstrategie an der Schule wahrgenommen, beurteilt und gestaltet haben.

1.2 Gegenstand, Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit soll an diesem Desiderat anknüpfen und den Blick auf die Implementation des Lernfeldcurriculums an den Einzelschulen richten und dabei insbesondere den Fokus auf die Wahrnehmungen und Beurteilungen der einzelnen Lehrer_innen legen.

Dazu werden theoretisch fundierte Kategorien ausgearbeitet, die für eine Analyse des Handelns von Lehrer_innen im einzelschulischen Implementationsprozess von Bedeutung sind. In der Bildungsforschung wird Implementation als „Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die gesellschaftliche Praxis“ (Euler & Sloane, 1998, S. 312) verstanden. Diese offen gehaltene Definition könnte dazu führen, den Implementationsbegriff zu verkürzen. Hier soll ein weiter gefasster Implementationsbegriff angewendet werden, der, Kremer (2003, S. 13–15) folgend, sowohl den Prozess der Entwicklung, Realisierung bzw. Umsetzung als auch die Verbreitung von Innovationen subsumiert. Konkret wird der Arbeit die umfassende Definition von Implementation nach Altrichter & Wiesinger (2005, S. 34) zugrunde gelegt. Demnach ist Implementation ein komplexer Prozess des Lernens auf individueller, gruppenbezogener und organisationaler Ebene, „der zu (partiell) neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der Akteur_innen und neuen Strukturen der betroffenen Organisationen führt, und in dem sich Phasen der Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘ nicht streng unterscheiden lassen“ (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 34). Das theoretische Modell soll auf der Grundlage dieser Definition die Subjekte, also die Lehrer_innen, die letztendlich die Innovation in der Schule Wirklichkeit werden lassen sollen, in den Mittelpunkt stellen und gleichzeitig ihre Einbindung in Strukturen innerhalb ihres situativen Kontextes berücksichtigen.

Das Handeln der an der Implementation beteiligten Lehrer_innen, wie beispielsweise *Klaus* und *Heike*, an den einzelnen Schulen soll damit rekonstruiert und nachvollzogen werden, um einen Beitrag zum besseren Verständnis von Implementationsprozessen aus der Sicht von Lehrer_innen – exemplarisch für Lehrer_innen im Projektkontext KaBueNet – zu leisten. Es

soll verstanden werden, wie sich der gesamte Prozess aus der Sicht der Lehrkräfte, wie *Klaus* und *Heike*, darstellt, wie sie diesen wahrnehmen, bewerten und wie sie darauf aufbauend handeln. Auf der Grundlage der Perspektive der handelnden und entscheidenden Subjekte soll der konkrete Kontext ihres Handelns weiterentwickelt und damit Anknüpfungspunkte für bestehende und zukünftige Implementationsprozesse aufgezeigt werden.

Gegenstand der Arbeit ist das Handeln der Lehrkräfte im Zuge der Implementation einer Innovation, hier eines Lernfeldcurriculums. Die Entwicklung des Lernfeldcurriculums wurde innerhalb eines schulischen Netzwerkes unter Beteiligung einer wissenschaftlichen Begleitung und vor allem gebunden an eine wissenschaftlich erarbeitete Planungsstrategie im Projekt KaBueNet unterstützt.

Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt in der Rekonstruktion und Analyse des Handelns der Lehrkräfte im Zuge der Implementation des neuen Lernfeldcurriculums für den Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement im Kontext des Projektes KaBueNet. Leitende Untersuchungsperspektive ist dabei die Sicht der unmittelbar Betroffenen, d. h. der einzelnen Lehrer_innen, die diese Innovation an ihrer Schule umsetzen und realisieren und somit die zentralen Akteur_innen für die Implementation des Lernfeldcurriculums sind.

Ziel der Arbeit ist es, zum einen auf der Grundlage eines theoretisch erarbeiteten Analysemodells das Handeln von Lehrer_innen im Zuge des schulbezogenen Implementationsprozesses zu rekonstruieren und zu analysieren und zum anderen im Sinne einer evaluativ-konstruktiven Forschung auf der Grundlage der Innensicht der Lehrer_innen sowohl Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung des Implementationsprozesses an den Einzelschulen zu identifizieren als auch Gestaltungsprinzipien für zukünftige netzwerkbasierter Projektkontexte abzuleiten.

Folgende Forschungsfragen sollen daher in der Studie bearbeitet werden:

Forschungsfrage 1:

Wie gestalten Lehrer_innen die Implementation des Lernfeldcurriculums unter Nutzung der Hamburger Planungsstrategie und wie wird dieser Implementationsprozess von ihnen wahrgenommen und beurteilt?

Die Lehrer_innen stehen im Mittelpunkt der Fragestellung. Es soll verstanden werden, wie Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums handeln und wie sie den Prozess wahrnehmen und beurteilen. Die Wahrnehmungen und Beurteilungen sowie das Handeln der Lehrkräfte können nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr sind sie durch individuelle Orientierungen, Zielsetzungen und Kompetenzen der Lehrkräfte bestimmt und darüber hinaus jeweils in ihre Umwelt, d. h. in den Kontext der einzelnen Schule, der Netzwerkarbeit und dem des beruflichen Bildungssystems eingebettet. Aus diesem Grund wird keine Reduktion oder Fokussierung auf einzelne Aspekte des Implementationsprozesses vorgenommen, sondern dieser umfassend und möglichst ganzheitlich thematisiert. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird ein ganzheitliches Analysemodell aufgestellt und eine qualitativ-rekonstruktive

Untersuchung in Form von Einzelfallstudien gewählt. Die Rekonstruktion der Implementation wird exemplarisch für Lehrkräfte mit unterschiedlichem Beteiligungsgrad in der Projektstruktur vorgenommen, die an zwei der sieben teilnehmenden Oberstufenzentren am Netzwerk zur Entwicklung des Berufs Kaufmann_frau für Büromanagement (KaBueNet) tätig sind.

Anschließend an die erste Forschungsfrage soll der Blick auf die beiden Oberstufenzentren und damit auf den situativen Kontext des Handelns der Lehrer_innen gerichtet werden. Hierüber soll die Umwelt des Handelns der Lehrer_innen in den Fokus gerückt werden. Nach einer Rekonstruktion des situativen Kontextes des Handelns werden die beiden Oberstufenzentren in ihren zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschieden – in ihren entstandenen Strukturen – im Prozess der Implementation kontrastiv gegenübergestellt. Durch das Aufdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sollen Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden, die im Sinne einer evaluativ-konstruktiven Forschung in die Weiterentwicklung der beiden Oberstufenzentren einfließen können. Es werden somit Anknüpfungspunkte für die Gestaltung der Implementation an den beteiligten Schulen abgeleitet.

