

**Volkmar HERKNER & Matthias SCHÖNBECK**  
(Universität Flensburg & Hochschule Koblenz)

**Didaktisch-methodische Aspekte klassenübergreifenden  
Unterrichts an berufsbildenden Schulen**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe24/herkner\\_schoenbeck\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/herkner_schoenbeck_bwpat24.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

**Didaktik beruflicher Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2013

***bwpat***

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online***

Online: [www.bwpat.de/ausgabe24/herkner\\_schoenbeck\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/herkner_schoenbeck_bwpat24.pdf)

Wie selbstverständlich wird Unterricht an berufsbildenden Schulen traditionell nach Jahrgangsstufen, Ausbildungsberufen und Bildungsgängen organisiert. Dieses entspricht der klassischen Vorstellung, wie Schule – ob allgemein- oder berufsbildend – zu denken ist. Doch ebenso wie starre Zeitregime besonders im Zuge von Handlungsorientierung und Lernfeldkonzept aus didaktischen und lernpsychologischen Gründen allmählich in Frage gestellt werden, kann man aus didaktisch-methodischen Überlegungen heraus festgezurrte Klassenstrukturen (vorübergehend) auflösen und Lernarrangements jahrgangs-, ausbildungsberufs- sowie bildungsgangsübergreifend gestalten. Die Organisation und Vorbereitung solcher Unterrichtsvorhaben, bei denen die Heterogenität der Lernervoraussetzungen nicht als Hindernis gesehen, sondern bewusst genutzt wird, sind deutlich aufwendiger als bei traditionell zusammengesetzten Klassenverbänden. Auch sollten Vorbehalte, die Schuladministration könne darin eine Möglichkeit sehen, Lehrkräfte einzusparen, indem kleinere Klassen unterschiedlicher Ausbildungsjahre oder Ausbildungsberufe zu größeren Einheiten zusammengelegt werden, nicht ignoriert werden. In dem hier vertretenen Ansatz geht es aber nicht darum, diese Klassenstrukturen dauerhaft aufzulösen. Vielmehr sollen für ausgewählte Unterrichtsvorhaben bewusst Lerngruppen jahrgangs-, berufs- oder bildungsgangsübergreifend zusammengesetzt und dadurch besondere Lerneffekte erreicht werden, die in anderen Konstellationen vielleicht nicht zustande kämen.

In dem Beitrag sollen einerseits die Gedankengänge vertiefend vorgestellt und didaktisch-methodische Möglichkeiten ausgelotet werden. Andererseits werden die theoretischen Ansätze an den Ergebnissen einer Befragung von Lehrkräften gespiegelt.

---

**Didactic-methodical aspects of teaching across classes at vocational schools**

---

As a matter of course, it seems, teaching at vocational schools is organised by year groups, training occupations and education courses. This corresponds with the classical image of how school – whether for general or vocational education – is conceived. However, just as rigid time regimes, particularly, in the course of action orientation and the concept of the area of learning, are gradually called into question for didactic and learning psychological reasons, one can also (temporarily) dissolve class structures which have become binding because of didactic and methodological reflections, and design learning arrangements for the year group or the occupation group, or even in an overarching way. The organisation and preparation of such lessons plans, in which the heterogeneity of the pre-requisites of the learners is not viewed as an obstacle, but rather is used in a conscious way, is considerably more time-consuming than for classes with a more traditional composition. In addition, reservations should not be ignored that the school administration could see a possibility in this to make savings on teachers, by putting together smaller classes of different training years or occupations into larger units. In the approach described here, however, the aim is not to dissolve the class structures permanently. Rather, learning groups should be put together for selected lesson aims, across the years, occupations and courses, and through this special learning effects would be achieved, which would perhaps not come about in other constellations.

In this paper, on the one hand the thought processes will be described in some depth, and didactic-methodical possibilities will be explored. On the other hand, the theoretical approaches will be reflected in the results of a survey of teachers.

## **Didaktisch-methodische Aspekte klassenübergreifenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen**

---

### **1 Strukturformen des Unterrichts an berufsbildenden Schulen – Vorbemerkungen**

Unterricht wird an deutschen Schulen traditionell nach Jahrgangsstufen organisiert. Auch an berufsbildenden Schulen ist dieses der Fall. Ungeachtet einiger weniger Ausnahmen entspricht eine solche „Außendifferenzierung“ der klassischen Vorstellung, wie Schule – ob allgemein- oder berufsbildend – zu denken ist.

Im berufsbildenden Bereich kommen zu den Jahrgangsstufen auch die äußeren Differenzierungen nach Bildungsgang und – innerhalb vieler, aber nicht aller Bildungsgänge – Ausbildungsberuf hinzu. Die daraus entstehende Vielfalt an berufsbildenden Schulen ist für Außenstehende nur schwer durchschaubar. Besonders üppig wird es in ländlich geprägten Regionen, in denen berufsbildende Schulen als Art „Gemischtwarenladen“ nahezu die gesamte Palette an Berufsfeldern im Repertoire haben und so entsprechend viele verschiedene Bildungsgänge mit beruflichem oder ohne beruflichen Abschluss in Vollzeit- oder Teilzeitform anbieten. In aller Regel wird Unterricht in diesen Differenzierungen jeweils separat geplant und durchgeführt. Auch die inneren Strukturen berufsbildender Schulen sind eher auf Abgrenzungen ausgerichtet, sodass ein Austausch z. B. von didaktischen Materialien etwa über Abteilungsgrenzen bzw. Schularten bzw. -formen hinweg kaum erfolgt.

Aber muss das so sein? Muss Unterricht in der „traditionellen“ Form solcher Differenzierungen stattfinden? Muss Unterricht an berufsbildenden Schulen auch weiterhin in dem Denken bisheriger Schule stattfinden? Gerade im Kontext von Handlungsorientierung und Lernfeldkonzept werden aus didaktischen und lernpsychologischen Gründen traditionelle Organisationsformen wie zum Beispiel starre Zeitregime – als in 45 oder 90 Minuten geblockte Unterrichtsveranstaltungen – zunehmend in Frage gestellt. Doch genauso wie feste Zeitvorgaben zuweilen auch schon aufgelöst werden, kann man aus didaktisch-methodischen Überlegungen heraus festgezurrte Klassen- und Raumstrukturen zumindest vorübergehend auflösen. So ist es denkbar, Lernarrangements jahrgangs-, ausbildungsberufs- sowie bildungsgangsübergreifend zu planen und durchzuführen. Dann würde die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in den Lerngruppen zwar weiter steigen, zugleich aber eben nicht als Hindernis gesehen werden. Vielmehr würde es Ziel sein, die Schülerheterogenität bewusst für die Zusammenstellung der kooperativ in kleinen Gemeinschaften zusammenarbeitenden Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Fraglos sind die Organisation und Vorbereitung solcher Unterrichtsvorhaben deutlich aufwendiger als in traditionell zusammengesetzten Klassenverbänden. Dennoch sind solche Möglichkeiten vorurteilsfrei zu diskutieren.

