

**Monika STAUSBERG & Holger SCHMIDT**  
(Berufliche Schule Elbinsel-Wilhelmsburg)

**„New Learning“ trifft „New Work“ – Gestaltung einer  
motivationsförderlichen nachhaltigen Arbeit an Schule**

*bwp@*-Format: **Aus der Praxis**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe47/stausberg\\_schmidt\\_bwpat47.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe47/stausberg_schmidt_bwpat47.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 47 | Dezember 2024

**Attraktivität des Lehrer:innenberufs in der Berufsbildung**

Hrsg. v. **Karl Wilbers, Nicole Naeve-Stoß, Silke Lange & Matthias Söll**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

***bwp@***

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



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **„New Learning“ trifft „New Work“ – Gestaltung einer motivationsförderlichen nachhaltigen Arbeit an Schule**

---

### **Abstract**

Im Zentrum aller Aktivitäten unserer Schule steht das gelingende Lernen: „ein Lernen, das der Lernende selbst wertschätzt, für gut befindet, ihm kostbar ist, das seine Handlungsfähigkeit in fachlicher, persönlicher und sozialer Weise erweitert.“ (Zech, 2006, S. 35).

Hierin sahen wir auch einen Auslöser unserer Entwicklung, 2013, hin zum selbstverantworteten, kompetenzorientierten und individualisierten Lernen (SkiL). Wir haben unsere Schüler:innen fachlich als auch didaktisch durch strikte inhaltliche Vorgaben, sukzessives Abarbeiten von Aufgaben und summative Prüfungsformate nicht mehr erreicht.

In unserer auf dieser Basis über zehn Jahre entstandenen, sich immer weiter entwickelnden Lernkultur SkiL finden sich viele Elemente dessen, was unter den Begriffen *New Learning* und *New Work* subsumiert wird. SkiL hat damit neurowissenschaftliche, lernpsychologische und motivationspsychologische Wirkungen, bedingt ein gewandeltes Anforderungsprofil an Lehrende, Lernende und die sukzessive Transformation der Organisation.

Wir betrachten in diesem Beitrag die Entwicklung unseres didaktischen Konzepts seit 2013 hin zu einem offenen, freien Lernen mit hohem Gestaltungspotential für Lernende und Lehrende.

---

## **„New Learning“ meets „New Work“ Designing motivational and sustainable work at school**

---

Successful learning is at the center of all activities at our school: „learning that the learner himself values, considers good, is valuable to him, that expands his ability to act in a professional, personal and social way“. (Zech, 2006, p. 35; Übersetzt durch die Autor:innen).

We also saw this as a trigger for our development in 2013 towards self-responsible, competence-oriented and individualized learning (SciL). We were no longer reaching our students in terms of subject matter and didactics through strict content requirements, successive tasks and summative examination formats.

In our didactic culture SciL, which has developed on this basis over ten years and continues to evolve, there are many elements of what is discussed under the terms *New Learning* and *New Work*. SciL thus has neuroscientific, learning-psychological and motivational-psychological effects, requires a changed requirement profile for teachers and learners and the successive transformation of the organization.

In this article, we look at the development of our didactic concept since 2013 towards open, free learning with high co-creative potential for learners and teachers.

**Schlüsselwörter:** *New Work, partizipative Prozesse, autonome Teams, Kernarbeitszeit, Führung zur Selbstverantwortung, hybrides Arbeiten, flexible Arbeitszeiten*

**bwp@-Format:**  **AUS DER PRAXIS**

# 1 Schaufenster

Ein nicht untypischer Tag an der ITECH:

Morgens, halb neun. Ein Lehrendenteam trifft sich; dies sind drei bis vier Kolleg:innen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund, die gemeinsam im Team den Tag, die Woche, den Schulblock mit den Lernenden gestalten. Sie besprechen sich kurz für den Tag, tauschen sich über Auffälligkeiten in der Lerngruppe aus, bauen den Check-In-Bereich für die Anwesenheit auf, an der sich die Lernenden eintragen, schauen gemeinsam auf das Angebot, welches sie heute unterbreiten wollen und gestalten die Räume. Die Kernarbeitszeit der Lernenden beginnt um 09:30, Anwesenheit ab 09:15 Uhr. Wer schon früher da ist, kann die offenen Lernräume nutzen, in Ruhe ankommen, sich mit anderen austauschen.

Die Lerngruppe ist das, was einmal drei Klassen waren und heute vom Lehrendenteam als Kohorte in offenen Lernlandschaften (Raumclustern) begleitet wird.

Um 09:30 beginnt der Tag gemeinsam mit einem Daily. Was liegt heute an? Wie ist der Projektstatus? Welche Probleme sind aufgetreten? Was wird gebraucht? Anschließend suchen sich die Lernenden den für sie geeigneten Raum. Sie hören keinen Gong, den haben wir abgeschaltet. Pausen nehmen sie selbstverantwortlich nach persönlichem Bedarf. Unterbreiten die Lehrenden gerade kein Input-, Abnahme- oder Feedbackangebot, stehen sie für individuelle Beratung auf Ansprache zur Verfügung.

Ab 10:00 Uhr beginnt die freie Arbeitszeit. Heute finden zwei verschiedene Inputs statt: einer mit technischem Inhalt sowie zum Thema Team-Retrospektiven. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Angebote werden gestreamt und aufgezeichnet, damit sie auch an anderem Ort oder im Nachhinein genutzt werden können. Der Großteil des Tages steht den Lernenden selbstverantwortlich zur Verfügung. Die Lernbegleiter:innen, so nennen wir uns als Lehrende, nutzen die Zeit für Einzel- und Gruppengespräche.

An anderen Tagen liegen beispielsweise fest verankerte Peer-Feedbacks oder sogenannte Quality Gates, um gewisse Schritte im Lernprozess enger zu begleiten.

Die Kernarbeitszeit endet mit einer gemeinsamen Abschlussrunde. Was ist ungeklärt, welche Fortschritte wurden gemacht, was wird in den kommenden Tagen relevant? Danach entscheiden die Lernenden, ob sie an einem Lernort ihrer Wahl am aktuellen Projekt weiterarbeiten, ein Angebot aus dem sogenannten Open-Learning Programm oder ein Coaching-Angebot des Coaching- und Beratungsteams wahrnehmen.

Die Sinnfrage lautet: Warum haben wir unser Unterrichtskonzept und unsere Organisationsstruktur so radikal umgestaltet, eine ganz neue Kultur und lernende Organisation geschaffen?

## 1.1 Die Ausgangssituation

2013: Wir waren eine typische, gewerblich-technische Berufsschule, didaktisch und organisatorisch vielen anderen Schulen ähnlich.

Lassen Sie uns kurz einen Blick auf die didaktische Ausgangssituation und dann auf das Organisatorische werfen. Diese Reihenfolge ist vor dem Hintergrund gewählt, dass im Mittelpunkt schulischen Handelns immer das Didaktisch-Pädagogische stehen sollte und das Organisatorische daraufhin ausgerichtete Unterstützung ist. Dies heben wir hier bewusst hervor, da in der Praxis – und so auch bei uns – das Organisatorische allzu oft das Didaktisch-Pädagogische beeinflusst und als unveränderlicher Sachzwang wahrgenommen wird.

Das didaktische Konzept von damals ist geprägt von Fachorientierung, vorgegeben durch fachsystematisch ausgerichtete Rahmenlehrpläne und die fachwissenschaftliche Prägung der Lehrkräfte. Der Unterricht gliedert sich in den Kernfächern der Ausbildungsberufe (sogenannter Lernbereich I) in theoretische und praktische Teile, die beide teils in Personalunion, teils von unterschiedlichen Lehrkräften verantwortet werden. Eine Unterteilung in Praxis- und Theorielehrkräfte gibt es nicht. Die Inhalte sind aufeinander abgestimmt und zielen auf ein Theorie und Praxis integrierendes Projekt von zwei Wochen ab, welches in der zweiten Hälfte eines Schulhalbjahres durchgeführt wird. In anderen Berufen steht an Stelle des Projektes eine Werkstatt- oder Laborphase. Die Ergänzungsfächer, *Sprache und Kommunikation, Gesundheit und Sport, Organisation und Geschäftsprozesse, technische Mathematik, Fachenglisch* sowie *Wirtschaft und Gesellschaft* sind, wenn überhaupt, nur wenig integriert.

Der Unterricht damals kann als lehrendenzentriert beschrieben werden, geprägt durch zentrale Vorträge, Übungsaufgaben und gemeinschaftliche Auswertung. Eine Differenzierung bspw. durch Arbeitsmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen ist nicht verbreitet und besteht weitestgehend in dem Vorhalten einer didaktischen Reserve in Form von Zusatzmaterialien für *die Schnelleren*.

Die Projektwochen sind allerdings ein erstes fächerintegrierendes Element. Zwar sind auch hier das Projektziel sowie der Verlauf weitestgehend vorgegeben, die Lernenden haben aber einen höheren Anteil der Selbstorganisation. Letztlich ist dieser Projektunterricht der Nukleus unseres heutigen fächerintegrierenden Lernfeldunterrichts.

Organisatorisch findet der Unterricht im Block statt, mit durch den Schulkalender bedingter Varianz zwischen ca. 12 und 18 Tagen. Dies bedingt auch eine ständige Umplanung der Lehr-Lernmaterialien auf die variable Blocklänge sowie das *Zerreißen* von zusammenhängenden Inhalten auf verschiedene Blöcke. Zwischen den Blöcken liegt die betriebliche Phase von ca. sechs Wochen. Der Stundenplan weist die Fächer aus, welche in neunzigminütigen Einheiten organisiert sind. Fächer mit mehreren Einheiten werden planerisch möglichst zusammengelegt.

Die Einsatzplanung der Lehrkräfte erfolgt zentral durch den stellvertretenden Schulleiter. Der Unterricht beginnt um 07:45 Uhr und die Kolleg:innen unterrichten in den verschiedenen Klassen mit jeweils anderen Kolleg:innen. Die Einsatzstatistik zeigt, dass dies je nach Fächerkombination in drei bis acht Klassen sein kann. Das bedeutet auch, dass sie sich mit drei bis acht verschiedenen Klassenteams koordinieren müssen, welche die Klassen unterschiedlich unterrichten.

Stark vereinfacht beschrieben: unsere Schule war durch das stereotypische Muster *ein Fach, eine Klasse, eine Lehrperson* geprägt.

## 1.2 Die Herausforderungen, die uns zum Handeln bewegten

Unsere Beobachtung zu diesem Zeitpunkt ist, dass wir nur einen geringen Teil der Schüler:innen mit unserem Unterrichtskonzept erreichen. Außerdem stellen wir fest, dass die hohe Heterogenität der Lernenden, der immer schnellere Technikwandel sowie die Digitalisierung zusätzliche Herausforderung sind, die dazu auffordern, eine neue Idee von gutem Unterricht, Unterrichts- bzw. Schulentwicklung zu schaffen. Die Unzufriedenheit der Lernenden, der Lehrenden und der ausbildenden Betriebe sind hoch, der Krankenstand steigt. „Wir müssen Handeln“ ist die Aussage der Stunde.