Forschungsfrage 2:

Welche Anknüpfungspunkte lassen sich zur Weiterentwicklung des Implementationsprozesses für die beiden Oberstufenzentren ableiten?

Die Arbeit gibt einen tiefergehenden Einblick in die Wahrnehmungen, Beurteilungen und davon beeinflusst in das Handeln von Lehrer_innen im Zuge der Implementation von Lernfeldunterricht an der Einzelschule in einem bestimmten Projektkontext. Die damit verbundenen Herausforderungen können für ähnliche, netzwerkbasierte Vorhaben Anhaltspunkte und Denkanstöße geben, die im Zuge der Gestaltung von Implementationsprozessen in Netzwerken von den verschiedenen Akteur_innen mitzudenken, zu diskutieren und zu reflektieren sind.

Die dritte und letzte Fragestellung der Arbeit lautet damit:

Forschungsfrage 3:

Welche Gestaltungsprinzipien lassen sich für Implementationsprozesse in netzwerkbasieren Projektkontexten für die beteiligten Akteur_innen ableiten?

Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zur Gestaltung und Weiterentwicklung von Implementationsprozessen liefern. Konkret sollen Ideen für eine (inter-)subjektorientierte Gestaltung dieser Prozesse entwickelt werden, sodass am Ende keiner mehr sagen muss: „Das waren die schlimmsten drei Jahre meines Lebens“.

Nachstehende Abbildung 1 illustriert noch einmal zusammenfassend den Forschungsrahmen der Arbeit.

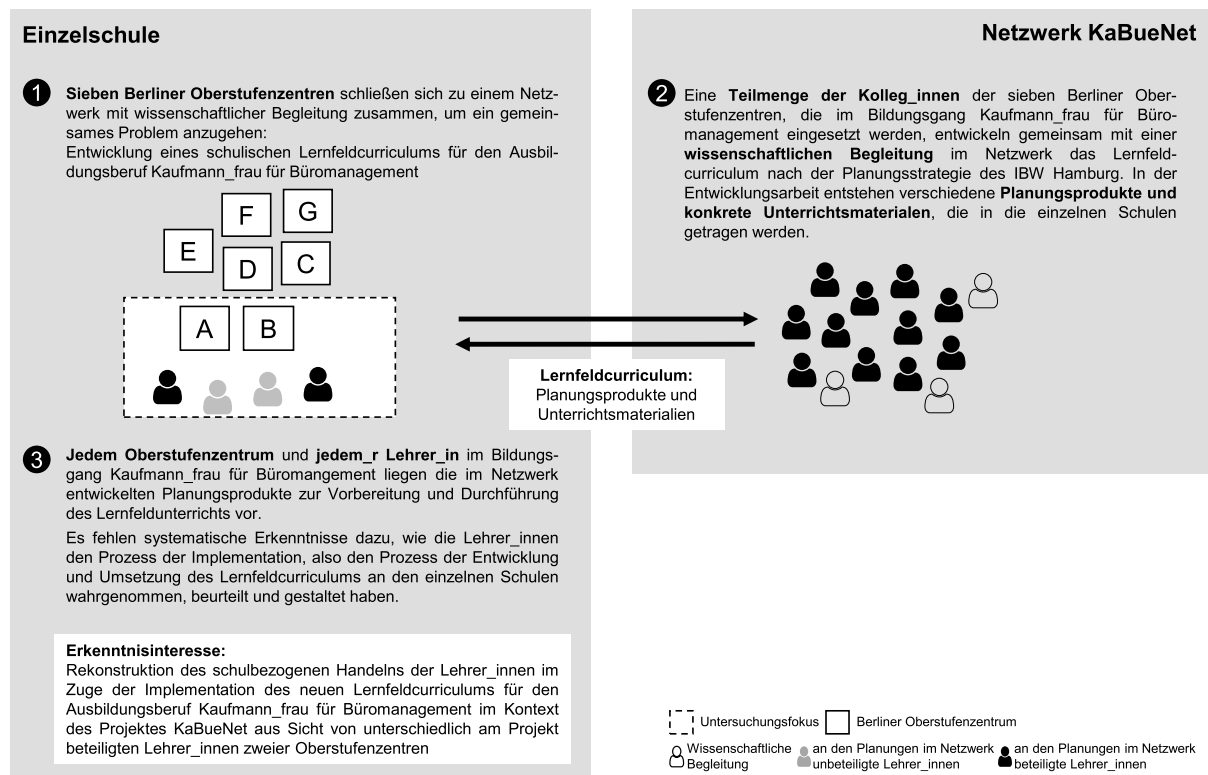


Abbildung 1: Forschungsrahmen und Erkenntnisinteresse
(eigene Darstellung)

1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Um die Forschungsfragen zu beantworten und somit die Zielsetzung der Arbeit zu erreichen, wird in der Arbeit wie folgt vorgegangen:

Das nachstehende **zweite Kapitel** widmet sich der Beschreibung des Kontextes: das Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen, schulübergreifenden Entwicklung des Berufes Kaufmann_frau für Büromanagement (KaBueNet). Neben den Zielen, den organisationalen Strukturen und den Prozessen im Netzwerk werden in diesem Kapitel auch die Planungsstrategie der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung des Hamburger Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) und dessen Planungsformate dargestellt. Dieser Kontext stellt einen entscheidenden Rahmen des Handelns der Lehrkräfte dar und ist somit ein wesentlicher Bezugspunkt für die Analyse der Implementation des Lernfeldcurriculums.

Im **dritten Kapitel** wird das der Arbeit zugrunde gelegte Wissenschaftsverständnis offengelegt und die Forschungsarbeit methodologisch verortet. Dabei werden als zentrale Leitprinzipien der Arbeit die Subjekt- und Gestaltungsorientierung beschrieben, die in der evaluativ-konstruktiven Forschung nach Tramm (1992, 1996) zum Ausdruck kommen und für die eigene Studie konkretisiert werden.