Bekannt und zu beachten sind von vornherein etwaige Vorbehalte, die Schuladministration könnte darin eine Möglichkeit sehen, künftig Lehrkräfte einzusparen, indem kleinere Klassen unterschiedlicher Ausbildungsjahre oder Ausbildungsberufe generell zu größeren Einheiten zusammengelegt werden könnten. Auch ist der hohe Organisations- und Planungsaufwand nicht wegzudiskutieren. Solche Einwände gegen klassenauflösenden, klassengemischten bzw. klassenübergreifenden Unterricht<sup>1</sup> sollten auch nicht einfach ignoriert werden. Bei den nachfolgend näher vorgestellten Ansätzen geht es allerdings nicht darum, die Klassenstrukturen dauerhaft aufzulösen oder durchgängig gemischtberufliche Klassen einzuführen etc. Vielmehr sollen für ausgewählte Unterrichtsvorhaben bewusst Lerngruppen jahrgangs-, ausbildungsberufs- und/oder bildungsgangsübergreifend aufgestellt und durch die besonderen Gruppenzusammensetzungen sowie die dann notwendigen gruppeninternen und -externen Kooperationen Lerneffekte bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreicht werden, die in anderen Konstellationen vielleicht nicht zustande kämen (vgl. CLEMENT/ HAHN 2008). Wenn sich also trotz aller Vorbehalte Lehrkräfte doch für ausgewählte Lernarrangements auf solche „Experimente“ einlassen, können sie alsbald auch die vielfältigen didaktisch-methodischen Möglichkeiten erkennen und erfahren, die in solchen Ansätzen liegen. Sie entsprechen im Übrigen in vielen Fällen auch eher der Realität des Beschäftigungssystems, in dem die Zusammenarbeit von Mitarbeitenden unterschiedlicher Altersstufen, erlernter Berufe, Bildungs- und Kompetenzniveaus sowie Qualifikationsstufen vorausgesetzt wird. Damit wäre ein solches Lernvorhaben aus didaktischer Sicht zudem näher an der betrieblichen Praxis. Insofern können Überlegungen zu klassenübergreifenden Unterrichtsformen nicht nur als ein Beitrag zur Didaktik an berufsbildenden Schulen, sondern generell zur Didaktik beruflicher Bildung angesehen werden.

Die gängigen Strukturierungskriterien für berufsbildende Schulen sind Jahrgang, Ausbildungsberuf und Bildungsgang. Nach diesen Kriterien werden Klassen an berufsbildenden Schulen gebildet.

---

<sup>1</sup> Nachfolgend wird aus Vereinfachungsgründen der Begriff des klassenübergreifenden Unterrichts genutzt. Der Ausdruck gibt nicht vollständig den damit intendierten Sachverhalt wieder, sorgt aber dafür, dass keine unnötigen sprachlichen Verrenkungen vorgenommen werden müssen. Mit „Klasse“ ist hier die eher dauerhafte bzw. grundlegende Zusammensetzung von Lernenden gemeint. Im klassenübergreifenden Unterricht finden sich Lernende aus verschiedenen Klassen A, B, C ... vorübergehend zu einer neuen Klasse 1 zusammen.

Genaugenommen wäre eine weitere Form klassenübergreifenden Unterrichts denkbar, auf die hier nicht weiter eingegangen wird: die Zusammenlegung von Parallelklassen (gleicher Jahrgang, Ausbildungsberuf bzw. Bildungsgang).

Ungeachtet dessen gab und gibt es in der Reformpädagogik viele Ansätze, bei denen nicht in herkömmlichen Klassen, sondern beispielsweise in Stammgruppen gedacht wird (siehe etwa die Jena-Plan-Pädagogik etc.; z. B. RIEDL 2011, 74 f.). Der hier vorgestellte Ansatz geht nicht in Richtung der kompletten dauerhaften Auflösung von Klassen, sondern lediglich des Durchmischens für ein bestimmtes, definiertes Lernvorhaben.

## 2 Formen und Umsetzungsvarianten klassenübergreifenden Unterrichts

### 2.1 Formen klassenübergreifenden Unterrichts

Dass berufsbildender Unterricht in Klassen unterrichtet wird, scheint naheliegend. Die Bildung von Klassen dient dabei auch dazu, die starke Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wenigstens hinsichtlich der zu erlernenden Ausbildungsberufe, der Schulformen bzw. -arten und des Entwicklungsstandes abzubauen. Kann überdies mehrzünftig beschult werden, so wird oft sogar noch weiter zu homogenisieren versucht, indem z. B. alle Auszubildenden eines größeren Unternehmens oder Auszubildende von Industrieunternehmen oder aber Auszubildende mit Hochschulzugangsberechtigung oder gutem bis sehr gutem mittleren Schulabschluss zu einer Klasse zusammengefasst werden. Ziel ist dabei, eine Nivellierung der Vielfalt anthropogener und ggf. auch soziokultureller Voraussetzungen der Lernenden zu erreichen, um den Lernprozess besser auf eine homogener zusammengesetzte Gruppe abstimmen zu können. Starke Heterogenität der Lernendengruppen wird hingegen immer wieder von Bildungspraxis, -administration und -wissenschaft gleichermaßen als Hemmnis für die Gestaltung von Lehr-/Lehrprozessen angesehen (z. B. PAHL 2004, 113; 213 f.; PAHL 2007, 272, 290 f.). Es scheint naheliegend zu sein, dass unterrichtliche Planungen erleichtert werden, je homogener die Lerngruppen zusammengesetzt sind. Entsprechend selten gibt es konträre Überlegungen: das Nutzen von Heterogenität. Zu nennen wären neben Alter, Beruf, Betriebsherkunft auch kognitive, emotionale und psychische Leistungsfähigkeiten. Es sind uns keine Fälle bekannt, wonach man bei Vorhandensein von Parallelklassen absichtlich eine bunte Durchmischung angestrebt hätte, um die Vielfalt in jenen Lernervoraussetzungen zu erhalten. Interessant wäre es allemal, denn eine starke Heterogenität muss nicht zwangsläufig nur als problematisch gesehen, sondern kann aus didaktisch-methodischer Perspektive auch als Chance verstanden werden.

Zunächst ist aber genauer zu systematisieren, welche Formen eines die traditionellen Klassenschnitten übergreifenden Unterrichts es gibt. Es lassen sich auf organisatorischer Ebene vier Formen finden.

Die wohl am meisten diskutierte Form ist – **erstens** – der **jahrgangsübergreifende** Unterricht, der auch im allgemeinbildenden Bereich immer wieder Gegenstand von Debatten ist. Jahrgangsübergreifend bedeutet hier, dass z. B. Auszubildende des ersten und zweiten Ausbildungsjahres gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Während im Grundschulbereich ähnliche Konstellationen gerade am Beginn der „Schulkarriere“ probiert werden, ist jahrgangsübergreifender Unterricht an berufsbildenden Schulen in erster Linie in der Berufsschule und hier bei den ältesten Jahrgängen zu finden. Aus organisatorisch-pragmatischen Gründen wird die Klassenstruktur mitunter im vierten Ausbildungsjahr aufgelöst, und die verbliebenen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen werden dann oft dem dritten Ausbildungsjahr zugeordnet.

Ebenfalls an Berufsschulen ist – **zweitens** – der **berufsübergreifende** Unterricht durchaus nicht unüblich. Schon 1925 sprachen Walter HECKER und Georg GAGEL vom Unterricht in

„gemischtberuflichen“ Klassen. In sogenannten Splitterberufen bzw. in Berufen, in denen keine Bezirks-, Landes- oder Bundesfachklassen eingerichtet sind, werden Auszubildende ähnlicher bzw. „verwandter“ Berufe zuweilen gemeinsam unterrichtet. Dieses erzeugt Schwierigkeiten, selbst wenn beispielsweise die Rahmenlehrpläne der KMK berufsfeldbreit ähnlich oder sogar gleich formulierte Lernfelder vorsehen. Das „Warten technischer Systeme“ (Lernfeld 4 der industriellen Metallberufe) klingt zwar zunächst identisch, egal ob angehende Industriemechaniker/-innen oder Zerspanungsmechaniker/-innen unterrichtet werden. Doch zur Ausbildung von beruflicher Kompetenz und Identität wird es notwendig, die Lernarrangements nicht am Berufsfeld, sondern am Ausbildungsberuf auszurichten (z. B. HAASLER 2006). So sollte eine Lernsituation zu dem Lernfeld in einer Klasse der Industriemechaniker/-innen anders geplant und berufsspezifisch zugeschnitten sein als bei Zerspanungsmechanikerinnen und -mechanikern.