Die jüngeren KMK-Rahmenlehrpläne beschreiben schon länger Lernfelder sowie überfachliche Kompetenzen und das Thema Individualisierung ist in aller Munde. Wir hingegen unterrichten in einer fachsystematischen Struktur und weisen die Noten der altherkömmlichen Fächer nachträglich den entsprechenden Lernfeldern zu. Alter Wein in neuen Schläuchen also.

Universitäten beschäftigen sich schon länger mit der Bedeutung des *selbstgesteuerten* oder *selbstorganisierten* Lernens in der beruflichen Bildung.

Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein und Rausch (2007) begründen die Bedeutung des selbständigen, lebenslangen Lernens mit der unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit, der persönlichen *employability* und der Lehr-Lernpsychologie. Die Autor:innen beobachten in ihrer Feldforschung zudem signifikant bessere Ergebnisse der Lernenden in den Bereichen Motivation und Erleben, komplexe Problemlösekompetenz und im Bereich der Lernstrategien gegenüber traditionell unterrichteten Klassen (Sembill et al., 2007, S. 10).

Besuche von und Austausch mit Schulen, die schon anders denken und arbeiten, bringen erste praktische Impulse für uns. Kompetenzorientierung, Selbstverantwortung und Individualisierung sind die Ziele, mit denen wir uns auf den Weg machen.

## 1.3 Exkurs über Freiheit, Verantwortung, intrinsische und extrinsische Motivation

Ein Motto, welches sich über die Jahre beiläufig zu unserer Schulentwicklung geprägt hat, lautet: Freiheit geben, Verantwortung einfordern.

Unsere Erfahrung hat mittlerweile gezeigt, dass wer Freiheit schenkt, sich Verantwortungsübernahme des Beschenkten durchaus erhoffen darf, und dass im Gegenzug jede Verantwortung, die eine handelnde Person an sich nimmt, andere dieser Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme beraubt.

Freiheit bedeutet aber in keiner Weise beliebig oder willkürlich. In einem komplexen sozialen System, wie es eine Schule ist, muss sie immer einen intentionalen Kontext haben. Gleichzeitig beobachten wir, dass der Umgang mit Freiheit eine komplexe Kompetenz ist, die in unserem – durch starke Vorprägung und hohe Regulierungsdichte gekennzeichneten – Schulsystem neu erlernt werden muss.

Andreas Schleicher, der *Pisa-Chef*, stellt hierzu fest: „In Deutschland werden einer OECD-Erhebung zufolge nur etwa 17 Prozent aller Entscheidungen, zum Beispiel über den Lehrplan oder die Einstellung der Lehrkräfte, direkt in Schulen getroffen, der Rest in übergeordneten

Behörden. In den Niederlanden sind es hingegen 90 Prozent. Damit liegt Deutschland am unteren Ende im OECD-Vergleich.“ (Schleicher, 2024, Absatz 3). „In Dänemark oder Finnland gibt es Richtlinien für die Lehre, aber viel weniger Vorgaben. [...] Wenn aber jeder seine Entscheidungsfreiheiten nutzen würde, hätten wir schon ein anderes Bildungssystem.“ (Schleicher, 2024, Absatz 23).

Tramm und Naeve erörtern, dass „es also nicht beliebig ist, was woran gelernt wird. [...], dass Selbstorganisation in Lernprozessen eine Fähigkeit ist, die nicht vorausgesetzt werden kann, sondern die selbst systematisch gefördert und entwickelt werden muss und für die in einer verbreiteten Lehr-Lern-Kultur der Fremdsteuerung auch die sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen.“ (Tramm & Naeve, 2007, S. 2).

Unserer Erfahrung nach trifft beides sowohl für die Lehrenden, die Lernenden als auch für die (lernende) Organisation zu. Dies rückt die Bedeutung und die Zusammengehörigkeit von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung in den Fokus. Dabei ist die Unterrichtsentwicklung sinnstiftender Ausgangspunkt und tragende Kraft unseres Handelns. (vgl. hierzu auch: Buhren & Rolff (Hrsg.), 2018).

Unterrichtsentwicklung verstehen wir heute als Entwicklung der Lernprozessgestaltung und -begleitung, Personalentwicklung als Entwicklung multiprofessioneller Teams und der in ihnen handelnden Personen und Organisationsentwicklung als lernende, sich transformierende Organisation.

Freiheitsgrade und die Kompetenz, diese intentional zu nutzen, greifen wir später wieder auf, wenn wir unter den Begriffen *New Work* und *New Learning* die Anreicherung der Arbeit bzw. des Lernens an unserer Schule beschreiben.

Es fehlt aber noch eine Zutat in unserer Rezeptur: die Motivation. Eine Motivation, die so groß ist, dass sie die neuronale Impulskontrolle überwindet und in konkretes Handeln mündet. Da wir an der ITECH sowohl in unserem Führungsverständnis als auch in unserem didaktischen Konzept die Freiheit der Handelnden fördern wollen, ist es wohl kaum überraschend, dass wir in beidem auch die Rahmenbedingungen so gestalten wollen, dass intrinsische Motivation ermöglicht wird und entsteht.

Jeder Versuch, jemanden extrinsisch zu einem gewissen Handeln zu motivieren, wäre nur eine Einschränkung der Freiheit mit der Notwendigkeit permanenter Kontrolle und Sanktion bei Zuwiderhandlung. Eine Verantwortungsübernahme ist so kaum zu erwarten. Im Gegenteil: der Boden ist bereitet für den ausgestreckten Zeigefinger: „Du wolltest doch, dass ich das mache.“. Begründende Aussagen wie „*Weil das prüfungsrelevant ist, das muss man wissen.*“, und ähnliche sind ja schon fast klischeehaft mit Schule verbunden. Diese Aussagen geben keine hinreichende Antwort auf das Warum. Wir sind überzeugt, dass diese sinnstiftende Frage nur jeder individuell für sich und aus sich heraus beantworten kann, um die Relevanz des eigenen Handelns zu begründen.

Intrinsisch motiviert Lernende empfinden den Lernweg selbst als Ziel, da sie ein eigenes fachliches Interesse, sowie positive Emotionen oder das Streben nach Selbstverwirklichung damit verbinden. Extrinsische Motivation hingegen geht einher mit Druck von außen, dem Streben

nach Belohnung oder der Vermeidung von Bestrafung (Gebhardt & Jäger, 2007, S. 6). Gestützt werden diese Aussagen durch andere Befunde, bspw. von Deci und Ryan (1993, S. 233)

Hüther (2021, S. 74) schreibt in diesem Kontext, dass „das In-Aussicht-Stellen von Belohnungen oder durch die Androhung von Bestrafungen – zu »motivieren«, zwangsläufig zu einer Unterdrückung seiner intrinsischen Motivation führt: Je mehr von außen gedrückt wird, desto weniger kommt von innen heraus. Menschen sind eben keine Zahnpastatuben., Hüther führt hierzu weiter aus, dass Menschen durch extrinsische Motivation zum Objekt der Erwartungen anderer gemacht werden: „Im Gehirn werden die gleichen Netzwerke aktiv, die auch dann aktiviert werden, wenn uns körperliche Schmerzen quälen. Es tut also tatsächlich weh, nicht als Subjekt gesehen, sondern wie ein Objekt behandelt zu werden“ (Hüther, 2021, S. 75).

#### **1.4 Unser Verständnis von New Learning**

Unser didaktisches Konzept haben wir SkiL getauft – selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes, individualisiertes Lernen. Der Name deutet es schon an: es steht in der Tradition von Modellen wie *Selbstgesteuertes Lernen* (SGL) (Reetz & Tramm, 2000, S. 5) oder *Selbstorganisiertes Lernen* (SoLe) (Sembill et al., 2007), entwickelte sich aber weiter und integriert neue Aspekte, welche oft im Zusammenhang mit dem Begriff *New Work* in Verbindung gebracht werden. Diese Aspekte sind insbesondere Agilität und Wahrnehmung des Arbeitsplatzes als Ort der Selbstverwirklichung (in Anlehnung an Bergmann, 2004, S. 11).

Ausgehend von der Definition von SGL (Reetz & Tramm, 2000, S. 5) „geht es dabei um die Übertragung von Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Stoffreduktion, Erfolgskontrolle u. a. an die Person des Lernenden.“ Wir nennen dies in unserem didaktischen Konzept Individualisierungspunkte und haben den Anspruch, diese in unsere komplexe Lehr-Lernszenarien zu integrieren.

Dies bedeutet Mitbestimmung der Lernenden über:

- Lernziele (Wo will ich hin?)
- Lernobjekte (An was will ich lernen?)
- Lernwege (Wie und mit wem will ich lernen?)
- Lernzeiten und -orte (Wann und wo will ich lernen?)

Darüber hinaus haben die Lernenden die Möglichkeit der Mitgestaltung darin, wie sie ihre Kompetenzen demonstrieren möchten. Dies betrifft die Leistungsnachweise in

- Art
- Sozialform
- Bewertungskriterien
- Gewichtung
- und Zeitpunkt.



Soweit nichts Neues. Wo kommt es nun aber her, dieses *New* in *New Learning*?

- Co-Creation
- Fächerintegrierende Lernfelder
- Agile Settings
- Flexibilisierung der Lern- und Arbeitszeiten
- Hybrides Lernen, dezentral und asynchron
- Offene Lernlandschaften

Diese Liste lässt sich sicherlich fortführen, bildet für uns zu unserem Entwicklungsstand aber eine praktikable Zusammenfassung.

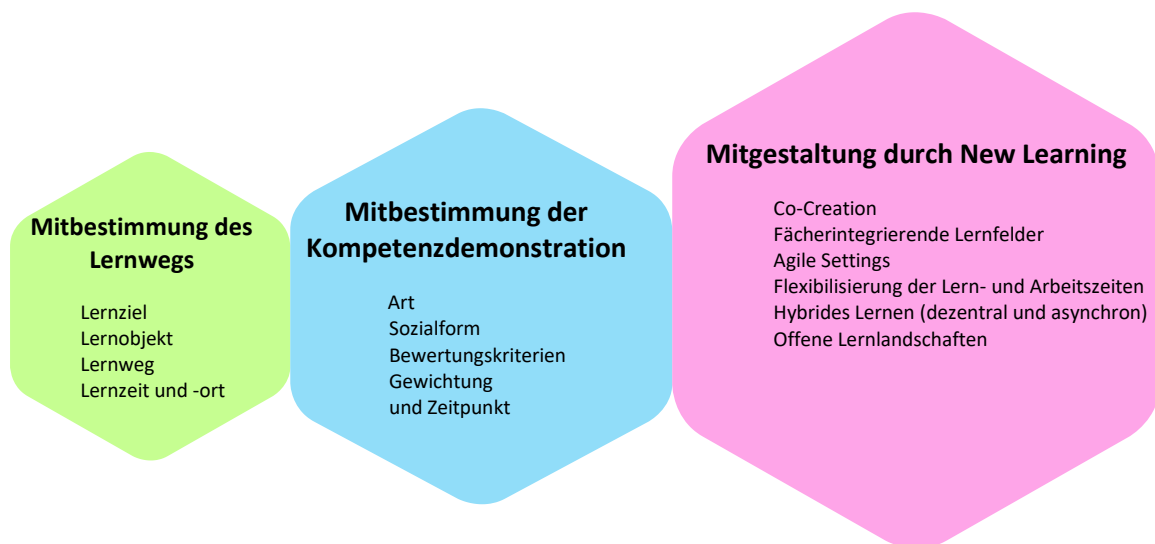


Abbildung 1: Mitbestimmung und Mitgestaltung bei SKiL

## Co-Creation

Im Sinne von Hüther (2021) ist ein wesentlicher Aspekt die (Re-)Subjektivierung der Lernenden. Wir nennen es *sich auf Augenhöhe begegnen*. Gemeint sind Lehrende, die wir als Lernbegleiter:innen bezeichnen, und Lernende. Wenn Bergmann (2004, S. 121) die Frage nach der „Arbeit, die wir wirklich, wirklich wollen“ stellt, so stellen wir die Frage nach dem *Stoff, den du wirklich, wirklich lernen willst*. Dies geht weit über die Auswahl von Lernzugängen und Methoden, ob Leittextmethode, Vortrag, Lernvideos etc. hinaus und geht in die echte *Co-Creation* des Lernsettings – Unterricht ist hier nicht mehr der passende Begriff. Es geht also um die Anreicherung des Lernens mit echter Mitgestaltung.