Das **vierte Kapitel** befasst sich mit der theoretischen Modellierung des Handelns der Lehrkräfte im Zuge der Implementation. Es entsteht ein theoriegeleiteter, kategorialer Rahmen für die Rekonstruktion und Analyse des Untersuchungsgegenstandes. Dieser baut auf dem Educational

Governance Ansatz auf, der einen ganzheitlichen Blick auf die Implementation des Lernfeldcurriculums erlaubt. Der Ansatz wird um die Perspektive des einzelnen Subjekts erweitert, sodass einzelne Subjekte in ihrer Einbettung in die Umwelt über Akteur_innenkonstellationen in komplexen und dynamischen Mehrebenensystemen betrachtet werden. Durch das Heranziehen von weiteren Partialtheorien wird das handlungstheoretische Modell hinsichtlich des Gegenstandes der Arbeit ausdifferenziert.

Im **fünften Kapitel** wird das Studiendesign vorgestellt und diskutiert. Zentral ist dabei die Darlegung des Potenzials von Einzelfallstudien für die Zielsetzung der Arbeit. Dieser offene Forschungsansatz wird durch die Beschreibung der Entscheidungen zu den Methoden der Datenerhebung und -auswertung weiter konkretisiert und abschließend vor dem Hintergrund der aufgestellten Prinzipien und Gütekriterien kritisch reflektiert.

Die anschließenden Kapitel dienen der Darstellung der empirischen Ergebnisse der qualitativen Untersuchung. Im **sechsten Kapitel** liegt im Sinne der Subjektorientierung der Fokus auf der Beschreibung und Analyse von vier Einzelfällen, die in ihrer Ganzheitlichkeit verstanden werden sollen (Forschungsfrage 1). Darauf aufbauend wird der situative Kontext des Handelns der Lehrer_innen im **siebten Kapitel** beleuchtet, indem eine Beschreibung und Analyse des Implementationsprozesses in den beiden Oberstufenzentren vorgenommen und Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung und Gestaltung des Prozesses für die beiden Schulen abgeleitet werden (Forschungsfrage 2). Im **achten Kapitel** werden auf der Grundlage der Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen Gestaltungsprinzipien für (inter)subjektorientierte Implementationsprozesse in netzwerkbasierten Projekten abgeleitet. Dies wird aus dem Gestaltungsraum einzelner Akteur_innen beleuchtet (Forschungsfrage 3).

Das **neunte Kapitel** bildet das Schlusskapitel der Arbeit. Es beinhaltet eine umfassende Reflexion der Arbeit mit Blick auf den Subjekt- und Gestaltungsanspruch, das methodische Vorgehen und die theoretische Modellierung des Untersuchungsgegenstandes und schließt mit einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf ab.

2 Entwicklung des Lernfeldcurriculums für den Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement im Rahmen des Berliner Netzwerkes KaBueNet

Implementation wird in dieser Arbeit als ein Prozess verstanden, in dem zwischen der Phase der Entwicklung und der Umsetzung unterschieden werden kann. In beiden Phasen handeln Lehrer_innen eingebettet in gestaltbare organisationale Strukturen (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 34; Kremer, 2003, S. 13–15). Die Phase der Entwicklung des Lernfeldcurriculums, d. h. des Implementationsgegenstandes, fand innerhalb des schulischen Netzwerkes KaBueNet arbeitsteilig im kollegialen Diskurs mit Lehrer_innen sieben Berliner Schulen statt. Umgesetzt werden sollte das im Netzwerk erstellte Lernfeldcurriculum von allen am Bildungsgang beteiligten Lehrer_innen in den Einzelschulen. Sowohl das schulische Netzwerk als auch die jeweilige Einzelschule bilden somit den strukturellen Rahmen des Handelns der Lehrer_innen im Zuge der Implementation des Lernfeldcurriculums, wobei sich die Involviertheit der Lehrer_innen, vor allem in der Phase der Entwicklung, sehr unterschiedlich gestaltet. All dies wird auf die Wahrnehmungen und Beurteilungen und damit auch auf die Handlungen der Lehrer_innen wirken, sodass die Umwelten und das Zusammenspiel zwischen Netzwerk und Einzelschule einen zentralen Bezugspunkt für die Beschreibung und Analyse des Untersuchungsgegenstandes bilden (Forschungsfrage 1). Die Projektstruktur und die Organisationsstruktur der zwei Berliner Oberstufenzentren in ihrer jetzigen Anlage sind zudem von Bedeutung, um Anknüpfungspunkte zur Weiterentwicklung des Implementationsprozesses an der Einzelschule zu identifizieren (Forschungsfrage 2) und letztlich Designprinzipien für die Gestaltung von zukünftigen Implementationsprozessen abzuleiten (Forschungsfrage 3).

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des zweiten Kapitels darin, das Netzwerk KaBueNet mit seiner Zielsetzung, seinen Strukturen und der von den Lehrer_innen genutzten Hamburger Planungsstrategie darzulegen. Es wird also in diesem Kapitel geklärt, was von den Lehrer_innen im Netzwerk wie erstellt und dokumentiert wurde und wer an welcher Stelle des Prozesses in welcher Form eingebunden war. Eng verbunden mit diesen Fragen sollen vor dem Hintergrund der Untersuchungsperspektive – die *schulbezogene* Implementation – die sich aus der Anlage des Projektes ergebenden Konsequenzen für die Einzelschule beleuchtet werden. Darüber hinaus geben Kurzportraits zu den Schulen erste Einblicke in das schulische Untersuchungsfeld der zwei Berliner Oberstufenzentren, um auch diese kontextgebenden Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen deutlich zu machen. Zudem werden im Sinne einer gestaltungsorientierten Forschung die Probleme und Anliegen der Praxispartner aufgezeigt und der Abstimmungsprozess zwischen der Forscherin und den Berufsbildungspraktiker_innen beschrieben.