Als **dritte** mögliche Form lässt sich **bildungsgangübergreifender** Unterricht identifizieren. Da die Schulgesetze der Länder hinsichtlich der Schularten bzw. -formen an berufsbildenden Schulen nicht einheitlich sind und die Länder verschiedene Termini nutzen, wird hier für diesen Begriff plädiert, wenngleich sich ersatzweise auch schulartübergreifend oder schulformübergreifend<sup>2</sup> sagen ließe. „Bildungsgangübergreifend“ ist zudem offen für weitere Entwicklungen, wenn man davon ausgeht, dass ein Bildungsgang jede beliebige Form einer institutionalisierten Aus- oder Weiterbildung sein kann.

In dieser übergreifenden Form könnten z. B. Lernende der (dualen) Berufsschule mit solchen der Berufsfachschule, der Fachschule oder des Beruflichen Gymnasiums zusammengebracht werden. Zwar scheint es zunächst wenig Argumente für einen solchen bildungsgangübergreifenden Unterricht zu geben, zumal in Anlehnung an Gustav GRÜNER (1967, 416) davon ausgegangen werden darf, dass z. B. (künftige) Techniker/-innen und (künftige) Facharbeiter/-innen über unterschiedliches Berufswissen verfügen. Die Differenzen bestehen dabei nicht nur darin, dass das Facharbeiterwissen eine Teilmenge des Technikerwissens oder nur reduziertes Technikerwissen sei. Dagegen darf angenommen werden, dass jede Zielgruppe institutionalisierter Lernprozesse ihr spezifisches Wissen entwickelt, das nur in Teilen auch deckungsgleich sein kann. Zum gemeinsamen Handeln in Lernsituationen kann genau diese Konstellation jedoch vorteilhaft genutzt werden.

Als **vierte** Variante kämen **Mischformen** in Frage. Genaugenommen sind hier zwei verschiedene Deutungen zu diskutieren. Zum einen ist manche bildungsgangübergreifende Variante ohne weiteres Zutun zugleich eine berufsübergreifende, nimmt man etwa Lernende zum dualen Ausbildungsberuf „Mechatroniker/-in“ aus der Berufsschule und zum „korrespondierenden“ vollzeitschulischen Ausbildungsberuf „Assistent/-in für Mechatronik“ aus der Berufsfachschule. Zum anderen könnten z. B. auch angehende Mechatroniker/-innen des ersten Ausbildungsjahres mit Assistentinnen/Assistenten für Mechatronik des zweiten Ausbildungsjahres in einer Lernstrukturform – „Klasse“ – vermischt werden, sodass hier absichtlich

---

<sup>2</sup> Oft vollziehen sich gerade hier Trennlinien innerhalb berufsbildender Schulen, indem es eine Abteilung für die Berufsschule, eine Abteilung für die Berufsfachschule etc. gibt.

eine Vermengung nicht nur eines Strukturierungskriteriums (Jahrgang, Beruf, Bildungsgang) vorgenommen werden würde.

## **2.2 Umsetzungsvarianten klassenübergreifenden Unterrichts**

Methodisch – hier in erster Linie verstanden als Überlegungen zur zu wählenden Sozialform – lassen sich die vier verschiedenen organisatorischen Formen eines klassenübergreifenden Unterrichts in zwei idealtypischen Varianten umsetzen. Einerseits kann nach dem Zusammenbringen der Lernenden aus verschiedenen vorherigen Klassen danach hierarchische Gleichheit herrschen. Dann würden alle übereinstimmend die Lernenden-Rolle einnehmen und in Gruppen zusammenarbeiten. Diese Gruppen könnten sich dann wiederum gemischt oder nicht-gemischt zusammensetzen und z. B. arbeitsgleich oder arbeitsteilig Aufgaben oder Projekte bearbeiten.

Die zweite grundlegende Variante geht von einer hierarchischen Ungleichheit aus. In diesem Fall gibt es Schüler/-innen, die innerhalb der neuen Klassenkonfiguration z. B. auf der Basis eines (angenommenen) Wissensvorsprungs in die Lehrerrolle schlüpfen und die anderen Lernenden eher beraten oder den gesamten Prozess moderieren und ggf. auch „dozieren“. Eine solche Variante ist beispielsweise bei Auszubildenden unterschiedlicher Ausbildungsjahre denkbar. Noch interessanter ist beispielsweise die Konstellation, dass Auszubildende (z. B. im Beruf „Mikrotechnologe/-technologin“) von Fachschülerinnen und -schülern (z. B. der Mikrosystemtechnik) unterrichtet werden.

Generell birgt die Frage nach hierarchischen oder hierarchiefreien (Unterrichts-)Räumen Konfliktpotential, weil Menschen in sozialen Konstellationen nicht immer so reagieren, wie es sich die Pädagoginnen und Pädagogen gern wünschen. In der Regel werden bei solchen Lernarrangements Schülerinnen und Schüler miteinander zu tun bekommen, die sich vorher wenig kennen. Entsprechend werden nur schwer vorhersagbare gruppenspezifische Prozesse, wie die Suche nach Meinungsführerschaft innerhalb einer Gruppe, ausgelöst. Die den Unterricht vorbereitende und planende Lehrkraft sollte solche Vorgänge aufmerksam beobachten und ggf. auch eingreifen, aber auch geschickt abwägen, wann sie welche Entscheidung unterstützt (s. hierzu Vorteile von Gruppenarbeit allgemein sowie Hinweise zur unterrichtlichen Organisation von Gruppenarbeit: MAUSOLF/ PÄTZOLD 1982, 105 ff.; BONZ 2009, 96 ff.).

Wird die organisatorische und die methodische Komponente beim klassenübergreifenden Unterricht zusammengebracht, so zeigt sich eine große Vielfalt der Möglichkeiten, solche Lernarrangements zu organisieren und didaktisch-methodisch zu planen (s. Tab. 1).

Tabelle 1: **Vielfalt der Formen klassenübergreifenden Unterrichts**

methodisch organisatorisch	hierarchiefreie Umsetzung		hierarchische Umsetzung	Bemerkungen
	gemischte Gruppen	nicht-gemischte Gruppen		
jahrgangsübergreifend	X	X	X	Es sind alle Umsetzungsvarianten denkbar.
berufsübergreifend	X	X	- (X)	Liegt der thematische Schwerpunkt nicht paritätisch auf den Berufen, so ist auch eine hierarchische Umsetzung denkbar.
bildungsgangsübergreifend	X	- (X)	X	Damit Lernende von jenen eines anderen Bildungsganges lernen, bietet sich an, die Gruppen zu mischen.
Mischformen: I: Durch ein Kriterium wird von selbst auch ein zweites erfüllt.	X	X	X	Es sind alle Umsetzungsvarianten denkbar.
II: Es erfolgt ein explizites „Mischen“ mindestens zweier Kriterien.	X	X	X	Da hier die Wissensunterschiede besonders stark sein könnten, bietet sich hier vor allem eine hierarchische Umsetzung an.

Neben der organisatorischen und der methodischen Ebene – letztere vor allem bezogen auf die Sozialform – lässt sich klassenübergreifender Unterricht auch hinsichtlich der Kategorien „Zeit“ und „Raum“ in verschiedene Formen ausdifferenzieren. Der hier vorgestellte Ansatz klassenübergreifenden Unterrichts geht davon aus, dass der Unterricht bei den beteiligten Gruppen zur gleichen Zeit und in realen Räumen stattfindet. Außerdem wäre auch ein zeitliches Nacheinander oder ein Lernen in virtuellen Räumen möglich. Bei solchen Varianten verschwimmen aber mitunter schnell die Grenzen eines klassenübergreifenden Unterrichts zum herkömmlichen Unterricht, denn im Mittelpunkt stünden dann ggf. nur noch gemeinsame Lerngegenstände, an denen gearbeitet werden würde, während die Organisationsform „der traditionellen Klasse“ erhalten bleiben könnte.