## Fächerintegrierende Lernfelder

Berufliche Handlungen sind komplex. Wer Lernenden die Freiheit der Co-Creation der Lernsettings gibt, darf sich nicht wundern, wenn die daraus resultierenden Lernsettings ein hohes



Niveau an Praxisbezug und Komplexität beinhalten. Dies lässt sich für uns nicht in fachsystematischem Unterricht nach Stundenplan abbilden. Echte, fächerintegrierende Lernfelder benötigen multidisziplinäre Teams in der Lernbegleitung und auf Seiten der Lernenden. *Echt* beziehen wir auf den Vergleich zu unserem alten Wein in neuen Schläuchen, also gelebtem Fachunterricht, der nur in den Zeugnissen in Form aggregierter Fachnoten in Lernfelder eingeflossen ist.

### **Agile Settings**

Für uns haben sich agile Settings, hauptsächlich aus Methoden von Scrum sowie Design Thinking als Metastruktur unserer Lehr-Lernsettings bewährt. Das sind feste Rituale wie Dailies, Retrospektiven und Reviews oder auch Quality Gates, welche wesentliche Ansatzpunkte unserer Lernbegleitung darstellen. Darüber hinaus finden sich die Lernenden in einer Umgebung wieder, in der alles Weitere, wie bspw. Vorträge sowie fachliche Diskussionen, Übungen und Lernmaterialien als Angebote bereitgestellt werden. Weiteres wesentliches Element ist auch die gemeinsame Block-Retrospektive am Ende eines Schulblocks, in der die Zusammenarbeit reflektiert wird und unter der Fragestellung *„Wie können wir – Lernende und Lehrende – im kommenden Block unsere Zusammenarbeit besser gestalten?“* einige wenige konkrete Maßnahmen (Action-Items) abgeleitet, umgesetzt und in ihrer Wirkung beurteilt werden.

### **Flexibilisierung der Lern- und Arbeitszeiten**

Wir präferieren den offenen Unterricht im Team oder anders gesagt, das Lehrendenteam gestaltet gemeinschaftlich den Tag innerhalb der Kernarbeitszeit mit den Lernenden. Mit echten fächerintegrierenden Lernfeldern wird auch der traditionelle fachgebundene Stundenplan hinfällig. Eine Schüler:innenbefragung zeigte eine höhere Sozialverträglichkeit einer flexiblen Lernzeitgestaltung mit Aspekten des Privatlebens als auch des Biorhythmus. Pausen werden flexibel und selbstbestimmt genommen, anstatt gegen die eigene Konzentrationsfähigkeit anzukämpfen und die Stunde abzusitzen. Wer gerade keine Konzentration aufbringen kann, der nimmt sich die Zeit und hat zu einem anderen Zeitpunkt wieder eine produktivere Phase.

### **Hybrides Lernen, dezentral und asynchron**

Aus den vorgenannten Aspekten ergibt sich die Notwendigkeit frei verfügbarer Lehr-Lernmaterialien, welche das dezentrale und asynchrone Lernen ermöglichen. Unsere Lehr-Lernmaterialien sind uneingeschränkt online verfügbar. Dies stellt entsprechende Anforderungen an die digitale Infrastruktur und die digitalen Kompetenzen der Lernbegleiter:innen und Lernenden. Die Lernenden werden dadurch befähigt, nach ihren Bedürfnissen zu agieren und sind befreit vom Korsett eines Unterrichtsablaufplans, sei er auch noch so elaboriert und schüler:innenzentriert. Sie können mitbestimmen, wann und wo sie lernen: im Klassenraum, im offenen Lernbereich, auf dem Campus oder auch im Ausbildungsbetrieb. Es gilt das Motto: *„Sorge für dich selbst und schaffe dir die Bedingungen, die du brauchst.“*

## Offene Lernlandschaften

Offene Lernlandschaften sind der logische Schluss: Räume müssen flexibel nutzbar und auf die zuvor genannten Aspekte ausgerichtet sein. Lernende sollten sich in und zwischen ihnen frei bewegen dürfen.

Wir haben diese Entwicklungen sukzessive in über zehn Jahren durchlaufen. Eine Entwicklung, die nicht enden wird, denn auch das ist eine Erkenntnis. Gerade in Schule erleben wir sich ständig ändernde Bedingungen, allein schon dadurch, dass wir mit jeder Einschulung die Chance geschenkt bekommen, neue Menschen kennenzulernen. Der Wandel ist also steter Begleiter der Schulentwicklung, so dass sich auch die (Organisations-)Kultur der ITECH verändert hat. Daher gilt für uns:

New Learning ist ein Kulturwandel!

Diese Aussage wollen wir aber nicht unreflektiert als „Buzz-Phrase“ in den Raum stellen. An der ITECH erleben wir in unserem Schulalltag, dass Lehrenden-Teams Lernbegleitung statt Unterricht nach Stundenplan leben, dass Klassengrenzen aufgelöst sind und die Lernenden sich frei in unseren offenen Lernlandschaften bewegen und sich co-kreativ und selbstverantwortlich an den Lehr-Lernszenarien beteiligen.

Wenn sich also das gelebte Bild von Unterricht, die Zusammenarbeit der Lehrenden und Lernenden, die organisatorischen Abläufe von Einsatzplanung und Raumplanung, die Gestaltung der Lernräume und das Führungsbild spürbar und nachhaltig ändern, dann sprechen wir begründet von einem Kulturwandel. Dieser Kulturwandel grenzt sich deutlich ab von dem stereotypen Schulbild *eine Lehrperson, eine Klasse, ein Fach*.

### 1.5 Unser Verständnis von New Work

Nach Bergmann (2004, S. 11) soll diese *neue Arbeit*, die wir leisten, „nicht all unsere Kräfte aufzehren und uns erschöpfen. Sie sollte uns stattdessen mehr Kraft und Energie verleihen, sie sollte uns bei unserer Entwicklung unterstützen, lebendigere, vollständigere, stärkere Menschen zu werden.“ Übersetzt für die ITECH heißt das, Lehrende und Lernende erhalten die Freiheit und das Vertrauen, zu entscheiden, woran genau, mit wem, wo, wann und wie sie lernen und arbeiten. Diese Freiheit ist eingebunden in den Rahmen der schulischen Organisation sowie die konkrete Lernsituation und die Bedingungen der handelnden Personen in den jeweiligen Lehrenden- und Lernenden-Teams mit ihren Bedürfnissen, Erfahrungen und Möglichkeiten. Es wird also in jeder Lehr-/Lernsituation neu ausgehandelt und gestaltet, welche Freiheiten wie genutzt werden. Vom Start der Ausbildung an bis zu ihrem Abschluss wächst das Maß der Gestaltungsfreiheit und des gegenseitigen Vertrauens. Es entwickelt sich individuell die berufliche Handlungskompetenz für die uns umgebende New-Work-Gesellschaft.

Dieses Aushandeln von Freiheiten bezieht sich auf die Gestaltung von Lernprozessen und die Schaffung der Gelingensbedingungen für das Lernen. Sprechen wir also von einer Anreicherung des Lernens durch diese Freiheitsgrade, so sprechen wir für die Lehrenden von einer Anreicherung der Arbeit, denn dieses *woran, mit wem, wo, wann und wie* gilt ebenso für alle an der ITECH lehrenden Personen.

Den Rahmen für diese Freiheiten bildet die Intention, unsere Vision von SkiL stets weiterzuentwickeln.

Konkret handeln wir als Leitung nach dem Motto *Betroffene zu Beteiligten machen*. Wir fördern partizipative Prozesse, in denen die Betroffenen auch diejenigen sind, die die Lösung für ihre Herausforderung entwickeln. Wir haben beispielsweise kein durch eine zentrale Arbeitsgruppe entwickeltes, verschriftlichtes Medien- bzw. Raumausstattungskonzept oder ähnliche Konzepte. Die Lehrenden in ihren multidisziplinären Teams wissen am besten, wie sie diese Rahmenbedingungen in ihren Lerngruppen gestalten wollen. Die Verantwortung liegt also bei ihnen, diese umzusetzen. Unser Leitungsverständnis ist entsprechend angelehnt an das Führungsverständnis des Servant Leadership (Greenleaf, 1973, S. 7, in weiterer Betrachtung Laub, 1999, S. 46). Wie viele Schulen haben auch wir eine Steuergruppe, oft auch als Schulentwicklungsteam oder ähnlich bezeichnet; eine dauerhaft implementierte und aus dem Kollegium besetzte Arbeitsgruppe. Diese Kolleg:innen sind bei uns allerdings in Moderationstechniken, agilen Projektmethoden und Methoden der Teambegleitung fortgebildet und agieren als Projektbegleiter:innen. Macht sich ein Lehrendenteam auf den Weg und hat ein konkretes Entwicklungsvorhaben, schildert es dieses Vorhaben in der Regel in einem Projektantrag. Nach einer Beratung durch die Leitung und im Falle einer Ressourcierung haben die Teams die freie Wahl, ob sie sich von den Projektbegleiter:innen der Steuergruppe in ihrem Vorhaben unterstützen lassen wollen oder ob sie sich selbstorganisiert auf den Weg machen (Wie will ich arbeiten?).

Umgekehrt gilt auch: steht ein Thema im Raum und es finden sich keine Beteiligten, die es angehen wollen, hinterfragen wir als Leitung, ob es denn tatsächlich ein Thema von Relevanz ist. Das kann für Leitung auch eine gewisse Resilienz gegenüber dem eigenen Umsetzungswunsch erfordern.

Wie sehen neben dem „*Woran und wie will ich arbeiten?*“ diese Freiheitsgrade nun konkret aus?

Hier einige wenige Beispiele:

### **Mit wem will ich arbeiten?**

Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, dass Lehrende in einem geleiteten partizipativen Prozess selbst bestimmen, mit wem sie in einem Lehrendenteam zusammenarbeiten wollen, die Zusammensetzung der Teams also selbst bilden.