2.1 Ausgangslage, Zielsetzung und Überblick zum Netzwerk KaBueNet

Ausgangspunkt und Anlass der Gründung des „Netzwerkes der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufes Kaufmann_frau für Büromanagement (KaBueNet)“ war die Neuordnung der drei traditionellen kaufmännischen Büroberufe³. Im Jahr 2014 wurden diese zu einem Monoberuf, dem_der Kaufmann_frau für Büromanagement, zusammengeschlossen. Dadurch wurde der ausbildungstärkste und für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bedeutendste kaufmännische Ausbildungsberuf mit heute insgesamt ca. 72.000 Auszubildenden geschaffen (Elsner & Kaiser, 2014, S. 50; Stöhr, Borowiec, Elsner & Lorig, 2019, S. 4). Der neu geordnete Ausbildungsberuf konfrontierte die Lehrer_innen mit einer Reihe von Herausforderungen: Neben der neuen inhaltlichen Ausgestaltung des Berufes ist der Rahmenlehrplan – und damit die Grundlage des berufsschulischen Unterrichts – erstmals in Lernfelder und nicht in Fächern strukturiert und geht mit neuartigen didaktisch-methodischen und organisationalen Anforderungen einher. Es ergeben sich drei Reformdimensionen, die auf der inhaltlichen, didaktisch/konzeptionellen und sozial/organisationalen Ebene verortet werden können (Casper, 2016; Casper et al., 2017).

1. Für die Lehrer_innen ist es zunächst zentral, die Neuordnung auf inhaltlicher Ebene zu bewältigen. Sie wollen handlungsfähig sein und den Unterricht entsprechend gut durchführen. Dafür ist es notwendig, sich mit dem neu ausgestalteten Berufsbild auseinanderzusetzen. Sie werden sich also fragen, welche Inhalte aus den ‚alten‘ Berufen bestehen geblieben sind, welche keine – oder nur eine untergeordnete – Rolle mehr spielen und welche neu hinzugekommen sind (Casper, 2016; Casper et al., 2017). Die inhaltliche Nähe zu den vorangegangenen Ausbildungsberufen könnte die Lehrer_innen dabei unterstützen, sich relativ schnell in dem neu geordneten Ausbildungsberuf zurechtzufinden. Gleichzeitig erhöht es auch die Gefahr, voreilige Schlüsse zu ziehen und auf vorangegangene Unterrichtsplanungen zurückzugreifen. Letzteres könnte dem curricular-didaktischen Anspruch, der dem Lernfeldansatz innewohnt, nicht gerecht werden und führt zur nächsten Herausforderung: der Umsetzung der Lernfeldorientierung.
2. Lehrer_innen sind mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes mit einer Reihe von Anforderungen konfrontiert, die vor allem im KMK-Rahmenlehrplan über den formulierten ‚Bildungsauftrag‘ und die ‚didaktischen Grundsätze‘ zum Ausdruck kommen. Diese schlagen sich in Innovationskomplexen (siehe auch Kapitel 1.1) auf der Ebene des Zielhorizontes (Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz), der Lerngegenstände (komplexe, berufliche Handlungs- und Problemsituationen, Arbeits- und Geschäftsprozesse) und der curricularen Strukturen (berufliche Handlungsfelder,

³ Es handelt sich bei den drei traditionellen kaufmännischen Büroberufen um folgende Ausbildungsberufe, die mit der Neuordnung aufgehoben wurden: Bürokaufmann_frau, Kaufmann_frau für Bürokommunikation und Fachangestellte_r für Bürokommunikation.

fächerintegrativer Unterricht) nieder (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 6–7). Eng verbunden mit den curricularen und didaktischen Neuerungen, mit denen sich die Lehrer_innen vertraut machen müssen, ist die Offenheit und Interpretationsnotwendigkeit des Rahmenlehrplans. Sie fordert die Lehrer_innen heraus, einen Großteil der curricularen Arbeit in den Schulen zu übernehmen und eine anspruchsvolle curriculare Planungsarbeit, mit der sie bisher in dem Ausmaß nicht konfrontiert wurden, zu leisten (Kremer & Sloane, 2001, S. 14; Reinisch, 2003, S. 20; Steinemann & Gramlinger, 2003, S. 5). Dies ermöglicht den Lehrer_innen Gestaltungsräume und birgt auf der einen Seite die große Chance, den im Rahmenlehrplan geforderten Ansprüchen Rechnung zu tragen und die bisherige Unterrichtskultur zu verändern. Auf der anderen Seite ist davon auszugehen, dass die Lehrer_innen die dazu notwendige didaktische Kompetenz zunächst (weiter-)entwickeln müssen, zumindest kann sie nicht als selbstverständlich vorhanden angenommen werden (Aprea, 2011, S. 3; Casper, 2016, S. 3; Klauser, 1999, S. 304; Straßer, 2013, S. 497; Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 50).

3. Mit der Abkehr von der Fächerstruktur im lernfeldorientierten Curriculum erhöht sich außerdem für Lehrer_innen die Notwendigkeit, Kooperationsstrukturen in der Schule aufzubauen, denn Lehrer_innen sind zwar Expert_innen in ihrem Fachgebiet, sollen jedoch nun nach Handlungsfeldern und damit fächerintegrativ den Unterricht planen und durchführen. Das bedeutet nicht, dass das Fachwissen seinen Stellenwert verliert, vielmehr muss es, auch vor dem Hintergrund des geforderten spiralcurricularen Aufbaus, handlungsorientiert reorganisiert und integriert werden. Konnten Lehrer_innen im Fachunterricht relativ autonom und unabhängig voneinander unterrichten, scheint eine Kooperation von Lehrer_innen mit unterschiedlichen Fachschwerpunkten im Lernfeldunterricht unabdingbar, um den an Handlungsfeldern orientierten Unterricht fachlich vorzubereiten und abgestimmt umzusetzen (Casper, 2016, S. 5). Studien zeigen hingegen, dass Kooperationen unter Lehrer_innen vorrangig auf der Ebene des Austausches von Informationen und Materialien stattfinden und komplexere Formen der Zusammenarbeit, wie ko-konstruktive Prozesse, wenig stattfinden (Richter & Pant, 2016, S. 8, 35; Steinert et al., 2006, S. 196; Trumppa, Franz & Greiten, 2016, S. 83). Damit besteht auch ein Bedarf an Veränderungen auf der sozialen/organisationalen Ebene, denn „das Lernfeldteam wird im Lernfeldkonzept zur zentralen Instanz“ (Casper et al., 2017).