### 2.3 Curriculare Betrachtungen der Varianten am Beispielfeld „Instandhaltung“

Der Vorbereitung eines klassenübergreifenden Unterrichts sollte im Allgemeinen eine Analyse der jeweiligen Curricula vorausgehen. Gerade die Lernfeldcurricula gestatten für den berufsbezogenen Unterricht aufgrund ihrer relativen Offenheit die gemeinsame Planung von entsprechenden Lernsituationen, bei denen zwei oder auch drei Klassen gleichzeitig und gemeinsam am Unterricht beteiligt werden können (s. Tab. 2). Hier kann auch entgegenkommen, dass manche Themenfelder wie die Instandhaltung spiralförmig wiederkehren, einen je spezifischen Gegenstandsbezug haben können und die Umsetzung in Lernsituationen gestaltungsoffen ist.

Tabelle 2: **Curriculare Betrachtungen der Varianten am Beispielfeld „Instandhaltung“**

Form des klassenübergreifenden Unterrichts	Beispiel-Curricula	Erläuterungen
jahrgangsübergreifend  Beispiel: Industriemechaniker/-in, duale Berufsausbildung	1. AJ, IM, LF 4: Warten technischer Systeme	Lernfeld 4 und Lernfeld 9 sind die beiden letztgenannten Lernfelder eines Schuljahres; sie können leicht zeitlich synchron gelegt werden. Inhaltlich sind die Lernfelder ähnlich; das Instandsetzen kann gegenüber der Wartung als in der Regel anspruchsvoller aufgefasst werden (im Sinne einer spiralcurricularen Konstellation). Das Austauschen fehlerhafter einfacher Baugruppen, eigentlich der Instandsetzung zugehörig, wird auch der Wartung zugerechnet.
	2. AJ, IM, LF 9: Instandsetzen technischer Systeme	
berufsübergreifend  Beispiel: Industriemechaniker/-in und Zerspanungsmechaniker/-in, duale Berufsausbildung	2. AJ, IM, LF 9: Instandsetzen technischer Systeme	Bei der Inspektion einer Werkzeugmaschine durch Zerspanungsmechaniker/-innen kann festgestellt worden sein, dass eine Instandsetzung einer Baugruppe notwendig wird. Laut Ausbildungsberufsbild für die Instandsetzung eines technischen Systems prädestinierte Fachkräfte sind Industriemechaniker/-innen, die bei der Instandsetzung, einschließlich Wiederinbetriebnahme, am besten mit den Expertinnen/Experten des technischen Systems, also Zerspanungsmechaniker/-innen, zusammenarbeiten sollten.
	2. AJ, ZM, LF 6: Warten und Inspizieren von Werkzeugmaschinen	

bildungsgangübergreifend Beispiel: Industriemechaniker/in, duale Berufsausbildung und Berufsoberschule/ Fachoberschule (hier: Lehrpläne Schleswig-Holstein)	3. AJ, IM, LF 12: Instandhalten von technischen Systemen	Es bietet sich hier in zumindest drei Bereichen inhaltlich eine Zusammenarbeit an: 1) Im Lernfeld der KMK wird ein Schwerpunkt auf die Beratung von Kunden und die Dokumentation, auch in englischer Sprache, gelegt. Hier können Schüler/-innen der BOS/FOS sowohl im Deutsch- als auch im Fremdsprachenunterricht mitwirken.
	1) Deutsch: projektartige Vorhaben; 1) Englisch: Themenfeld „Arbeitswelt“; 2) Mathematik: Statistische Datenerhebung und Auswertung; 3) Wirtschaft/Politik: Themenfeld „Wirtschaftliches Handeln in Modell und Realität“	2) Nach Lernfeldbeschreibung der KMK sind u. a. statistische Fehlerauswertung und Paretoanalyse zu behandeln. Diese Inhalte ähneln jenen aus Wahrscheinlichkeitsrechnung/Statistik des BOS-/FOS-Mathematikunterrichts. 3) Die im Lernfeld ausgewiesenen Inhalte „Kostenvoranschläge“, „Instandhaltungskosten“ und „Produkthaftung unter Beachtung des Qualitätsmanagements“ können ebenso gemeinsam von Schülerinnen/Schülern der BOS/FOS-Klasse bearbeitet werden.
<u>Legende:</u> AJ: Ausbildungsjahr; IM: Industriemechaniker/-in; ZM: Zerspanungsmechaniker/-in; LF: Lernfeld; BOS: Berufsoberschule; FOS: Fachoberschule		

Schon diese kleinen ausschnitthaften Betrachtungen zeigen, dass es viele Überlappungen und Ähnlichkeiten in den Curricula gibt, die sich für klassenübergreifenden Unterricht nutzen lassen.<sup>3</sup> Ausgehend von einer Analyse der Curricula mit der Suche nach entsprechenden Inhalten, die (nahezu) deckungsgleich sind, kann dann der Unterricht klassenübergreifend geplant werden.

### 3 Didaktische und methodische Aspekte sowie Beispiele des klassenübergreifenden Unterrichts

#### 3.1 Ziele klassenübergreifenden Unterrichts

Es lassen sich mindestens zwei Grundrichtungen für Zielstellungen finden, weshalb man über klassenübergreifenden Unterricht nachdenken kann. Die Ziele könnten organisatorisch-ökonomisch oder aber pädagogisch motiviert bzw. begründet sein.

<sup>3</sup> Speziell für jahrgangsübergreifenden Unterricht lassen sich spiralcurriculare Konstellationen nutzen.

Unter organisatorisch-ökonomischen Gesichtspunkten kann klassenübergreifender Unterricht interessant sein, weil die berufsbildende Schule oft vor Problemen steht, adäquaten Unterricht für kleine Lerngruppen anzubieten, z. B. wenn aus einem vierten Ausbildungsjahr schon viele Auszubildende ihre Abschlussprüfung vorgezogen und bestanden haben, sodass nun unterkritische Klassengrößen entstehen, einhergehend ggf. sogar mit Lehrkräftemangel. In solchen Situationen kann es aus Sicht der Schul-, Abteilungs- oder Fachbereichsleitung sinnvoll sein, über (vorübergehende oder dauerhafte) Zusammenlegungen von Klassen nachzudenken. Ähnliche Überlegungen bieten sich oft für ein erstes Ausbildungsjahr naher bzw. „verwandter“ Ausbildungsberufe an, denn häufig sind die Lernfelder dann gleich oder ähnlich, und so ist die Ausgangssituation, Unterricht in gemischtberuflichen Klassen anbieten zu können, mitunter verlockend. Auf diese Weise lässt sich trotz geringer Auszubildendenzahlen pro Ausbildungsberuf und Jahrgang eine wohnortnahe Beschulung umsetzen.

Aus pädagogischer Sicht sollten selbstverständlich andere Überlegungen leitend sein. Zentral ist hier die Frage: Welchen pädagogischen „Mehrwert“ können die Schülerinnen und Schüler aus Lernarrangements beziehen, die in gemischten Klassen stattfinden? Es lassen sich – je nach konkretem Unterrichtsvorhaben – verschiedene didaktisch motivierte Ziele anstreben. Diese sind allgemein und bezogen auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler

1) auf fachlicher Ebene z. B.

- Kennniszuwachs durch Erlernen neuer Inhalte (die zum Teil auch außerhalb der Obligatorik des eigenen Curriculums liegen können),
- Kenntnisgewinn durch Erwerb gänzlich anderer Sichtweisen, z. B. wenn Schülerinnen und Schüler gewerblich-technischer und kaufmännischer Bildungsgänge gemeinsam lernen,
- Kenntnisfestigung durch Anwenden von bereits erlerntem Wissen, speziell in der Auseinandersetzung mit Berufs- bzw. Fachfremden oder mit persönlich bislang nicht näher bekannten Angehörigen der gleichen „Berufs- bzw. Fachgemeinschaft“.

2) auf personaler und sozialer Ebene u. a.

- Kennenlernen von Lernenden aus anderen Bereichen der eigenen Schule, ggf. verbunden mit einer Steigerung der Schulidentität,
- fachbezogene Kommunikation bzw. Zusammenarbeit mit anderen Lernenden (wodurch z. B. die Notwendigkeit bestimmter zuvor ggf. nur intern angewandter Arbeitsprinzipien sowie spezifischer Kommunikationsmedien und -formen<sup>4</sup> erkennbar wird),
- Durchsetzen eigener Meinungen, Akzeptieren anderer Auffassungen, Anerkennen von Führungsrollen.