### **Wann will ich arbeiten?**

Es hat sich etabliert, dass die Teams ihre Einsatzplanung, ebenfalls in einem geleiteten partizipativen Prozess, selbst erstellen. Die Lehrenden schreiben ihren Einsatzplan selbst, ausgerichtet an den eigenen Bedürfnissen, denen der Lernenden und der anderen Teammitglieder.

### **Wo will ich arbeiten?**

Auch die Raumeinsatzplanung gestalten wir entsprechend. So konnten wir in der Umstellung von der zentralen zur partizipativen Raumeinsatzplanung (weitestgehend) exklusiv von einem

Team genutzte (beieinander gelegene) Raum-Cluster umsetzen. Dies ist für uns eine deutliche Verbesserung des ehemals häufigen *Raumspringens* von Klassen und Lehrenden. Dies ermöglicht wiederum, die Verantwortung der Raumgestaltung an die Lehrenden zurückzugeben. Teams erhalten bei uns selbstverantwortete Budgets für die Gestaltung ihrer Lehr-Lernlandschaften.

## 1.6 Unsere Entwicklung vor dem Hintergrund der Herausforderungen

Was macht heute den Unterschied zur beschriebenen Ausgangssituation?

Wir lernen und arbeiten in ganzheitlichen komplexen beruflichen Handlungssituationen, die wir in individuell gestalteten konkreten Projekten mit abgesprochenen individuellen Schwerpunkten bezüglich fokussierter Kompetenzen, Lernergebnisse (Handlungsprodukte), Kompetenzdiagnosen und Lernwegen/-orten/-zeiten in multidisziplinären Teams bewältigen. Lehrende geben einen sinnstiftenden Rahmen für die Lernszenarien, agieren als Lernbegleiter:innen und unterstützen in Checkpoints, Quality-Gates, Fachgesprächen, Beratung und Retrospektiven das Erreichen der individuell gesetzten Ziele. Im Fokus stehen fachliche Kernkompetenzen, Lernkompetenz, Team-/Sozial- und Selbstkompetenz sowie die als 4K bezeichneten Zukunftskompetenzen Kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation (KMK, 2017, S. 10–12). Hinzu kommt die digitale Kompetenz, die bezüglich der Gegebenheiten der Digitalisierung, von New Learning und New Work essenzielle Grundlage ist.

Dazu sagt die von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2017 vorgegebene Strategie der Bildung in der digitalen Welt: „Insbesondere die berufliche Bildung ist in hohem Maß von der Digitalisierung und deren Rückwirkung auf Arbeits-, Produktions- und Geschäftsabläufe betroffen. Unterrichtsziel ist vermehrt der Erwerb der Kompetenz zur Nutzung digitaler Arbeitsmittel und -techniken. Dieses bedingt aber auch neben dem Verständnis für digitale Prozesse die mittelbaren Auswirkungen der weiter voranschreitenden Digitalisierung, z. B. in Bezug auf arbeitsorganisatorische und kommunikative Aspekte bei teilweise global vernetzten Produktions-, Liefer- und Dienstleistungsketten, mit in den Blick zu nehmen.“ (KMK, 2017, S. 9).

Im Folgenden wollen wir wesentliche Aspekte unserer Entwicklung der letzten zehn Jahre umreißen. Retrospektiv haben sich die zu einem bestimmten Zeitpunkt bearbeiteten Schwerpunkte sukzessive ergeben. Wir haben uns beispielsweise in einem dieser Jahre der Implementierung multidisziplinärer Teams und ihrer Entwicklung gewidmet. Im Folgejahr wurde uns ersichtlich, dass wir diesen Teams nun auch eine räumliche Heimat in den – schon beschriebenen und zu diesem Zeitpunkt noch nicht umgesetzten – Clustern widmen müssen, sozusagen als logische Konsequenz. Beide Aspekte sind notwendig und komplementär, aber nicht unbedingt in dieser Reihenfolge vorzunehmen. Teams ohne eine räumliche Heimat hätten ebenso wenig funktioniert wie räumliche Cluster, die nicht von lebendigen Teams bespielt werden. Dies ging uns oft so. Als lernende Organisation kommen uns hier agile Vorgehensweisen, insbesondere die schrittweise Umsetzung einzelner Bausteine unserer Vision sowie die ständige Beobachtung des Systems und der Wirkungen unserer Maßnahmen zu Gute. Im Design Thinking ist die Observationsphase zu Recht ein ganz wesentliches Element, weil sie die Wirkung möglicher Lösungen (Prototypen) auf die Bedürfnisse der Auftraggeber (problem owner)

betrachtet und damit Handlungsoptionen für den iterativen Optimierungsprozess gibt (vgl. Müller-Roterberg, 2018, S. 33). Uns ist weniger wichtig, in welcher Reihenfolge man die Entwicklungsschritte geht, als dass man einen ersten Schritt macht, daraus lernt und die folgenden Schritte ableitet. Einen Zehnjahresplan gab es nicht und ein solcher wäre auch nicht möglich sowie zum Scheitern verurteilt gewesen. In einer Welt permanenten Wandels und voller Ungewissheit ist das Stabilität gebende Element eine Vision der Zukunft, klar genug, um Maßnahmen, Projekte und Prozesse darauf ausrichten zu können und unscharf genug, um sich im Verlauf der Zeit ergebende Veränderungen einbeziehen zu können. Unsere handlungsleitende Stabile bzw. das Rückgrat unserer Entwicklung waren und sind Kompetenzorientierung, Selbstverantwortung und Individualisierung. Auf diese richten sich die jährlich wechselnden Schwerpunkte, die Schritte, die wir gehen, evaluieren und anpassen, aus.

Unerlässlich als erster Schritt muss also die Vision stehen. Wofür machen wir das? Warum machen wir uns auf den Weg? Wie kann unsere Schule in der Zukunft aussehen? Das sinnstiftende Element ist der Startpunkt jeder nachhaltigen Entwicklung.

Zu Beginn unserer Entwicklung, vor gut zehn Jahren, steht die Frage nach den Kompetenzen, um welche wir unsere Lehr-Lernszenarien neben der Fachkompetenz ergänzen wollen. Ausgangspunkt war der KODE Kompetenzatlas, damals noch auf der Webseite der FH Wien zugänglich. Es handelt sich um eine dezidierte Aufschlüsselung von 64 Teilkompetenzen, entwickelt von Prof. Dr. John Erpenbeck und Prof. Dr. Volker Heyse, den wir für unsere Zwecke anpassten und als Grundlage für die gemeinschaftliche Entwicklung unserer Lehr-Lernszenarien nutzen. Neben der *Fach- und Methodenkompetenz* gliedern sich diese 64 Teilkompetenzen den Kompetenzfeldern *Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz* sowie *sozial-Kommunikative Kompetenz* zu.

In den Folgejahren widmeten wir uns den Schwerpunkten Teamentwicklung und Haltung. Es folgte eine vertiefte Betrachtung der Individualisierung und deren Implementierung in den von uns gestalteten Lehr-Lernprozessen. Im vierten Jahr unserer Entwicklung beobachteten wir eine sich weitende Diskrepanz zwischen einem immer offener gestalteten Unterricht und geschlossenen, wissensorientierten Leistungsnachweisen mit geringer Kompetenzorientierung. Daraus leiteten wir den Entwicklungsschwerpunkt Leistungsbewertung ab.

2019 nahmen wir wieder unsere Lehr-Lernkultur in den Fokus unserer Betrachtung. Diesmal unter der Fragestellung, wie sie nachhaltig gestaltet und individualisiert werden kann. Die folgenden Jahre sind durch die Corona-Pandemie geprägt und für uns ergab sich die große Chance, die Frage „*Wann und wo möchte ich lernen und arbeiten?*“ neu zu denken, mit der Erkenntnis: hybrid funktioniert! Dies war ein Gamechanger am Punkt der Selbstverantwortung, denn auf einmal waren Entscheidungen in Bezug auf Raum und Zeit des Lernens und Arbeitens möglich. Eine interne Evaluation nach wenigen Monaten zeigte auf, dass die Lernenden deutlich mehr Zeit mit den Lernsituationen verbrachten als vorher.

Nach diesen Jahren der sehr auf persönliche Einzelbedürfnisse ausgerichteten Selbstverantwortung, geprägt durch geringere soziale Kontakte, erscheint es im Rückblick fast logisch, dass wir im dann folgenden Jahr den Schwerpunkt *vom ich zum wir* gewählt haben und uns wieder auf das Miteinander besannen.

Nach gut acht Jahren in unserer Entwicklung, die auch von vielen Vorschriften und Umwürfen während und nach der Corona-Pandemie geprägt war, beobachteten wir eine gewisse Verunsicherung, einhergehend mit der Rückbesinnung auf alte, vertraute Handlungsmuster, von denen wir dachten, dass wir sie längst überwunden haben. Um der Innovation und unserer Vision wieder Schwung zu verleihen, stellten wir das Folgejahr unter das Motto *Gestaltungsräume nutzen*, gefolgt von *Gestaltungsräume verantworten*. Das Schuljahr 24/25 ist jetzt wieder ein Jahr unter dem Motto *unser Jahr der Didaktik und Pädagogik*.

Sie erkennen, dass einige Themen in ähnlicher Form häufiger auftreten: unsere Kultur, unsere Haltung, das Miteinander, die Teamarbeit, sowie didaktisch-pädagogische Themen. Ein soziales System reagiert auf Impulse stets unterschiedlich und vor dem Hintergrund der bisherigen Sozialisierung (vgl. Hoebel & Vogel, 2021, S. 14). Daher kann solch eine Entwicklung auch nicht vorab geplant oder vorhergesehen werden. Ebenso kann sie nie enden.

All diese thematischen Schwerpunkte sind Anlässe der Personal- und Organisationsentwicklung, welche wir beispielsweise durch Fortbildungen, pädagogische Konferenzen oder Entwicklungsprojekte unterstützen.

## **2 Der Kern unserer Arbeit: gelingendes Lernen ermöglichen**

Vor dem Hintergrund unserer Entwicklung, unserem Verständnis von New Learning, New Work und den gemachten Erfahrungen, werden wir im Folgenden auf einige aus unserer Sicht wesentliche Aspekte näher eingehen: die Bedeutung des Fachwissens und der Kompetenzen, die veränderte Rolle der Lehrenden und die damit einhergehenden Anforderungen, das Rollenbild der Lernbegleiter:in sowie die veränderte Rolle der Lernenden und ihre Anforderungen.

### **2.1 Warum Fachwissen exemplarisch ist und welche Kompetenzen relevant sind**

Fachwissen ist immer Teil einer Kompetenz, wie die Definition des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt: „Unter Kompetenz wird in der breiteren Bildungsdiskussion allgemein die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. Als kompetent gelten Personen, die auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können.“ (BIBB, 2020, Abs. 1).