In vorangegangenen Projekten des IBW Hamburg wurde diesen Herausforderungen, die sich mit der Entwicklung eines lernfeldorientierten Curriculums verbinden, mithilfe von schulübergreifenden Kooperationen in Form von schulischen Netzwerken begegnet, denn durch einen Zusammenschluss von Schulen können sich folgende Potenziale zur Umsetzung der Lernfeldinnovation ergeben:

- Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen kann Lern- und Entwicklungspotenziale der Lehrer_innen und der Schulen fördern, da unterschiedliche Lehrer_innen mit verschie-

denen Erfahrungen, Expertisen und Innovationspotenzialen zusammenkommen. Diese Potenziale können gemeinsam reflektiert, genutzt und weiterentwickelt werden. So kann Promotorenpotenzial entstehen, da gemeinsame Interessen gebündelt und vor dem Hintergrund eines strategischen Ziels, der Entwicklung eines lernfeldorientierten Curriculums, zusammen verfolgt werden (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011, S. 40; Casper et al., 2017, S. 170; Faulstich & Kreimeyer, 2018, S. 9–10; Jungermann, Pfänder & Berkemeyer, 2018, S. 10–11; Teller & Longmuß, 2007, S. 17).

- Durch die gemeinsame, schulübergreifende Arbeit an der Entwicklung eines Curriculums und darauf aufbauend an Unterrichtsmaterialien für einen Bildungsgang, der an mehreren Einzelschulen angeboten wird, können Synergieeffekte entstehen. Diese beziehen sich zum einen auf die Optimierung des Ressourceneinsatzes, da Ressourcen schon allein dadurch gebündelt werden können, dass nicht jede Schule einzeln Strategien, curriculare Produkte und Unterrichtsmaterialien entwickeln muss. Zum anderen kann ein Qualitätsentwicklungsprozess an den Schulen angestoßen werden, indem ein kollegialer, institutionsübergreifender Austausch über die Qualität von Schule und Unterricht ermöglicht wird und sich über gemeinsame Qualitätskriterien verständigt werden kann (Berkemeyer & Bos, 2015, S. 7; Casper et al., 2017, S. 170; Dederling, 2007, S. 277–278; Jungermann et al., 2018, S. 10–11; Teller & Longmuß, 2007, S. 17).

Die Herausforderungen für die Lehrer_innen und die Potenziale eines schulischen Zusammenschlusses wurden von den sieben Berliner Schulen zum Anlass genommen, um das Netzwerk KaBueNet zu gründen. Finanziell unterstützt wurden sie von der Stadt Berlin, die es diesen sieben Berliner Oberstufenzentren ermöglichte, neben der notwendigen schulinternen kollegialen Kooperation auch eine schulübergreifende Vernetzung anzustoßen und letztere durch eine wissenschaftliche Begleitung zu stärken (Casper, 2016, S. 3).

Im Herbst 2013 nahm das Netzwerk seine Arbeit auf und hatte damit fast ein Jahr Vorlaufzeit, bis im August 2014 die ersten Auszubildenden im neu geordneten Bildungsgang zu unterrichten waren.

Die übergeordnete Zielsetzung des Netzwerkes KaBueNet ist die kooperative, schulübergreifende Entwicklung eines lernfeldorientierten Curriculums für den Ausbildungsberuf Kaufmann_frau für Büromanagement.

Konkret beschlossen die beteiligten sieben Oberstufenzentren gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung folgende Kooperationsziele (KaBueNet, 2019):

- „Kooperative Entwicklung einer curricularen Gesamtkonzeption des lernfeldstrukturierten Unterrichts aus einer prozessübergreifenden Kompetenzentwicklungsperspektive und Sicherung der Akzeptanz dieser Konzeption in den Kollegien;
- Implementation und Verstetigung eines Prozesses der kollegialen Verständigung auf gemeinsame curriculare Grundlagen im Sinne einer kompetenzorientierten und arbeits-

prozessbasierten Berufsausbildungskonzeption und der permanenten Weiterentwicklung dieser Konzeption aus dem Kollegium heraus;

- Aufbau einer Kooperationsplattform zur Dokumentation und Fortschreibung curriculärer Ergebnisse sowie zur Unterstützung curriculärer Entwicklungsarbeit und einschlägiger Diskurse;
- Entwicklung einer nachhaltigen curricularen Kooperationskultur und -struktur zwischen den beteiligten Schulen und Nutzung von Synergien“ (KaBueNet, 2019).

Die nachstehende Abbildung 2 und Beschreibung gibt einen ersten Überblick über die arbeitsteilige Organisation des Netzwerkes KaBueNet (ausführlich Kapitel 2.3).

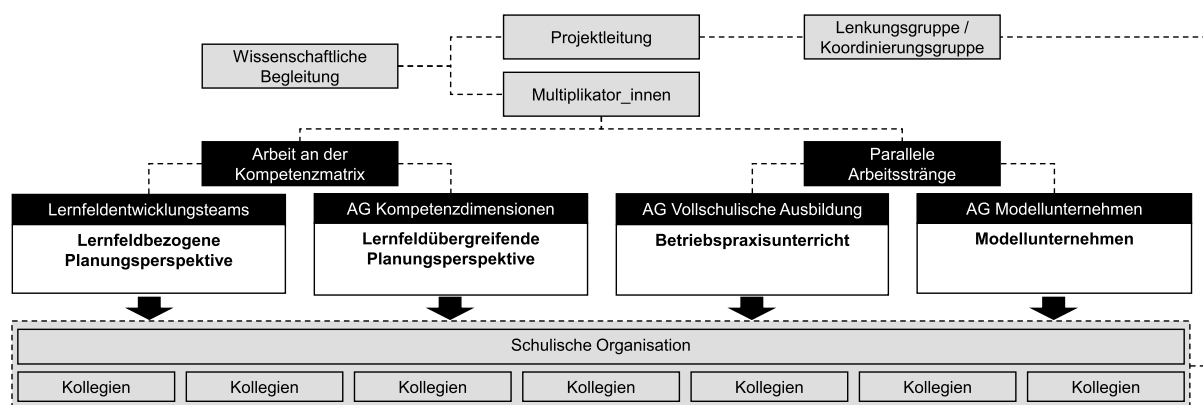


Abbildung 2: Aufbauorganisation des Netzwerkes KaBueNet
(Casper, 2016, S. 19)

Zentral für die Entwicklung des Lernfeldcurriculums sind die Lernfeldteams und die AG Kompetenzdimensionen, die arbeitsteilig eine Kompetenzmatrix erstellen. Dadurch werden zwei leitende Entwicklungsperspektiven der Hamburger Planungsstrategie – die lernfeldbezogene und die lernfeldübergreifende Planungsperspektive – strukturell über die Arbeit an der Kompetenzmatrix zusammengeführt.