---

<sup>4</sup> Hier ist z. B. an technische Normen, an Technische Zeichnungen und andere technische Dokumentationen (Ablauf- und Arbeitspläne, Struktogramme etc.) zu denken.

- 3) auf motivationaler Ebene beispielsweise
- Ausbrechen aus gewohnten Klassen- und Gruppenstrukturen/Abwechslung,
  - sich vor anderen „beweisen“; sich vor anderen nicht blamieren,
  - ggf. Stärken der schulischen und beruflichen Identifikation.

Vor allem bei einer hierarchischen Umsetzung des Unterrichtsvorhabens kommt ein übergeordneter Aspekt hinzu. Wenn nämlich bisherige Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lernenden-Rolle heraustreten sollen und (vorübergehend) zu Lehrenden werden, übernehmen sie auch Verantwortung für den eigenen und den Lernprozess ihrer (Mit-)Schülerinnen und (Mit-)Schüler. Sie müssen sich nun in die Lehrerrolle hineinversetzen und „didaktisch denken“: Wie erkläre ich es meinen Schülerinnen und Schülern am einfachsten, ohne etwas falsch zu vermitteln? Mithin ist dieses eine Frage der didaktischen Reduktion. Aber neben solchen Reflexionsprozessen auf einer Art Metaebene tritt ein weiterer Aspekt hinzu: Durch Studien wird belegt, dass solcherart didaktisches Handeln die eigenen fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse vertieft.<sup>5</sup> Dementsprechend gibt es Kompetenzstufenmodelle, bei denen die höchste Stufe die der didaktischen Kompetenz ist. So lässt sich ein derart kooperativer Unterrichtsansatz auch mit einem allgemeinen Kompetenzstufenmodell nach Hilbert MEYER und Andrea KLAPPER (2006, 91) als besonders vorteilhaft begründen. Danach stellt die „didaktische Kompetenz“ die vierte und zugleich höchste Stufe dar, die ein Lernender erreichen kann. Sie beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, einen Lehr- und Lernprozess selbstständig zu initiieren sowie die gegangenen Wege und erreichten Ziele zu reflektieren und die fachlichen Inhalte an andere didaktisch reflektiert zu vermitteln. Diese Kompetenzstufe ist damit deutlich höher zu bewerten als die Stufen 1 „naiv-ganzheitliches Nachvollziehen einer Handlung“, 2 „Ausführen einer Handlung nach Vorgabe“ oder 3 „Ausführen einer Handlung nach Einsicht“.

Ein solches Kompetenzstufenmodell entspricht den gängigen Erfahrungen nicht nur vieler professioneller Lehrkräfte, wonach Wissen vor allem dann in hinreichender Tiefe präsent ist, wenn man es auch anderen vermitteln kann. Insbesondere wird von angehenden Technikerinnen und Technikern das Erreichen dieser Kompetenzstufe erwartet. Deutlich wird daran wiederum, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, anderen Fachwissen weiterzugeben, selbst ein Lernprozess ist. Man kann demnach nicht davon ausgehen, dass solcher Unterricht von Beginn an reibungslos funktionieren wird.

Hinter einer solchen „Kompetenzstufentheorie“ steckt demnach die These: Erst wenn jemand ein fachliches Thema anderen vermitteln kann, hat sie oder er es ausreichend durchdrungen. Diese Form kann auch als spezielles (nämlich: didaktisches) Handeln und spezifischer Transfer auf einer Anwendungsebene (vgl. TENBERG 2011, 79) angesehen werden.

---

<sup>5</sup> In die Pädagogik ist der Ansatz als „Lernen durch Lehren“ eingegangen und vor allem von Jean-Pol MARTIN entwickelt bzw. vertreten worden (s. BERGER u. a. 2011).

Auch aus Sicht der unterrichtenden Lehrkraft ergeben sich Zielstellungen, die auf das eigene Lernen wirken, wie z. B.

- das Kennenlernen des Curriculums und des Schülerwissenstandes aus einem anderen Bildungsgang,
- das Erweitern des eigenen fachlichen Horizontes durch Lerninhalte, die in anderen Curricula wichtig sind,
- die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (und damit auch Stärkung des Kollegiums und dessen Zusammenhalts),
- das Ausprobieren anderer als der üblichen Lehr- bzw. Unterrichtsformen.

Allein diese Ausführungen sorgen dafür, trotz aller Bedenken und Vorbehalte verstärkt über Formen klassenübergreifenden Unterrichts nachzudenken.

### **3.2 Unterrichtsmethodische Aspekte**

Die methodische Strukturierung des Unterrichts ist in einem curricularen, sozialen und kulturellen Kontext eingebettet. Im klassenübergreifenden Unterricht erfolgt die Kompetenzentwicklung unter der Sicht des „geteilten Wissens“ mit anderen. Schülerinnen und Schüler sollen damit voneinander lernen und zum Austausch von Ideen, zum gemeinsamen Prüfen von Argumenten und zur Diskussion von Lösungswegen angeregt werden. Es gilt, in einem Prozess des wechselseitigen Abstimmens und Aufgreifens verschiedener Ideen und Sichtweisen der Lernenden die für den Lernprozess relevanten Begriffe, Verfahren, Vereinbarungen abzustimmen.

Klassenübergreifender Unterricht kann in jeder methodischen Form, die auch im herkömmlichen Unterricht angewandt wird, durchgeführt werden. Das betrifft sowohl traditionelle Lehr- und Lernformen wie Lehrervortrag (den bei einer hierarchischen Umsetzung eine vorübergehend in die Lehrerrolle schlüpfende Schülerin bzw. ein Schüler übernehmen kann) oder Lehrkraft-Lernenden-Gespräch als auch eher handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements. So ist eine typische Form die in arbeitsteiliger oder arbeitsgleicher (z. B. BONZ 2009, 98 f.) bzw. – wie Wolfgang MAUSOLF und Günter PÄTZOLD (1982, 107 f.) es einst nannten – in informationsgleicher und informationsdifferenzierenden Gruppenarbeit erfolgende Bearbeitung einer umfangreicheren Projektaufgabe. Darüber hinaus ist gerade bei klassenübergreifendem Unterricht auch eine „Kombination aus gemischt-arbeitsteiligem und arbeitsgleichem kooperativen Lernen“ möglich (HÜTTNER 2001, 74).

Methodische Fragestellungen hängen von den jeweiligen Intentionen ab, die eine Lehrkraft mit dem Unterrichtsvorhaben verfolgt. Von grundlegender Bedeutung für methodische Entscheidungen ist dabei die Frage, wie eine Integration der Schülerinnen und Schüler über die bestehende Klassenstruktur hinaus geschehen kann. Dass hier besonders kooperative Lernformen sinnvoll sind, liegt auf der Hand. Als wirkungsvolle Form hat sich die Kleingruppenarbeit mit drei bis maximal fünf Beteiligten etabliert. Je nach Unterrichtsziel werden die Ler-

nenden in unterschiedlichen Variationen (z. B. als Gruppenunterstützung, Gruppenkonkurrenz oder Gruppenergänzung) durchmischt (zur Gruppenbildung z. B. HÜTTNER 2001, 75 f.). Wesentliche Aufgabe der Lehrenden ist es, auf eine sinnvolle Durchmischung der Klassen- und Leistungsspektren zu achten und die Lernprozesse zu begleiten. Problematisch ist, wenn den Lehrerinnen und Lehrern die hinzukommenden Schülerinnen und Schüler nur unzureichend bekannt sind. Wünschenswert wäre deshalb, betreffende Kolleginnen und Kollegen an den Unterricht zu partizipieren. Ablaufstrukturen sollten allen Beteiligten erläutert werden und sind möglichst fest zu verankern. Besonderes Augenmerk ist auf die Erläuterung der Auswertungsschritte aller Ergebnisse zu legen. Hierbei empfehlen sich erstellte Leitfäden zur Beobachtung für Gruppenmitglieder.