In unserer Welt der Volatilität, Ungewissheit, Ambiguität und Komplexität, auch als VUCA (Cascio, 2020, Abs. 3) oder auch – brittle – brüchig, anxious – ängstlich, non-linear – nicht-linear, incomprehensible – unbegreiflich – BANI (Cascio, 2020, Abs. 8) bezeichnet, ist der Aspekt, „aktuell gefordertes Handeln neu generieren zu können“, von besonderer Bedeutung. Das impliziert verändernde, vielfältige Probleme und Phänomene, für die es im Beruf Lösungen zu finden gilt. Maag Merki (2004) schreibt hierzu „Nicht-fachliche Qualifikationen sollen dem Individuum helfen, die aufgrund der rasanten technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen entstehenden neuen Anforderungen produktiv zu bewältigen“ (Maag Merki, 2004, S. 202). Es ist also notwendig, immer neu das relevante Fach- und Handlungswissen zu erwerben, um kompetent die gestellten Handlungssituationen meistern zu können.

Dies zeigt, dass Fachwissen exemplarisch und somit ein exklusiv auf Fachsystematik aufgesetzter Unterricht nicht zielführend ist. Kompetentes Handeln erfordert, das neue Problem zu



verstehen, kreativ Lösungen für das Problem zu finden, sich das für deren Umsetzung erforderliche Wissen anzueignen und bei der Lösungsimplementierung anzuwenden. Hinzu kommt, dass die immer komplexer werdenden beruflichen Handlungssituationen vielfältiger Expertise bedürfen, die das Arbeiten und die Absprache in Teams erfordern, welche nicht zwingend am gleichen Ort und zur gleichen Zeit tätig sind. Hier kommen die überfachlichen Kompetenzen ins Spiel und erhalten ihre Bedeutung für die Ausbildung: Kommunikation mit dem Kunden, Kollaboration im Team über Raum und Zeit hinweg, Erlernen neuen Wissens und neuer Fähigkeiten, Absprachen, Vertrauen und sich Verlassen auf andere Beteiligte, Reflexion der Qualität und Eignung von Lösungen und Prozessen und Ableitung von Aktionen zur Optimierung und Weiterentwicklung.

Neben dieser individuellen Perspektive steht die These des positiven Zusammenhangs von betrieblicher Innovationsfähigkeit auf Basis qualifizierter Arbeitnehmer:innen, welche über ein breites Kompetenzspektrum verfügen. Dass dieser positive Zusammenhang besteht, beschreiben Backes-Gelner und Lehnert (2023) in ihrem Überblicksartikel neuer Forschungserkenntnisse.

Kompetenzorientiertes Lernen in komplexen, handlungsorientierten und an realen beruflichen Prozessen angelehnten Lehr-Lernsettings kann nicht nach dem Schema *die Praxis im Betrieb, die Theorie in der beruflichen Schule* gelingen. Auch die unterrichtliche Trennung in Theorie und Praxis – dieses künstliche Auseinanderreißen dessen, was zusammengehört – scheint uns ungeeignet und macht den systemimmanenten Vorteil beruflicher Bildung des Lernens am realen Objekt zunichte. In weiterführender Betrachtung steht dies unserer Ansicht nach nicht im Widerspruch zu einer didaktischen Reduktion, welche in Theorie, Praxis und fächerintegrierenden Lernfeldern ein probates Mittel sein kann.

Schließlich bilden sich für unser didaktisches Konzept drei wesentliche Säulen heraus:

- die didaktischen Eckpfeiler der Selbstverantwortung, Kompetenzorientierung und Individualisierung
- das Digitalisierungskonzept digITECH, welches die Infrastruktur und die technischen Mittel für Kollaboration, Kommunikation und Co-Creation bereitstellt
- die Orientierung an gelingendem nachhaltigen Lernen und den sogenannten *21st Century Skills* (KMK, 2021, S. 8)



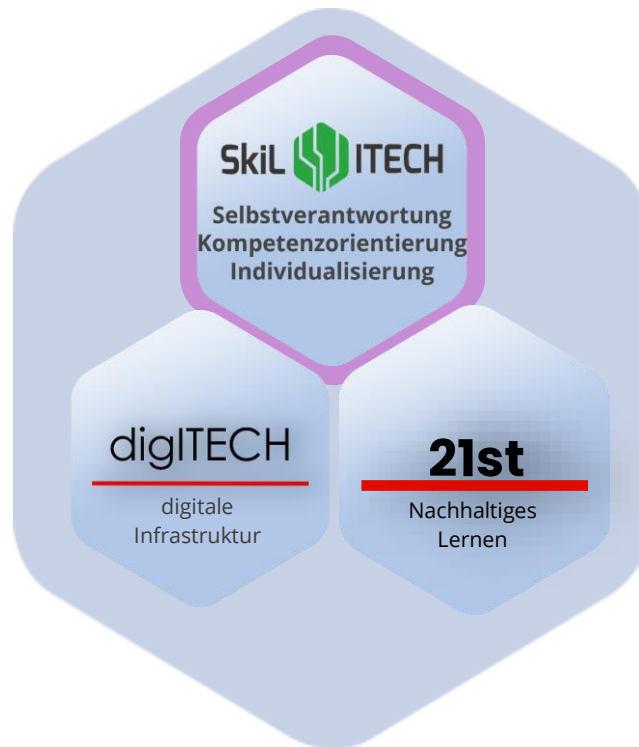


Abbildung 2: SkiL ein Praxiskonzept

## 2.2 Die veränderte Rolle der Lehrenden und ihre Anforderungen

Die klassische Lehrerrolle wird im deutschen Schulsystem von Kindheit an erlebt und erlernt. Diese Prägung tragen Lehrer:innen unserer Erfahrung nach zu einem nicht zu vernachlässigenden Grad auch über die Lehrer:innenausbildung hinweg wieder in Schule hinein. Man könnte also sagen, Schule ist ein sich selbst rezosialisierendes System. Derart tief verankerte Prägungen und Handlungsmuster lassen sich nur schwer aufbrechen, um neue Handlungsoptionen erweitern oder gar durch diese ersetzen. Wenn wir also von New Learning und New Work als Schulkultur sprechen, bedeutet dies eine echte „Mammutaufgabe“ für die Entwicklung der Lehrenden.

Die Rolle als Lernbegleiter:in haben wir bereits als wesentliches Element unseres didaktischen Konzepts dargestellt. Hoidn (2007, S. 28) beschreibt diese mit Bezug auf Dubs (2004) treffend:

„Lehrerverhalten, das die Lernprozesse der Lernenden je nach Lernvoraussetzungen und Lernzielen anfangs stärker steuert und den Aufbau entsprechender Kompetenzen gezielt fördert (direktes Lehrerhandeln). Nach und nach zieht sich die Lehrperson zurück und beschränkt sich auf die Strukturierung des Lernprozesses, indem sie Anlässe schafft, welche den Einsatz bestimmter Strategien nahelegen (indirektes Lehrerhandeln). Schließlich begleitet sie das selbstorganisierte Lernen nur mehr beratend, indem sie beobachtet und bei Bedarf Hilfestellung bietet (Lernberatung) (DUBS, 2004). Eine implizite Unterstützung geht infolgedessen einher mit einem indirekten Lehrerverhalten sowie mit der Lernberatung.“

Wenn wir die von Hoidn beschriebene Rolle von unseren Kolleg:innen erwarten, bedeutet dies, dass wir eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen in ihrem didaktischen Wirken erwarten,

dass sie sich in eine Rolle begeben, für die sie noch keine oder gering ausgeprägte Routinen besitzen und in der sie noch wenig Wirksamkeitserfahrung gemacht haben.

Psychologisch gesehen hat jeder Mensch ein Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle. Individuell sind diese unterschiedlich stark ausgeprägt, insbesondere in Stresssituationen übernehmen diese Bedürfnisse aber gerne wieder die Kontrolle über das eigene Handeln und man fällt in alte, bewährte Handlungsmuster zurück (vergleiche hierzu Methfessel, 2020, S. 74). Es gilt also, die Lehrenden dahingehend in ihrer Entwicklung zu unterstützen, neue Handlungsrouninen für die Lernbegleitung zu erfahren und positive Erlebnisse und Wirksamkeit in der neuen Rolle zu ermöglichen, sodass sich neue Handlungsrouninen bilden und festigen können.

Dies ist gar nicht so leicht, denn auch für die Lernenden ist unsere Schulkultur eine neue Situation, für die sie ebenso wenig auf ausgeprägte Handlungsrouninen zurückgreifen können. Salopp gesagt liegt also Stress in der Luft.

In diesem Zusammenhang haben wir drei Beobachtungen in unserer Entwicklung machen dürfen:

- **Raus aus der Komfortzone gelingt Schritt für Schritt.**  
Es braucht Zeit, bis sich die neuen Routinen bilden und festigen.
- **Lernbegleitung will gelernt sein.**  
Wir bilden unsere Kolleg:innen fort, beispielsweise als Lerncoaches, in agilen Methoden oder Methoden der Mentor:innenschaft und im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen.
- **Teams geben Handlungssicherheit.**  
Eine Gruppe, die sich gemeinsam auf den Weg macht, die neue Rolle der Lernbegleitung zu erproben, ist resilienter als ein Individuum.

Neben dieser didaktisch-pädagogischen Beschreibung der Lehrendenrolle kommen vor dem Hintergrund dessen, was wir unter New Learning verstehen, noch weitere Anforderungen hinzu:

- die unter dem Begriff New Learning beschriebenen Merkmale Co-Creation,
- fächerintegrierende Lernfelder,
- agile Settings,
- Flexibilisierung der Lern- und Arbeitszeiten,
- hybrides Lernen, dezentral und asynchron und
- offene Lernlandschaften (gestalten).

Neben diesen *neuen* Aufgabenbereichen beobachten wir die Umgewichtung bestehender Aufgaben der Lehrenden, für welche diese wiederum neue Handlungsrouninen und Kompetenzen entwickeln müssen:

## **Unterrichtsentwicklung**

Fächerintegrierender Lernfeldunterricht unterscheidet sich in unserer Umsetzung von einer sequenziellen Abarbeitung niveaudifferenzierter Lernaufgaben. Die verschiedenen fachlichen Inhalte gehen in offenen Szenarien auf und werden von den Lernenden ganzheitlich betrachtet. Nehmen wir einen technischen Ausbildungsberuf und integrieren wir beispielsweise ein kaufmännisches Thema. Im Kern steht ein betrieblicher Prozess; hier haben die Lernenden bereits die Wahl, welchen Prozess sie betrachten wollen (Wahl des Lernobjekts; woran will ich lernen?). Nehmen wir beispielsweise einen Prozess aus der Großchemie, einen pharmazeutischen Herstellungsprozess oder einen Wertschöpfungsprozess eines IT-Dienstleisters. Naheliegende Themen sind hier etwa Stundenverrechnungssätze, Prozesskostenrechnung oder eine Wirtschaftlichkeitsanalyse. Anstatt diese aber losgelöst nebeneinander an einem weiteren beispielhaften Prozess zu unterrichten, werden die Lernenden darin begleitet, diese Betrachtung für den von ihnen gewählten Prozess gemeinsam durchzuführen. Ergänzend wird der technische Prozess möglichst in einem vollständigen Handlungszyklus umgesetzt. Für eine technische Dokumentation bietet sich die Integration einer Fremdsprache an.

Dies ist eine deutliche Erweiterung der Unterrichtsentwicklung, in welcher die Lehrenden einzeln oder in einer Fachgruppe fachsystematisch gegliederten, von anderen Fachlichkeiten losgelösten, Unterricht entwickeln. Nur interdisziplinäre Teams können interdisziplinären Unterricht entwickeln.