- Auf der Ebene einer *lernfeldbezogenen* Planung wurden die insgesamt 13 Lernfelder von schulischen Lernfeldteams entwickelt. Dazu wurden zunächst in einem Verständigungs- und Entscheidungsprozess innerhalb der Lenkungs- und Koordinationsgruppe die Lernfelder auf die beteiligten Schulen verteilt, sodass am Ende jede beteiligte Schule zwei bis drei Lernfelder zu entwickeln hatte. Dazu stellten die Schulen Lernfeldteams aus ca. 8-12 Kolleg_innen zusammen, die die Arbeit unterstützt von der wissenschaftlichen Begleitung aufnahmen. Die Mitglieder des Netzwerkes zur Entwicklung des Ausbildungsberufes einigten sich darauf, innerhalb der Lernfeldteams bestimmte Planungsprodukte zu erstellen, die die Hamburger Planungsstrategie der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung ausmachen. In die Zielformulierungen des Netzwerkes wurden daher Planungsprodukte auf der *lernfeldbezogenen* Ebene aufgenommen, sodass die Lehrer_innen (1) eine curriculare Analyse durchgeführt haben, (2) eine Strukturplanung für jedes Lernfeld vorgenommen haben sowie

(3) eine Makroplanung mit konkreten, komplexen Lehr-Lern-Arrangements und (4) dazugehörigem beispielhaftem Unterrichtsmaterial entwickelt haben (Tramm & Naeve-Stoß, 2014a, S. 10).

- Die *lernfeldübergreifende* Planung wurde in der AG Kompetenzdimensionen durchgeführt. In dieser Arbeitsgruppe arbeiteten Kolleg_innen aus allen beteiligten Schulen schulübergreifend zusammen, sodass mindestens ein_e Kolleg_in aus jeder Schule in der Arbeitsgruppe vertreten war. Ziel war es, die lernfeldübergreifende Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz der Schüler_innen zu modellieren. Dazu nutzten sie ein System von Kompetenzdimensionen, das von der wissenschaftlichen Begleitung eingebracht wurde, differenzierten es weiter aus und konkretisierten es für den Ausbildungsberuf. Insgesamt entstanden so Kompetenzbeschreibungen, die konkretisieren, was die Lernenden am Ende ihrer Ausbildung für Kompetenzen in der jeweiligen Dimension erreicht haben sollen.

Um die Komplexität der Planungsstrategie, den damit einhergehenden Veränderungen im Planungshandeln der Lehrer_innen und somit auch das Ausmaß der Herausforderungen im Implementationsprozess an den Einzelschulen deutlich zu machen, soll diese im Folgenden näher erläutert werden.

2.2 Hamburger Planungsstrategie der kooperativen Curriculumentwicklung

Die umfassende und komplexe Planungsstrategie zur kooperativen Curriculum- und Unterrichtsentwicklung wurde vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Tramm theoretisch begründet und mit Praxispartnern kooperativ innerhalb der Bildungsgänge der Industriekaufleute (Projekt Culik), der Einzelhandelskaufleute (Projekt EvaNet*EH), der Medizinischen Fachangestellten (Projekt Lerne*MFA) (weiter-) entwickelt und letztlich auch im Berliner Netzwerk KaBueNet für die Kaufleute für Büromanagement angewandt.

2.2.1 Entstehungshintergrund der Hamburger Planungsstrategie

Anlass der Entwicklung der Hamburger Planungsstrategie war die Offenheit und Abstraktheit der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne, die eine umfassende Interpretation, curriculare Konkretisierung und didaktisch-methodische Ausgestaltung durch die Lehrer_innen erfordern. Neben der Offenheit und Abstraktheit zeigen sich begriffliche Unschärfen, Ungenauigkeiten bis hin zu Widersprüchlichkeiten in der Beschreibung der curricularen Vorgaben, die den Prozess der schulischen Planung und Umsetzung der Lernfeldinnovation erschweren (Huisinga, 1999, S. 63 ff.; Tramm & Casper, 2018, S. 92; Tramm & Krille, 2013b, S. 4; Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 50).

Tramm & Naeve-Stoß (2016, S. 52–55) zufolge zeigen sich hinsichtlich der Orientierungsleistung des Rahmenlehrplanes insbesondere Konkretisierungsbedarfe in den Kompetenzformulierungen: Offen bleibt im KMK-Rahmenlehrplan die Frage, welche Kompetenzen die Schüler_innen in den gesamten Ausbildungsjahren über alle Lernfelder hinweg entwickeln

sollen. Es fehlt somit im Rahmenlehrplan an einer ausgewiesenen lernfeldübergreifenden Perspektive zur Kompetenzentwicklung. Es ist unklar, wie und auf welchem Niveau sich die Kompetenzen der Auszubildenden im Laufe der Ausbildung aufbauen sollen, d. h. es ist nicht geklärt, welchen Beitrag die einzelnen Lernfelder zur Kompetenzentwicklung leisten sollen und welche Bezüge zwischen den Lernfeldern mit Blick auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden bestehen. Es stellt sich die Frage, an welchen Kompetenzen auf welchem Niveau im Lernfeld angesetzt werden soll und in welcher Weise das Erlernte aufgegriffen und in weiteren Lernfeldern vertieft werden soll. Der Zusammenhang der Lernfelder zueinander und der spiralcurriculare Aufbau muss daher von den Lehrer_innen ausführlich interpretiert werden (Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 54–55).

Auch auf der Ebene der einzelnen Lernfelder zeigen sich Konkretisierungsbedarfe hinsichtlich der Zielformulierungen. Es ist festzustellen, dass es sich bei den Formulierungen um konkrete Handlungen und nicht um Kompetenzen handelt. Es werden damit entweder berufliche Tätigkeiten skizziert oder Tätigkeiten beschrieben, die die Schüler_innen im Unterricht ausführen sollen. Dabei zeigt sich ein reduktionistisches Kompetenzverständnis in den Lernfeldbeschreibungen, da überwiegend eine technisch-funktionale Perspektive eingenommen wird. Eine genaue Vorstellung über den Anforderungsgehalt der beruflichen Prozesse und Situationen erhalten die Lehrer_innen über die Lernfeldbeschreibungen nicht. Es bleibt offen, auf welchen mentalen Leistungen und Wissensgrundlagen diese beruhen. Zudem fehlt es an Kompetenzbereichen, die Werthaltungen und Einstellungen berücksichtigen, die jedoch für die Zielperspektive einer kritisch-reflexiven Handlungskompetenz unabdingbar sind (Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 52–53).