Insgesamt ist reichlich Zeit einzuplanen. Die Gefahr besteht, den Zeitbedarf deutlich zu unterschätzen, weil allein schon koordinierende Gespräche auch zwischen in Lernenden selbst stattfinden müssen. Mitunter kennen die Lernenden einander nicht; auch sind ihnen die Anforderungen, die durch die beteiligten Lehrkräfte transportiert werden, zuweilen nicht bekannt.

Gerade bei klassenübergreifendem Unterricht kann die Gruppenarbeit eine besondere Qualität erreichen. Während sie in herkömmlicher Klassenform mitunter nicht wirklich produktiv ist, weil nur einzelne Gruppenmitglieder aktiv sind, werden hier tatsächliche Kooperationsprozesse initiiert, d. h., es „wird eine kollektive Auseinandersetzung mit dem Neuen notwendig“ (TENBERG 2011, 332); ein Ausscheren einzelner Gruppenmitglieder ist kaum möglich, weil deren spezifisches Wissen zur gemeinsamen Aufgabebearbeitung notwendig wird.

In einigen Fällen ist es sinnvoll, verstärkt instruierende Formen einzusetzen. Notwendig werden stärker gelenkte Führungsstile bei unterschiedlichen Gegebenheiten. Zu nennen wären:

- Hierarchiegefälle zwischen den Lernenden,
- Erwerb von Grundlagenwissen,
- Unterstützung lernschwacher Schülerinnen und Schüler,
- Unterstützung wenig leistungsbereiter Schülerinnen und Schüler.

Eine methodische Besonderheit, auf die weiter unten noch näher einzugehen ist, wird durch die Einbettung elektronisch unterstützter Medien ermöglicht. Web2.0 gestützte Lernkonzepte und Lernplattformen ermöglichen die räumliche Trennung von Klassenverbänden und tragen zur Flexibilisierung von Unterrichtsverfahren bei. Der gewohnte Rhythmus und die Struktur des Unterrichts muss nicht unterbrochen werden. Die Klassenverbände können je nach Aufgabe auf Informationen der Lernplattformen zugreifen und mit anderen Schülerinnen und Schülern anderer Klassen kommunizieren. Diese Möglichkeit eröffnet Konzepte bis hin zu interaktiven videogestützten Schülerkonferenzen.

### 3.3 Ausgewähltes Beispiel für klassenübergreifenden Unterricht

Seit einigen Jahren werden an der gewerblich-technischen berufsbildenden Schule „David-Röntgen“ in Neuwied klassenübergreifende Unterrichtsformen erprobt und weiterentwickelt. Beispiele sind sowohl in elektro- als auch in metalltechnischen Berufsfeldern auszumachen:

- klassenübergreifende Entwicklung von Medien- und Methodenkompetenz im Beruflichen Gymnasium technischer Ausrichtung,
- bildungsgangübergreifende Projektbearbeitung von CNC-Planungs- und Anwendungsfeldern mit Lernenden aus der Fachschule für Technik und dem Beruflichen Gymnasium,
- ausbildungs- und schulformübergreifende Planung, Entwicklung und Nutzung mechatronischer Modelle von Auszubildenden (Mechatroniker/-innen, Industriemechaniker/-innen) und Schüler/-innen (Berufliches Gymnasium, Berufsoberschule).

Auf ein aktuelles Projekt „EMoCity“ (E-Mobility in a SmartGrid-City), das auch auf der diesjährigen CEBIT 2013 in Hannover von den beteiligten Schülerinnen und Schülern präsentiert wurde, soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden.

Das Projekt wird mit Lernenden aus beiden Typen der Berufsoberschule (Typ 1 und 2)<sup>6</sup> seit dem Schuljahr 2011/12 in mehrjährigen Stufen geplant und realisiert. Eine Besonderheit ist, dass die nachfolgenden Jahrgänge die Idee kontinuierlich weiterentwickeln konnten. Das Projekt wurde in den zwei Jahren fachlich und organisatorisch optimiert und an gegenwärtige Realisierungsvorhaben orientiert. So stellt es eine Ergänzung und Vervollständigung zu verschiedenen visualisierten Ideen von „SmartGrid-Cities“ dar.

Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht ein „anfassbares“ Modell geplant, das

1. eine energetisch vollständig regenerativ versorgte
2. vollständig „elektromobilisierte“ und
3. eine aus recycelten Materialresten aufzubauende

Kleinstadt abbildet.

An diesem Projekt lernen die Schülerinnen und Schüler die Analyse, Simulation und Weiterentwicklung steuerungstechnischer Anforderungen. Anhand des motorisierten Individualverkehrs (MIV) werden exemplarisch Möglichkeiten der Elektromobilität entwickelt. Die Fahrzeuge werden als frei fahrende (Asuro-Roboter) und geführte Automobile konstruiert. In Bezug auf die Anbindung an das SmartGrid werden die Vorzüge beider Ansätze herausgestellt und umgesetzt.

---

<sup>6</sup> Mit dem Abschluss der Berufsoberschule I erwerben Schülerinnen und Schüler in Rheinland-Pfalz die Fachhochschulreife, das Zeugnis der Berufsoberschule II berechtigt sie zum Studium an Universitäten (allgemeine und fachgebundene Hochschulreife) (vgl. BOSCHULV 2005).

Das von den Lernenden angefertigte Modell besteht aus einzelnen Modulen, die entweder ein Kraftwerk (Solar, Wasser, Wind, Biogas), einen Energie produzierenden Verbraucher (Solarhaus etc.) oder einen Verbraucher (Nutzer) symbolisieren. Sämtliche Module sind zentral in den „Stadtwerken“ gebündelt. Energietechnische Informationen der gesamten Stadt werden hier mit einer MySQL-Datenbank gesammelt, visualisiert und gesteuert (vgl. Abb. 1).

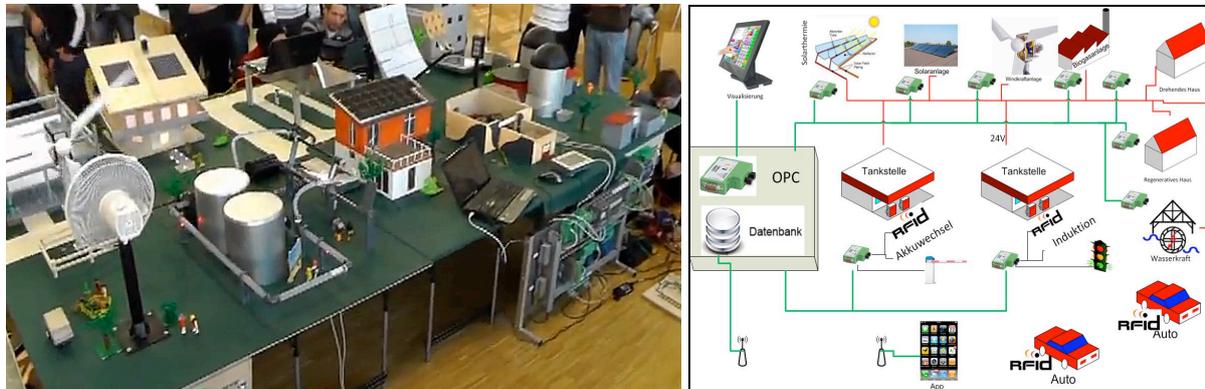


Abb. 1: Module im Projekt „EMoCity“ (Foto und Grafik: J. BARTENSCHLAGER)

Die Bearbeitung des Projektes erfolgt in themendifferenzierten „klassengemischten“ Gruppen im Kontext einer übergreifenden Zielsetzung. Lernorganisatorisch wird eine Vielzahl von Bearbeitungsschritten auf einer E-Learning-Plattform zusammengefasst. Lernende erwerben sowohl grundlegende als auch weiterführende Kompetenzen, durch Bearbeitung, Anwendung, Realisation und Weiterentwicklung unterschiedlich komplexer und komplizierter Projektmodule. Die Bewältigung der einzelnen Bearbeitungsschritte vollzieht sich zu einem erheblichen Anteil selbstgesteuert. Fachliche und managementbezogene Kenntnisse stützen sich auch auf fremdsprachige Medien. Ebenso verlaufen Diskussionen und Präsentationen in englischer Sprache.