## **Unterrichtsgestaltung**

Derartige Lehr-Lernszenarien bringen auch erweiterte Herausforderungen an die Unterrichtsgestaltung mit und gehen über das Verständnis von Teamteaching hinaus, in welchem zwei Lehrende gemeinsam ein Thema unterrichten. Ein Unterricht nach Stundenplan würde diesen interdisziplinären Ansatz wieder auseinanderreißen. Die Lehrenden müssen ihre Angebote derart gestalten, dass die Lernenden dann auf ein fachliches Angebot zugreifen können, wenn sie es in ihrem individuellen Lernprozess benötigen. Dies kann über die Einsatzplanung im Team und über die Gestaltung verschiedener Lernzugänge gelingen.

## **Blended Learning und Hybrides Lernen ermöglichen**

Blended Learning und hybrides Lernen ist ein geeigneter Ansatz für diese zeit- und ortsunabhängigen Angebote und kann Lehrende in ihrer Tätigkeit entlasten. Wichtige Mittel sind hier asynchrones Lernen und dezentrales Lernen. Natürlich sind diese weiterhin als Ergänzungen im didaktischen Mix mit zentralen und synchronen Phasen zu sehen. Die Kompetenz der Lehrenden in diesem Bereich gewinnt an Bedeutung.

## **Kompetenzbeobachtung und Leistungsnachweise**

Da unser Ausgangspunkt die Entwicklung individueller Kompetenzprofile der Lernenden ist, brauchen Lehrende entsprechende Kompetenzen, diese zu diagnostizieren, zu beobachten und schließlich zu beurteilen. *Offen unterrichten* und *geschlossen prüfen* passt nicht zusammen.

## **Lernbegleitung, Beratung, Coaching und Mentoring**

Diese Konzepte verdienen jedes für sich eine eigene Betrachtung. Wesentlich für unsere Entwicklung ist aber, dass wir unseren Kolleg:innen in diesen Bereichen Fortbildungsangebote machen und die Kompetenzen in diesen Bereichen für die Rolle als Lernbegleiter:in unabdingbar sind.

### **Teambuilding und Teamarbeit**

Wir haben herausgestellt, dass die Beantwortung der Sinnfrage ein wesentliches Element unserer Entwicklung ist. Für diese Sinnfrage braucht es eine kollektive Antwort für die Organisation, jedes Individuum in der Organisation muss diese Frage für sich beantworten und Teams sind nur leere Hüllen, wenn sie sich nicht auch diese Frage stellen. Dies stellt erhebliche Anforderungen an Lehrende, sowohl im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen, als auch im Bereich ganz pragmatischer Methodenkompetenzen innerhalb der Teamarbeit.

### **Einsatzplanung, Stundenplanung, Vertretungsplanung**

Dies sind Aufgabenfelder, die typischerweise bei der Leitung liegen. Vermutlich denken Sie gerade an die stellvertretende Schulleitung. Wir haben allerdings die Erfahrung gemacht, dass die zentrale Planung zwar ein planerisch optimiertes Ergebnis bietet, beispielsweise bezogen auf die Reduktion von Freistunden, aber eher schlecht dazu geeignet ist, auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppen einzugehen. Die Lehrendenteams können dies – in einem verabredeten Rahmen – besser leisten. Auch die Vertretung im Team, zeigt einen deutlichen Qualitätszuwachs gegenüber anderer, zentral geregelter Vertretungsmodelle. Im Idealfall gelingt die teaminterne Vertretung bei geringem, nicht dauerhaftem Vertretungsbedarf nahtlos und stört die Lernenden nicht in ihrem Lernprozess.

Das alles zeigt auf, dass die relevanten Kompetenzen für Lehrende ebenfalls fachliche Kompetenz, Lernkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz, erweitert um die 21st century skills Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität sind. Sie brauchen das gleiche Vertrauen, die gleichen Freiheiten, um im Sinne des Lernens am Modell den Lernenden ein geeignetes Vorbild zu sein. Ihre dabei gemachte Arbeitserfahrung gibt den nötigen Mut, die Ideen, die Resilienzfähigkeit, die es braucht, wenn Verantwortung abgegeben wird.

### **2.3 Unsere Erfahrung bzgl. der Entwicklung zur Lernbegleiter:in**

Nun könnten wir den bereits erwähnten KODE Kompetenzatlas zücken und fänden sicherlich treffende Kompetenzen: Kooperationsstärke, Beziehungsmanagement, Belastbarkeit, Werteorientierung, Lernfähigkeit, die Liste ließe sich leicht fortführen. Wir wollen an dieser Stelle aber einen Blick auf die konkreten Aufgabenfelder der neuen Lehrendenrolle werfen und die Erfahrungswerte unserer Entwicklung teilen.

In unserer Entwicklung haben wir gute Erfahrungen damit gemacht, disruptive Impulse zur Reflexion des eigenen didaktisch-pädagogischen Handelns zu setzen und die neue Vision bei jeder Gelegenheit zu thematisieren und sie Schritt für Schritt gemeinsam zu konkretisieren.

Ein wesentlicher Beitrag für unsere Entwicklung war und ist weiterhin das Angebot an unsere Kolleg:innen, sich als Lerncoach fortzubilden. Unser Ziel ist es weitestgehend allen Kolleg:innen diese Perspektivenerweiterung zu ermöglichen. Zukünftig haben wir diese Fortbildung etwas adaptiert, mit einem stärkeren Fokus auf Lernbegleitung in Lerngruppen.

Innovation lebt vom „Abgucken“. Wichtige Impulse für unsere Entwicklung haben wir durch externe Impulse erhalten. Es hat sich als sehr wertvoll herausgestellt, möglichst viele unserer Kolleg:innen mit anderen innovativen Schulen und Organisationen in den Austausch zu bringen, sie auf Veranstaltungen zu schicken und den Inspirationen anschließend Raum zum Austausch und zur Weiterentwicklung im Kollegium zu geben.

Ebenfalls gute Erfahrungen machen wir, die Teamfähigkeit unserer Kolleg:innen zu stärken, bzw. besser ausgedrückt Impulse hierfür zu setzen. Dies haben wir auf pädagogischen Jahreskonferenzen durch Gastredner:innen und Workshops getan, aber auch durch Fortbildungsangebote in agilen Methoden, Moderationstechniken oder der Teambegleitung und -entwicklung durch externe Personal- und Organisationsentwickler:innen – neuerdings auch oftmals als Berater *People & Culture* bezeichnet.

Ab einem gewissen Punkt in unserer Entwicklung haben sich interne Fortbildungsangebote von Kolleg:innen für Kolleg:innen etabliert (each one teach one), bspw. im Bereich der agilen Methoden oder der entlastenden Strukturierung von Teamarbeit.

Im weiteren Lauf unserer Entwicklung, nach einigen Jahren haben die verschiedenen Bildungsgänge in unserem Haus begonnen, sich gegenseitig zu inspirieren und „good practice“ auszutauschen. Dies war unter anderem in der partizipativen Teamfindung der Fall. Gerade arbeiten wir daran, das Mentor:innenprinzip der Ausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung zu übertragen.

In unserem Leitungshandeln haben wir die Erfahrung gemacht, auf Freiwilligkeit zu setzen. Kolleg:innen bzw. Lehrenden-Teams und Bildungsgänge werden in ihren Entwicklungsvorhaben unterstützt, wenn sie aus sich heraus die Motivation zeigen, den nächsten Entwicklungsschritt zu gehen.

Eine weitere wertvolle Erfahrung für unser Leitungshandeln ist, dass Selbstverantwortung einen transparenten Rahmen braucht. Wenn wir den Lehrenden die Verantwortungsübernahme für die eigenständige Stundenplanung, die Raumgestaltung oder die Teamzusammensetzung anbieten, geschieht dies in einem gesteuerten, gut vorbereiteten Prozess. Wer darf wofür Verantwortung übernehmen, wer entscheidet was, welche Schritte werden in welcher Reihenfolge gegangen, geht das vorgeschlagene Modell rechnerisch auf, welche Eskalationsmechanismen gibt es? Diese wesentlichen Punkte sollten vorab geklärt und kommuniziert werden. Im Sinne des Servant Leaderships sehen wir hier die Leitung in der Verantwortung. Das ist uns natürlich ebenfalls nicht jedes Mal auf Anhieb geglückt. Wir haben aber die Erfahrung gemacht, dass agile Prozesse helfen; Vertrauen ist ein wertvolles Gut des Miteinander und einiges lässt sich auch in laufenden Prozessen noch heilen, wenn die Sinnhaftigkeit des gemeinsamen Anliegens die Entwicklung trägt. Erfahrungsgemäß liegen die häufigsten Herausforderungen in der Kommunikation. In der Einführung der eigenständigen Stundenplanung hatten wir beispielsweise

missverständlich kommuniziert durch wen die Einsatzplanung letztverantwortlich vorgenommen wird. Dies wurde positiver Weise an uns kommuniziert, auch mit dem einhergehenden Unbehagen auf Seiten der Kolleg:innen. Dadurch konnten wir reagieren, Informationsveranstaltungen anbieten und die Verantwortlichkeiten und das Vorgehen im Prozess klären.

## **2.4 Die veränderte Rolle der Lernenden und ihre Anforderungen**

Von der/ dem *Profischüler: in* zum selbstverantworteten Lernen in einem Jahr.

Im berufsbildenden Bereich begegnen wir Schüler:innen, die eine beträchtliche Schulkarriere mit einhergehender Prägung hinter sich haben, *Profischüler:innen*. Lernende, die neu an unserer Schule sind, erwarten oftmals das bekannte System aus Fachunterricht, Übungsphasen und Leistungsnachweisen. Sie besitzen bewährte Handlungsmuster, um in dem ihnen bekannten System ein für sie attraktives Ziel zu erreichen.

*Was muss ich machen, um eine 1 zu bekommen?*

*Was muss ich machen, um zu bestehen?*

Unserer Erfahrung nach gelingt den meisten Lernenden die Rückgewinnung der Selbstverantwortung innerhalb eines halben, maximal ganzen Schuljahres. Dies kann man allerdings auch kritisch formulieren und feststellen, dass die Lernenden zwischen zehn und zwölf Monaten benötigen, um sich an die Erwartungshaltung in einem neuen System anzupassen. Unsere Beobachtung der Kompetenzentwicklung der Lernenden stützt allerdings die erste Aussage.

Welche Kompetenzen benötigen die Lernenden also für dieses New Learning?

Naheliegenderweise unterscheiden sich diese Kompetenzen gar nicht so sehr von den Anforderungen an die Lehrenden.

### **Reflexionsfähigkeit**

Im Laufe unserer Entwicklung haben wir sogenannte Orientierungstage implementiert. Die Lehrendenteams nehmen sich zwei bis drei Tage zu Beginn der Ausbildung Zeit, um mit den Lerngruppen die Basis für das gemeinsame Arbeiten zu schaffen. Neben Teambuilding-Methoden, als elementare Bedingung für das Schaffen gelingender Arbeitsbündnisse, dem Vertrautmachen mit der neuen Umgebung und Ähnlichem, haben wir mit Modulen zu *Lernen lernen* und einem Vortrag zu unserem didaktischen Konzept des selbstverantworteten, kompetenzorientierten, individualisierten Lernens experimentiert.