Neben der defizitären Orientierungsleistung hinsichtlich der Kompetenzen erlangen die Lehrer_innen über die Beschreibungen der einzelnen Lernfelder zwar eine Idee von der dem Lernfeld zugrundeliegenden beruflichen Handlungssituation, jedoch fehlt es an einer konkreten Vorstellung über die berufliche Situation und vor allem über den dazugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozess. Dieses berufliche Praxiswissen müssen sich die Lehrer_innen erschließen, um es, wie im Rahmenlehrplan gefordert, zum Ausgangspunkt des Lernens der Schüler_innen zu machen und didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass ein problem- und handlungsorientierter Unterricht entsteht (Naeve-Stoß et al., 2019; Tramm & Naeve-Stoß, 2016, S. 52).

Um den Lehrer_innen eine Hilfestellung zu bieten, entwickelte das Hamburger Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Hamburger Planungsstrategie der Curriculumentwicklung. Sie soll die Lehrer_innen unterstützen, die Lernfeldinnovation umzusetzen, und damit der Gefahr entgegenstehen, dass aufgrund der skizzierten Herausforderungen eine Umsetzung im Sinne des Lernfeldkonzeptes nicht oder nicht in der geforderten Qualität an den Schulen erfolgen wird und tradierte Unterrichtsmuster bestehen bleiben könnten (Gerdsmeier, 1999, S. 293–296; Klauser, 1999, S. 304–305; Kremer & Sloane, 2000, S. 74).

Als Ergebnis umfasst die Hamburger Planungsstrategie der kooperativen Curriculumentwicklung zwei aufeinander bezogene Planungsperspektiven: die lernfeldbezogene und die

lernfeldübergreifende Planungsperspektive. Beide Planungsperspektiven begründen sich aus den genannten Anforderungen und der beschriebenen Interpretationsnotwendigkeit, die der Rahmenlehrplan an die Lehrer_innen stellt.

2.2.2 Lernfeldbezogene Planungsperspektive

Innerhalb der lernfeldbezogenen Planungsperspektive werden von den Lehrer_innen drei Schritte vorgenommen und somit drei Planungsprodukte – die curriculare Analyse, die Strukturplanung und die Makroplanung – erstellt. Über die drei Schritte sollen die Lehrer_innen, aufbauend auf den abstrakten, offengehaltenen einzelnen Lernfeldbeschreibungen des Rahmenlehrplans, komplexe Lehr-Lern-Arrangements entwickeln. Ausgehend von dem lernfeldorientierten Rahmenlehrplan werden zwei Richtungen der Analyse über die Planungsformate eingeschlagen, die in Abbildung 3 verdeutlicht werden.

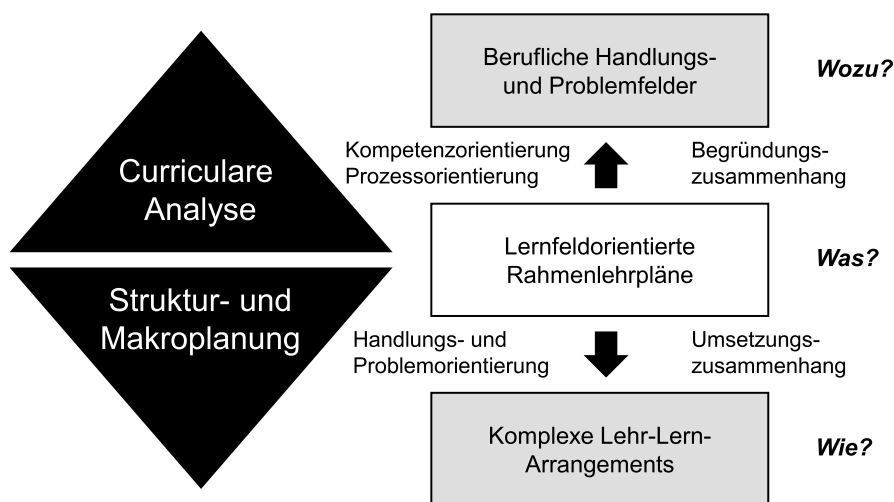


Abbildung 3: Perspektiven curricularer Entwicklungsarbeit

(Tramm & Krille, 2013a, S. 14, 2013b, S. 14; Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 9)

Zunächst soll der Begründungszusammenhang aus dem Lernfeld heraus mithilfe einer curricularen Analyse rekonstruiert werden und somit das dem Lernfeld zugrundeliegende berufliche Handlungs- und Problemfeld von den Lehrer_innen erschlossen werden. Erst darauf aufbauend sieht es die Hamburger Planungsstrategie vor, die curricular-didaktische Umsetzung der Lernfeldvorgaben in Sequenzen von Erkenntnisschritten der Schüler_innen und die Ausgestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements mithilfe der Struktur- und Makroplanung als Planungsformate anzuschließen (Tramm & Krille, 2013a, S. 5, 2013b, S. 5; Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 8). Die einzelnen Planungsschritte werden in den nachstehenden Unterkapiteln begründet und konkretisiert, um aufzuzeigen, womit die Lehrer_innen im Zuge der Implementation des lernfeldorientierten Curriculums konfrontiert wurden.

2.2.2.1 Curriculare Analyse

Eine Vorlage zur Dokumentation der Ergebnisse der Curricularen Analyse eines jeden Lernfeldes, wie sie von den entsprechenden Lehrer_innenteams im Projekt KaBueNet auszufüllen war, zeigt Tabelle 1. Dieses Planungsformat diente dabei nicht nur zur standardisierten Dokumentation der Ergebnisse, sondern stellt auch eine Anleitung des Analyseprozesses dar. Zusätzlich zu dieser Vorlage wurde den Lehrer_innenteams, die an der Entwicklung der Lernfelder beteiligt waren und in einem ersten Schritt die Curriculare Analyse vornehmen sollten, ein Aufgabenblatt zur Verfügung gestellt, das anhand von Leitfragen und Erläuterungen den Arbeitsprozess der Teams steuerte (Anhang 1). Der Analyseprozess wurde zwar selbstständig von einzelnen Lernfeldentwicklungsteams, zusammengesetzt aus Lehrer_innen einer Schule, durchgeführt, diese standen jedoch im ständigen Austauschprozess mit der wissenschaftlichen Begleitung und erfuhren von ihr Unterstützung.