Bei der bisherigen klassenübergreifenden Projektbearbeitung wurden die Lösungsschritte des ersten und zweiten Jahrgangs der Berufsoberschule gemeinsam geplant, entwickelt und umgesetzt. Im ersten Jahr erwarben die Schülerinnen und Schüler Grundkenntnisse im Bereich energetischer Steuerung und Elektromobilität. Ferner gelangten sie in einem entwicklungslogischen Aufbau zu fundierten Einblicken in die Steuerungstechnik. Auf Basis der Moodle-Lernplattform wurden Arbeitsaufgaben beschrieben und mit Hilfe eingebetteter Informationen bearbeitet. sind. Für die Lösung konnten sowohl die Lehrenden als auch die Schülerinnen und Schüler der zweiten Jahrgangsstufe befragt werden. Mit zunehmenden Bearbeitungsschritten wurden die Arbeitsaufgaben komplexer. In der Berufsoberschule II stand das Entwickeln von Arbeitsaufgaben für die erste Klassenstufe im Vordergrund. Als Lerngegenstand diente dabei das Projekt „EMoCity“.

Im kommenden Schuljahr werden die Projektergebnisse wiederum von anderen Lernenden der Berufsoberschule weiterentwickelt. So können sowohl aktuelle technische Standards

angepasst als auch eigene Ideen mit Hilfe der gegebenen Lösungen weiterentwickelt werden. Eine Besonderheit – die Mobilität des Modells – wird aufrecht erhalten, um es in anderen Schulformen zu nutzen oder es auf Messen zu präsentieren. Darüber hinaus sind Projekte in Zusammenarbeit mit der Fachschule für Technik und dem beruflichen Gymnasium geplant.

#### **4 Klassenübergreifender Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte – Erfahrungen aus der Praxis<sup>7</sup>**

Erste Erfahrungen mit klassenübergreifendem Unterricht liegen für die David-Röntgen-Schule Neuwied vor. Dazu wurden im Rahmen einer Voruntersuchung mehrere Lehrkräfte in Form eines offenen Interviews befragt.

Die Befragten geben an, dass sie klassenübergreifenden Unterricht an inhaltlichen Kriterien ausrichten. In kleinen Lehrendengruppen von drei Personen analysieren sie dazu Lehrpläne und arbeiten ihre sachlogische inhaltliche Struktur heraus. Mittels MindMap stellen sie die Ergebnisse zusammenfassend bildlich dar. In einem nächsten Schritt reduzieren die Lehrkräfte nach Schulform und Ausbildungsgang die Projektaufgabe didaktisch und bereiten diese für entsprechende Lern- und Arbeitsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler auf.

Ein erprobtes Thema ist beispielsweise die „Computergesteuerte Fertigungstechnik“. Sowohl im Beruflichen Gymnasium als auch in der Fachschule für Technik ist es curricular verankert. Hierzu liegen eine Reihe von (didaktisch aufbereiteten) Informationen für die Lernenden bereit. Lernergebnisse stehen anderen Beteiligten zur Nutzung, Veränderung und Weiterentwicklung zur Verfügung. Derzeit werden Projekte von Lehrenden und Lernenden der Ausbildungsberufe „Zerspanungsmechaniker/-in“ und „Industriemechaniker/-in“ weiter verändert.

Als Medium für die Erstellung, Bearbeitung und Speicherung der Lern- und Arbeitsaufgaben sowie in Teilen auch der Kommunikation haben sich die elektronische Lernplattform „Moodle“ und technischen Labore bewährt. Die Pflege der Plattform und der Labore erfolgt inzwischen (mit Eingriffsbeschränkung) auch durch Schüler/-innen. Der Vorteil des E-Learning liegt zum einen in der Entwicklung von Medienkompetenz. Zum anderen ist der organisatorische Aufwand für klassenübergreifende Zusammenarbeit erheblich reduziert. Die Lernenden können zeit- und ortsunabhängig Arbeitsmaterial austauschen und kommunizieren.

Die befragten Lehrkräfte gaben an, bisher noch über keine Erfahrungen mit „realem“ klassenübergreifenden Unterricht zu verfügen. Als maßgebliches Hemmnis nennen sie organisatorische Schwierigkeiten. So sind z. B. die Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Technik erst dann vor Ort, wenn Jugendliche anderer Schulformen nicht mehr im Hause sind. Daneben gibt es ganze Schulklassen, deren Lernende sämtlich ein Ausbildungsverhältnis mit demselben Betrieb haben. Bewährte und „eingeschliffene“ organisatorische Regelungen müssten komplett neu strukturiert werden.

---

<sup>7</sup> Wichtig wäre es, neben den Erfahrungen von Lehrkräften auch jene der beteiligten Schülerinnen und Schüler einzuholen.

Mittels E-Learning lassen sich diese Probleme meist lösen. Allerdings sehen die Beteiligten auch die Grenzen derartig gestalteter Lernprozesse. Es wäre reizvoll, vielleicht sogar sinnvoll, aber ungewiss ist für die Befragten auch, ob ein klassenübergreifender Unterricht für den Lernerfolg zweckdienlich ist, dass ein derart erheblicher organisatorischer Aufwand gerechtfertigt wäre.

Denkbar wäre den Lehrenden zufolge jedoch, dass klassenübergreifender Unterricht punktuell in einem abgesteckten Zeitrahmen von mehreren Wochen in einem Schuljahr organisiert werden könnte. So gehen die Lehrerinnen und Lehrer davon aus, dass sie durch die eigene Planungsarbeit in diesem Zeitrahmen die Lern- und Arbeitsaufgaben mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Bildungsgänge eigenständig vernetzen könnten. Denkbar sei es etwa, dass z. B. praktische Kenntnisse von Lernern des Beruflichen Gymnasiums weiterentwickelt werden. Hier könnten Auszubildende eigene Erfahrungen unter Gleichaltrigen andersartig vermitteln als die Lehrenden oder Ausbilderinnen und Ausbilder. Im Gegenzug könnten die fremdsprachlichen Stärken der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden genutzt werden.

Für die Umsetzung derartiger Vorhaben bedarf es aber einer veränderten Sichtweise auf die Verantwortung für organisatorische Fragen. Hierzu müssen den Beteiligten zufolge auch Betriebe mit einbezogen werden.

## **5 Risiken und Chancen klassenübergreifenden Unterrichts – ein (vorläufiges) Fazit**

Klassenübergreifender bzw. die bestehenden Klassenstrukturen vorübergehend auflösender Unterricht stellt keine Allheillösung aller berufspädagogischer Probleme dar. So sind den Überlegungen – wie zuvor schon erwähnt – auch einige Risiken inhärent, die nachfolgend auf drei Ebenen knapp skizziert werden.

Auf einer ersten, der schulorganisatorischen Ebene bietet ein solcher Ansatz zunächst auch die Aussicht, Lehrpersonal einzusparen. Als übertrieben oft genutztes didaktisches Konzept, entstünde daraus ein besonderes Risiko. So könnten die Kultusministerien bei ihrer Schulentwicklungsplanung nicht abgeneigt sein, darin eine effektive Einsparmöglichkeit zu sehen, indem sie über die didaktisch begründete kurzzeitige Zusammenlegung hinausgehen und kleinere Klassen mit verschiedenen Jahrgängen, Ausbildungsberufen oder Bildungsgängen nicht für ausgewählte Unterrichtsvorhaben, sondern mehr oder weniger dauerhaft zusammenlegen.<sup>8</sup> Dieses kann aber nicht im Interesse der Schulen, der Lehrkräfte und der Lernenden sowie der Qualität schulischen Unterrichts sein. Mit der Differenzierung in Jahrgänge, Ausbildungsberufe und Bildungsgänge sind auch verschiedene Bildungsansprüche und Zielstellungen verbunden, die nicht aufgegeben werden können. Es geht nicht darum, die Spezifika der Klassen zu nivellieren, sondern für einzelne Vorhaben didaktisch sinnvoll zu nutzen.