Ein Vortrag zur Selbstverantwortung, da passt doch was nicht!

Es hat sich in vielen Teams ein reflexives Vorgehen bewährt: „wie sieht euer idealer Job aus?“ „Wie stellt ihr euch die Beziehung zu eurem Vorgesetzten vor?“ „Was bedeutet für euch Verantwortung?“ „Wie sieht es mit der Mitgestaltung aus?“ Über solche Impulse kommt unserer Erfahrung nach eine Diskussion zustande, an der das Lehrendenteam am Ende eigentlich nur noch sagen braucht: „Und so wollen wir mit euch zusammenarbeiten!“



Damit ist es natürlich nicht getan. Reflexion muss geübt, methodisch unterfüttert und fest im Lernprozess verankert sein. Dies ist ein ganz wesentlicher Teil unserer Lehr-Lernszenarien, durchgehend durch alle Jahre.

### **Sich einlassen können und sich trauen**

Hierfür braucht es den bewertungsfreien Raum. Die *laufende Mitarbeit* zu bewerten, spräche diesem entgegen. Wer keine Fehler macht, hat nur zu wenig ausprobiert. Dieses Vertrauen müssen die Lehrenden den Lernenden geben. Die Lernenden müssen Vertrauen gewinnen, sich ihrer intrinsischen Motivation folgend auf Neues, Unbekanntes und damit auch Unsicheres einzulassen. Scheitern darf nicht sanktioniert werden, es sollte gemeinsam reflektiert werden.

### **Lernen lernen**

Lernmethoden haben ihre Berechtigung und können auch eingeübt werden. Unserer Erfahrung nach gelingt dies den Lernenden dann gut, wenn sie Methoden an die Hand bekommen, in ihrer Handhabung begleitet und beraten werden und natürlich, wenn sie diese reflektiert einsetzen. Die Rückmeldung einer Schülerin, welche ausbildungsbegleitend ihr Abitur abgelegt hat, verdeutlicht diese Kompetenz exemplarisch. Sie erzählte uns, dass sie während ihrer Schulzeit an unserer Schule gelernt hat, ihre Prüfungsvorbereitung zu strukturieren, Arbeitspakete zu bestimmen, diese zeitlich zu planen und aufeinander aufbauend iterativ anzugehen. Sie war nicht nur in der Lage, aktiv eine Lernstrategie zu entwickeln und erfolgreich einzusetzen, sondern auch, diese zu explizieren.

### **Selbstorganisation**

*Können Sie mir nicht einfach genau sagen, was ich machen soll?*

Selbstorganisation ist die Kompetenz, die es braucht, um Selbstverantwortung gelingend übernehmen zu können. Auch diese Kompetenz müssen die Lernenden entwickeln. Wichtige Stell-schrauben sind die Dauer der selbstorganisierten Phasen, die Anzahl und Bedeutung der selbstverantworteten Aufgaben und der organisatorische Rahmen, in dem Selbstorganisation und Selbstverantwortung stattfinden. Selbstorganisation braucht auch Resilienz der Lernenden, es auszuhalten, nicht gesagt zu bekommen, was genau man machen soll. Eine weitere Rückmeldung eines ehemaligen Schülers verdeutlicht dies. Der Schüler bemängelte, dass er sich oft zu Beginn eines Themas mehr fachliche Inputs gewünscht hätte, diese wurden aber erst nach einer Woche angeboten. Dann war es aber zu spät, weil er es sich zu diesem Zeitpunkt schon selbst erarbeitet hatte. Dies war durchaus als Kritik gemeint und stützt gleichzeitig unser Argument. Wir beobachten auch, dass zu Beginn der Ausbildung, etwa im ersten Halbjahr, Inputs, die zur freiwilligen Teilnahme angekündigt sind, von fast allen Lernenden besucht werden. Wir vermuten dahinter das sogenannte *fear of missing out Phänomen* (Gupta & Sharma, 2021, Abs. 1), die Angst, etwas zu verpassen. Im späteren Verlauf der Ausbildung werden freiwillige Inputs sehr viel selektiver von den Lernenden besucht. Es hat sich also etwas geändert im Konsumverhalten der Lernenden.



## Teamfähigkeit und Netzwerken

Wenn die Lehrenden heraustreten aus der Rolle als zentrale Wissensvermittler:innen und stattdessen als Lernbegleiter:innen agieren und die Lernenden darüber hinaus die freie Wahl der Sozialform für ihren Lernprozess haben, gewinnen die sozial-kommunikativen Kompetenzen an Bedeutung. Hinzu kommt, dass die Lehrenden in offenen Lehr-Lernszenarien eventuell keine Expertinnen bzw. Experten mehr für das Lernobjekt sind, welches sich die Lernenden gewählt haben. Die Lehrenden verlieren dadurch in ihrer Expert:innenrolle an Bedeutung, das von und miteinander Lernen unter den Lernenden gewinnt allerdings ebenfalls an Bedeutung. Die Lernenden profitieren von einer diversen Lerngruppe und einem großen Netzwerk an Mitlernenden mit verschiedenen Kompetenzen. Digitale Medien sind hier eine Bereicherung, denn der Teamkollege aus dem Ausbildungsbetrieb oder der Auszubildende im höheren Lehrjahr ist nur einen Video-Call entfernt.

## 3 Beobachtungen, Diskussionspunkte und was wir nicht wissen

### 3.1 Beobachtungen: Auswirkungen der neuen Lehr-Lern- und Arbeitskultur

#### 3.1.1 Die Rückmeldung der Lernenden

Neben unseren Beobachtungen und den Rückmeldungen der Lernenden an ihre Lehrendenteams im Rahmen der regelmäßigen Retrospektiven haben wir zwei fragebogengestützte Onlineerhebungen durchgeführt. Zu Beginn der Pandemie war das selbstverantwortete Lernen schon ausgereift und weitgehend in unserer Schule etabliert. Blended Learning Angebote waren ebenso verbreitet im Einsatz. Durch die Pandemie gewann das hybride Lernen stark an Bedeutung, was für uns in diesem Bereich einen Entwicklungssprung bedeutete. Wir wollten wissen, wie die Lernenden diese Formate 2020 während der Schulschließungen erlebten. Als wir 2021 den Präsenzbetrieb wieder aufgenommen haben, behielten wir hybride Formate bei und integrierten sie in den Regelbetrieb. Dies war ein weiterer Baustein dessen, was wir als New Learning bei uns praktizieren. Vor diesem Hintergrund haben wir die Erhebung erneut durchgeführt, um die neue gelebte Praxis zu evaluieren. An der Befragung haben 286 (2020) und 380 (2021) Lernende teilgenommen.

Das Konzept stößt auf Akzeptanz, auch die Onlineformate empfinden 65 % (2020) bzw. 71 % (2021) als motivierend. 85 % (2020) bzw. 88 % (2021) finden die Formate geeignet für selbständiges Arbeiten. Die Rückmeldung zeigt weitere positive Effekte, beispielsweise den Wegfall von Fahrtzeiten, die Vereinbarkeit von Schule und Privatleben sowie das Arbeiten im eigenen Rhythmus (selbständige Zeiteinteilung, eigenes Tempo).

Die Lernenden benennen auch klare Anforderungen als Gelingensbedingungen für New Learning:

- Inputs:  
als offenes Angebot, optional
- Lehr-Lernszenarien:  
mit klarem Ziel, mit individuellen Schwerpunkten

- Begleitung:  
Peerfeedback, Reflexion, Coaching, geregelter Austausch (z. B. „Dailies“)
- Mitbestimmung bei:  
Zielen, Bewertungskriterien, Handlungsprodukten
- Selbstorganisation:  
Tempo, Zeit, Methode, Ort, frei wählbare Gruppe (auch alleine)

### 3.1.2 Die Rückmeldung der Ausbildungsbetriebe

Als berufliche Schule mit ca. 2100 Auszubildenden aus etwa elf unterschiedlichen dualen Ausbildungsberufen haben wir ungefähr 800 Ausbildungsbetriebe als Partner, die heterogener in Größe, Branche, Geschäftstätigkeit, Unternehmens- und Organisationskultur nicht sein könnten. Und doch sind sie in die gleiche Welt und Zukunftsentwicklung eingebunden, haben also mit den gleichen Herausforderungen zu tun. Es hängt stark vom Unternehmen, der dortigen Kultur und den Ausbilder:innen vor Ort ab, wie unser Konzept gesehen wird. Zu Beginn von SkiL vor zehn Jahren herrschte noch viel Unsicherheit, auch Unverständnis. Zu neu und andersartig erschien das Lernen bei uns, zumal auch die Auszubildenden anfangs aufgrund des durch die Selbstverantwortung erhöhten Anspruchs irritiert und unzufrieden waren.

Im Rahmen der Lernortkooperation entstand ein intensiver Austausch, über den deutlich wurde, dass SkiL mit dem Fokus auf fachliche Kompetenz, Lernkompetenz, Sozial- sowie Selbstkompetenz und die als 4K bezeichneten Zukunftskompetenzen durchaus die Interessen der Betriebe adressiert. Unser Vorsitzender der Lernortkooperation stellte damals fest, dass genau diese Kompetenzen für Mitarbeitende relevant sind und hat einen konstruktiven Austausch zwischen Betrieben, Handelskammer und Schule initiiert, der seitdem ein wichtiger Bestandteil unserer Evaluation und Weiterentwicklung ist. Die duale Ausbildung, die für viele auch heute noch darin besteht, dass in der Schule die Theorie und im Betrieb die Praxis vermittelt wird, hat sich bei uns zu einer Kooperation in Sachen der Kompetenzentwicklung unserer Auszubildenden entwickelt. Im Sinne selbständig agierender flexibler, motivierter sowie teamfähiger Mitarbeitender, die sich in multidisziplinären Teams über Raum und Zeit hinweg den sich immer wieder verändernden Problemen ihrer Kund:innen stellen und für sie zukunftsgerechte, moderne Lösungen schaffen, dabei unterschiedlichste fachliche Anforderungen bewältigen müssen, ist das der richtige Weg.

Natürlich werden von einigen Unternehmensvertretungen Gründe dafür angeführt, die tradierte Aufteilung zwischen Schule und Betrieb aufrechtzuerhalten, schulisch also die Vermittlung fachsystematischen Wissens zu fokussieren. Dies sind vor allem noch hauptsächlich wissensbasierte Abschlussprüfungen, betriebliche, eher regional auftretende Arbeitsaufgaben, die sich kaum verändern und die eigene, aus dem persönlichen Ausbildungs- und Arbeitserleben geprägte Haltung.

Als wir in der Zeit der Pandemie das Lernen komplett in den virtuellen Raum verlegt haben, stellten wir einen großen Zuspruch und aktive Unterstützung unserer Ausbildungsbetriebe fest. Eine Evaluation zeigte hohe Zufriedenheit, da Kompetenzen in den Fokus rückten, die aus betrieblicher Sicht als essenziell angesehen werden. Auch ihre Beteiligung an der Diskussion

und Entwicklung unseres Hybridkonzeptes war enorm hoch, zumal die dazu notwendigen Besprechungen ebenfalls virtuell stattgefunden haben. Anstatt vor Ort maximal 90 Betriebe hatten wir Zulauf von über 200.