Table 1: Planungsformat Curriculare Analyse (KaBueNet, 2019)

Lernfeld X:	Bezeichnung des Lernfeldes:	Ausbildungsjahr:
Verantwortlich: (Planungsteam)	Ansprechpartner:	Zeitrhythmus: xx Stunden
		Version: Datum:
I Curriculare Analyse		
<p>Kompetenzdefinition nach KMK-RLP: <i>Text aus RLP</i></p>		
<p>Curriculare Funktion: Stellenwert des Lernfeldes für den Entwicklungsprozess der Lernenden über die Lernfelder hinweg. Was ist der besondere Schwerpunkt und Beitrag dieses Lernfeldes? Inwiefern schließt er an vorherige Lernfelder an oder bereitet auf nachfolgende vor bzw. wird durch nachfolgende Lernfelder weitergeführt? Wo liegt der besondere fachliche Schwerpunkt oder der Beitrag zur Entwicklung spezifischer Kompetenzen? Auf welchen Aspekt beruflicher oder betrieblicher Praxis wird die Aufmerksamkeits der Schüler_innen in diesem Lernfeld gerichtet?</p>		
<p>Zentrale Prozesse, relevante Prozessvarianten, Prozessschritte, Probleme und Tätigkeiten der betrieblichen Praxis: Identifikation und Auflistung der dem Lernfeld zugrunde liegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse/Probleme in der betrieblichen Praxis (keine didaktische Aufbereitung); Identifikation der grundlegenden Lerngegenstände und fachlichen Problemstellungen des Lernfeldes, die über diese Prozesse erschlossen werden sollen. Beschreibung des Kernprozesses in Form einer Vorgangskette; Darstellung der fachlichen Schwerpunkte des Lernfeldes in Form einer Mindmap. Auflistung von Prozessvarianten, die besonders praxisrelevant oder von hoher systematischer Bedeutsamkeit sind (z. B. Verzweigungen im Prozessablauf in Form von Störungen, Verfahrensalternativen, Zielkonflikten). Darauf wird bei der Kompetenzformulierung Bezug zu nehmen sein und sie können (später) Grundlage bei der Suche nach realitätsbezogenen Lernsituationen sein.</p>		
<p>Kompetenzen: Zu erwerbende Fähigkeiten, Erkenntnisse, Kenntnisse und Einstellungen sowie Hinweis auf das angestrebte Kompetenzniveau.</p>	<p>Wissensbasis: Faktenwissen, konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen mit Bezug auf die Kompetenzen; keine Stoffkataloge, sondern Strukturwissen und Schlüsselkonzepte.</p>	

Innerhalb der curricularen Analyse verschaffen sich die Lehrer_innen zunächst einen Gesamtüberblick über den Ausbildungsberuf, indem sie den Rahmenlehrplan und die Ordnungsmittel für die betriebliche Ausbildung in Gänze interpretieren und erfassen (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 9). Dabei sollen sie

- die thematischen Schwerpunktsetzungen eines jeden Lernfeldes ausmachen,
- den Aufbau und die Logik des Lernfeldcurriculums nachvollziehen und dabei die curriculare Funktion der jeweiligen Lernfelder, also den Beitrag eines jeden Lernfeldes für den Ausbildungsberuf, innerhalb des gesamten Curriculums identifizieren und
- das Berufsprofil erfassen und damit verstehen, welches die Schwerpunkte der beruflichen Tätigkeit dieses Berufes sind, auf welchem Niveau die Tätigkeiten zu verorten sind und mit welchen Aufgaben die Auszubildenden konfrontiert werden (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 9).

Aufbauend auf dieser intensiven Auseinandersetzung mit den Ordnungsmitteln soll der Blick auf die Analyse der einzelnen Lernfelder gelegt werden. Dabei sind drei Fragenkomplexe von den Lehrer_innen zu klären (Tramm & Krille, 2013a, S. 5, 2013b, S. 5; Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 10):

- In einem ersten Schritt werden die Lehrer_innen dazu aufgefordert, auf der Grundlage der Lernfeldbeschreibung zu analysieren, welcher maßgebende Geschäftsprozess oder welches berufliche Problem zentral für das jeweilige Lernfeld ist (Tramm & Krille, 2013a, S. 5, 2013b, S. 5; Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 10). Dazu sollen sie bezugnehmend auf die betriebliche Praxis eine Beschreibung der einschlägigen Geschäftsprozesse und möglichen beruflichen Probleme, die dem Lernfeld innewohnen, vornehmen. Neben dieser strukturierten Beschreibung soll eine Visualisierung des Geschäftsprozesses mit allen für den Beruf typischen Prozessvarianten und -störungen entstehen. Die Rekonstruktion der betrieblichen Praxis und der dazugehörigen Arbeits- und Geschäftsprozesse soll nicht auf die operative Ebene beschränkt werden, sondern auch die betriebswirtschaftliche Perspektive dieser Tätigkeiten und damit das zugrundeliegende normative und strategische Management, einbeziehen (Tramm, 2003, S. 19, 2009a, S. 83). Als Darstellungsform eignen sich ereignisgesteuerte Prozessketten (EPK) oder neuere Formen wie die Geschäftsprozessmodellierung nach Business Process Model and Notation (BPMN) (Naeve-Stoß et al., 2019; Tramm, 2005a, S. 24). Sowohl die Beschreibung der beruflichen Praxis als auch die Visualisierung des Geschäftsprozesses soll sich an dem tatsächlichen, realen und relevanten beruflichen Tätigkeitsfeld der Auszubildenden orientieren. Für die Lehrer_innen stellt dies eine Herausforderung dar, da ihnen das Praxiswissen trotz des Studiums und der beruflichen Praxiserfahrung oftmals nicht oder nicht mehr unmittelbar zugänglich ist (Tramm & Naeve-Stoß, 2019, S. 10).
- Nach der Analyse der dem Lernfeld zugrunde gelegten Geschäftsprozesse und beruflichen Problemfelder sollen die Lehrer_innen die angestrebten Kompetenzen klären, die