---

<sup>8</sup> Diese Befürchtung wurde bei Erkundungen der Autoren mehrfach und speziell im Kontext des jahrgangsübergreifenden Unterrichts von Schulleiterinnen und Schulleitern berufsbildender Schulen geäußert, weshalb diese Unterrichtsform – ohne weitere Reflexionen – oft auf rigide Ablehnung stieß.

Die hier vorgestellten Ansätze gehen deshalb nicht davon aus, Lehrkräfte einzusparen, sondern vielmehr mit der gleichen Anzahl an Lehrkräften den Unterricht in einigen wenigen dafür geeigneten Lernvorhaben didaktisch anders zu gestalten.

Weiterhin spricht auf einer zweiten, der unterrichtsorganisatorischen Ebene der erheblich höhere Aufwand für mehrere Lehrkräfte gegen dieses Konzept. Neben der inhaltlich und didaktisch zwischen den Lehrkräften abgestimmten und daher aufwändigeren Planung, die mit curricularen Abgleichen einhergehen sollte, sind die Beteiligten an klare zeitliche Vorgaben gebunden. Die einbezogenen Klassen müssen z. B. zum vereinbarten Starttermin in der Unterrichtsarbeit notwendig am definierten Ziel angelangt sein. Die Lernvoraussetzungen müssen den Lehrenden bekannt sein, insbesondere sozusagen der „fremden“ Teilnehmer/-innen, da die gemeinsamen Aufgaben sonst bald nicht mehr bearbeitbar sind. Nicht zuletzt müssen auch die Räumlichkeiten entsprechend verfügbar sein.

Auch auf einer dritten, der unmittelbaren didaktisch-methodischen Ebene sind Grenzen auszumachen. So scheint es zumindest fragwürdig, ob derartiger Unterricht immer in vollem Umfang gelingt. Zum Beispiel könnte es passieren, dass nur eine der beteiligten Lerngruppen tatsächlich von solchem Unterricht profitiert. Ob die angestrebten Ziele von allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern erreicht werden, bleibt daher ggf. ungewiss. So müssen auch die Lernerfolgskontrollen gründlich durchdacht sein. Aufgrund der Arbeit in z. T. völlig neuen Gruppenkonstellationen herrscht zudem eine große Ungewissheit über den Zeitbedarf, der häufig zu knapp geplant wird. Da die Lernenden mit zum Teil erheblich unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an einem gemeinsamen „Produkt“ arbeiten und abweichende Lernfortschritte erlebt haben, sollte die Überprüfung und Bewertung der von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen letztlich nicht nur vom Produkt her vorgenommen werden.

Aus diesen Gründen wird eben nicht für dauerhaft jahrgangsübergreifenden, gemischtberuflichen oder bildungsgangübergreifenden Unterricht plädiert. Die jeweiligen Klassenprofile müssen bestehen bleiben. Vielmehr geht es um einzelne Lernvorhaben, sodass lediglich vorübergehend bestehende Klassenstrukturen aufgelöst werden.

Bislang wenig bzw. selten oder sogar gar nicht aus pädagogisch-didaktischen Gründen motiviert, hat solcher Unterricht gegenwärtig bei vielen Praktikern keinen herausragenden oder wenigstens guten Ruf. Ein wesentlicher Grund mag eben genau darin liegen, dass zu selten Ausgangspunkt eines solchen geplanten Unterrichtsvorhabens der „didaktische Mehrwert“ für Lernende und Lehrende ist, sondern vielmehr die Alltagspraxis als Türschwellenpädagogik, bei der eine Lehrkraft „notdürftig“ zwei Klassen mit einem Mal unterrichten soll. So sind derartige Unterrichtsformen bislang wenig populär, was auch am Organisations- und Planungsaufwand liegen dürfte. Doch die didaktischen Möglichkeiten, die in diesen Konzepten zu finden sind, sollten dazu führen, klassenübergreifenden Unterricht einmal bewusst und zielgerichtet in bestimmten ausgewählten Projekten durchzuführen. Ein solcher Unterricht entspricht auch eher dem Abbild von Arbeitsgruppen in der betrieblichen Praxis, die in den meisten Fällen alles andere als homogen, sondern jahrgangs- und berufsgemischt sind und in

denen Fachkräfte mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zusammenarbeiten müssen. Unterricht in solchen gemischten Organisationsformen kann neue Reize setzen und die Didaktik beruflicher Bildung bereichern. Im Kontext von Inklusion und Heterogenität verlieren sich dann vielleicht auch viele ungerechtfertigte Vorurteile, und wir lernen, Heterogenität im Klassenzimmer nicht als Problem, sondern als Chance zu begreifen.

## Literatur

BERGER, L./ GRZEGA, J./ SPANNAGEL, C. (Hrsg.) (2011): Lernen durch Lehren im Fokus. Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten. Berlin.

BONZ, B. (2009): Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler.

BOSCHULV (2005): Landesverordnung über die Berufsoberschule Rheinland-Pfalz vom 26. Juli 2005. Online: <http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/recht/schulformbezogene-landesverordnungen.html> (23-03-2013).

CLEMENT, U./ HAHN, C. (2008): Selbstgesteuertes Lernen im berufs- und jahrgangsübergreifenden Unterricht: Anregungen aus dem Modellversuch SIQUA. In: Die Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken: 10 Jahre Berufskolleg in NRW – ein Erfolgsmodell auf dem Weg zur Eigenständigkeit. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007. Krefeld, 98-107.

GRÜNER, G. (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die deutsche Schule, 59. Band, Heft 7/8, 414-430.

HAASLER, B. (2006): Integrierte Vermittlung von Kern- und Fachqualifikationen – Praxisansätze zur Ablösung der ehemaligen berufsfeldbreiten Grundbildung in der Phase des ersten Ausbildungsjahres. In: lernen & lehren, 21. Jg., Sonderheft 2, 12-17.

HECKER, W./ GAGEL, G. (1925): Das Zeichnen der konstruierenden Berufe in gemischt-beruflichen Klassen. Berlin.

HÜTTNER, A. (2001): Technik unterrichten. Haan-Gruiten.

MAUSOLF, W./ PÄTZOLD, G. (1982): Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts. Eine praxisorientierte Handreichung. Essen.

MEYER, H./ KLAPPER, A. (2006): Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. In: HINZ, R./ SCHUMACHER, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden, 89-108.

PAHL, J.-P. (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze-Velber.

PAHL, J.-P. (2007): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bielefeld.

RIEDL, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2. Auflage, Stuttgart.

TENBERG, R. (2011): Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

HERKNER, V./ SCHÖNBECK, M. (2013): Didaktisch-methodische Aspekte klassenübergreifenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-19. Online:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe24/herkner\\_schoenbeck\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/herkner_schoenbeck_bwpat24.pdf) (25-06-2013).

## Die Autoren

---



### **Prof. Dr. VOLKMAR HERKNER**

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

E-mail: [volkmar.herkner \(at\) biat.uni-flensburg.de](mailto:volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de)

Homepage: [www.biat.uni-flensburg.de/biat/MITARB/b\\_herkner.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/MITARB/b_herkner.htm)



### **Prof. Dr. MATTHIAS SCHÖNBECK**

Hochschule Koblenz  
Konrad-Zuse-Str. 1, 56075 Koblenz

E-mail: [schoenbeck \(at\) hs-koblenz.de](mailto:schoenbeck@hs-koblenz.de)

Homepage: [www.hs-koblenz.de/Prof-Dr-Schoenbeck.4153.0.html](http://www.hs-koblenz.de/Prof-Dr-Schoenbeck.4153.0.html)