Kernaussage unserer Betriebe ist: „Neben der Flexibilität für die Lehrenden und Lernenden bei der sinnvollen Unterrichtsgestaltung unterstützt hybrider Unterricht die Auszubildenden gleichermaßen beim Aufbau der notwendigen Kompetenzen für hybride Zusammenarbeit, die in den Betrieben heute und in Zukunft benötigt wird. Der klassische Arbeitsplatz hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Das Angebot an möglichen Arbeitsorten hat sich vergrößert und bei der Wahl des Arbeitsortes spielen längst nicht mehr nur die technische Machbarkeit, sondern inzwischen auch die Wirtschaftlichkeit und die Nachhaltigkeit eine entscheidende Rolle. Die Erfahrungen, die die Auszubildenden in der Schule machen können, passen da hervorragend zu den aktuellen Anforderungen an unsere künftigen Arbeitskräfte,“ (Evaluation der Lernmöglichkeiten während des Piloten: „Erprobung hybriden Unterrichts,“ und Konzept zur Implementierung des virtuellen Raums in den Regelunterricht, 2022). Auch heute, 2024, gilt diese Aussage. Das im Zitat angesprochene Hybridkonzept ist heute in unser Blended Learning eingebunden und wird weiterhin betrieblich gefordert und gefördert.

### *3.1.3 Die Rückmeldung der Lehrenden*

Die Lehrenden tragen das Konzept und schätzen die positiven Effekte von New Learning und New Work. Ein Zurück in alte fachliche Strukturen mit vorgegebenen Stundenplan ist für die große Mehrheit nicht denkbar.

Die postpandemische Entwicklung zeigt, dass vermehrt auf Blended Learning statt auf hybride Szenarien gesetzt wird. Die gleichzeitige Beschulung einer Lerngruppe, die teils online, teils vor Ort ist, hat sich als belastend und wenig praktikabel herausgestellt. Viele Teams arbeiten daher mit kompletten Homeoffice-Tagen für die Lernenden, anstelle hybrider Formate. Diese Formate werden als sinnvolle Ergänzung zu den Präsenzphasen eingesetzt. Zentrale Phasen vor Ort bilden den Großteil des Lehr-Lernangebots und werden als unabdingbar empfunden.

Die Arbeit in den Lehrendenteams wird als anstrengend und gleichzeitig entlastend sowie wertbringend empfunden. Dies zeigen auch die Ergebnisse zweier Befragungen. Vor der Implementierung der neuen Teamstrukturen haben die Lehrenden den verstreuten Einsatz in verschiedenen Klassen in verschiedener Zusammensetzung der Lehrenden, welche eine Klasse nach Stundenplan beschulten, als sehr belastend wahrgenommen. Ein Jahr nach der Einführung der multidisziplinären Lehrendenteams wurde die Teamsituation als entlastend wahrgenommen. Die mit den neuen Teamstrukturen verbundene Anstrengung resultiert hauptsächlich aus der teaminternen Entwicklung und Auseinandersetzung. Genau diese Anstrengung wird gleichzeitig lohnend und wertbringend wahrgenommen.

Auch die zentrale Vertretungsregelung wurde vor der Umstellung auf die teaminterne Vertretung unterrichtlich eher als Störung oder Ausfall betrachtet. Der persönliche Vertretungseinsatz wurde als unflexible bis unvereinbare Belastung wahrgenommen.

In den oben genannten Punkten (Teamstrukturen und Vertretungsregelung) beziehen wir uns auf die Aussagen der Lehrenden zweier Gefährdungsbeurteilungen (ArbSchG) (2019 vor der Umstellung und 2023/2024 nach der Umstellung).

Ebenso wie bei den Lernenden spiegeln uns auch die Lehrenden eine höhere Verträglichkeit der Arbeit mit dem Privatleben durch die Flexibilisierung der Arbeitszeit. Diese Flexibilisierung zeigt sich beispielsweise in der Implementierung von Kernarbeitszeiten, die selbständige Vertretungsregelung sowie die Möglichkeit von Homeoffice. Einhergehend beobachten wir einen geringeren Krankenstand als noch vor wenigen Jahren. Es liegt nahe, hier eine Kausalität zu vermuten. Mangels weiterer Informationen nehmen wir diesen Effekt aber erstmal als Koinzidenz hin.

In Einzelfällen wird uns auch geschildert, dass diese Flexibilisierung der Arbeitszeit Kolleg:innen davon abhält, ihre Arbeitszeit zu reduzieren. Dies bietet ein interessantes Gegenargument zur pauschalen Erhöhung der Lehrendenarbeitszeit, um dem Lehrendenmangel zu begegnen.

Unsere Kolleg:innen melden uns auch zurück, dass die Schule durch ihre kontinuierliche Entwicklung, das Vertrauen und die Freiheit, welche die Leitung dem Kollegium entgegenbringt, ein attraktiver Arbeitsplatz ist. Gleichzeitig erleben wir, dass einzelne Kolleg:innen nicht bereit sind, diese Entwicklung mitzugehen.

Wir beobachten auch einen Anstieg an Bewerbungen, welche sich spezifisch auf unser didaktisches Konzept und unsere Arbeitsweise beziehen. Hier ist natürlich auch zu berücksichtigen, dass wir als Schule in den letzten Jahren, auch vor der Auszeichnung als Preisträgerschule des Deutschen Schulpreis 2023, deutlich an Außenwirkung gewonnen haben.

### **3.2 New Learning trifft New Work und jetzt ist alles gut?**

Für den Augenblick wirkt diese Aussage einleuchtend und stimmt beruhigend. Denn das primäre Ziel unseres schulischen Handelns, mit den Mitteln der Digitalisierung für die Zukunft auszubilden und motiviert zu arbeiten, scheint mit unserer Lehr-/Lernkultur erfüllt zu sein, New Learning und New Work passen zusammen, die Beteiligten sind zufrieden.

Doch Achtung: sprichwörtlich bedeutet Stillstand Rückschritt, würde also ein Verharren in dieser Aussage die Gefahr mit sich bringen, dass irgendwann erneut der Zustand von Unzufriedenheit eintritt, weil das, was wir tun, nicht mehr zeitgemäß ist, nicht zu den Bedürfnissen aller an Ausbildung Beteiligten passt.

Was ist also wirklich das Gute unserer Kultur, wie lässt sie sich in eine veränderliche, ungewisse Zukunft transformieren? Wesentlich dafür sind die drei Komponenten Selbstverantwortung, Kompetenzorientierung und Individualisierung. Sie sind das, was feststeht und jederzeit Wandel ermöglicht. Damit ist SkiL als unser didaktisches Konzept der Kern, der uns wandlungsfähig und damit zukunftssicher macht.

Selbstverantwortung für das eigene Lernen muss immer übernommen werden, wenn es nachhaltig gelingen soll, heute, morgen und übermorgen, unabhängig von der aktuellen gesellschaftlichen Situation. Mit der Kompetenzorientierung lässt sich jederzeit das abbilden, was aktuell

in der Arbeitswelt und gesellschaftlichen Situation benötigt wird. Ist also der Blick immer wieder neu darauf gerichtet, ob die fokussierten Kompetenzen zukunftsfähig sind und finden entsprechende Anpassungen statt, bleibt Ausbildung in unserem Konzept up to date.

Individualisierung hat immer damit zu tun, was die Lernenden mitbringen, welche Biografie, Ziele, Kompetenzen, Anforderungen sie haben und wie ihre eigene Zukunftsvision ist. Schaffen wir also immer wieder Lernszenarien, die individuelle Kompetenzbedürfnisse ansprechen, Freiheitsgrade ermöglichen, in eigenem Tempo und nach eigener Planung durchlaufen werden können, können auch die künftigen Generationen gelingend das lernen, was sie brauchen. Und wenn das möglich ist, wird das zukünftige New Learning das zukünftige New Work treffen und erneut alles gut werden. Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in den Schritten plan, do, check, act, der für uns grundlegend und permanent ist, haben wir die Chance, dauerhaft zukunftsfähig zu bleiben. Dies erfordert eine innovative, flexible, offene und wertschätzende Grundhaltung. Diese fordern wir ein und fördern sie.

### 3.3 Fazit

Nach zehn Jahren Entwicklung steht die Erkenntnis, dass alle Aktivitäten der Schulentwicklung auf eine sinnstiftende Vision hin ausgerichtet sein sollten. Im Zentrum sollte das Lehren und Lernen stehen.

*New Learning trifft New Work:*

Beide Bereiche ergänzen sich. Die didaktisch-pädagogische Entwicklung prägt wesentlich die Schulkultur und stößt ohne organisatorische Anpassung an ihre Grenzen.

Beide Konzepte gehen mit veränderten Rollenverständnissen von Lehren, Lernen und Leitung einher. Lehrende entwickeln sich zu Lernbegleiter:innen, Lehrende vom Konsumenten zu selbstverantwortlichen Gestalter:innen ihres Lernens und unser Leitungsbild hat sich hin zum Servant Leadership entwickelt.

New Learning und New Work zeigen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis positive motivationale Effekte. Im Kontext New Work werden uns entlastende Effekte der Lehrenden rückgemeldet. Wir beobachten auch einen positiven Effekt im Bereich *Employer Branding* für unsere Schule.

Sowohl für Lehrende als auch für Lernende ist es eine Herausforderung, in einer von New Learning und New Work geprägten Schulkultur, neue Handlungsmuster, Routinen, Sicherheit und Selbstwirksamkeit zu entwickeln. Dies kann durch Lernbegleitung, Coaching und Beratung sowie die Begleitung der Kolleg:innen in ihrer Entwicklung gelingen. Unabdingbar ist eine positive Fehlerkultur, in der sich Menschen trauen, aus ihrer Comfort Zone zu treten.

Beide Konzepte – so wie wir sie interpretieren – bedürfen interdisziplinärer Teams, was wiederum ausgeprägte Kompetenzanforderungen mit sich bringt.

Unsere Entwicklung war nicht planbar. In komplexen sozialen Systemen können Entwicklungsimpulse unterschiedliche Effekte zeigen. Für uns hat es sich bewährt, Schritt für Schritt auf

unsere Vision hinzuarbeiten und jeden Schritt mit den Beteiligten zu reflektieren. Entwicklungen zeigen teils unerwartete oder unerwünschte Effekte, gute Entwicklungen schlafen eventuell wieder ein und geraten in Vergessenheit. Manche Entwicklungsschritte muss man mehrfach auf unterschiedliche Art und Weise angehen, um der Vision einen Schritt näherzukommen. Es braucht Lösungsstrategien für Lehrende und Lernende, die sich schwertun, die Entwicklung mitzugehen. Eine solche Entwicklung ist nur mit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft denkbar.

Weder New Learning noch New Work sind radikal neue Konzepte. Wir verstehen sie als Erweiterung unserer Handlungsoptionen in einer Welt, die einerseits von kontinuierlichem Wandel geprägt ist und andererseits von einem Schulsystem mit hoher formaler und informeller Regelungsdichte.

Vor diesem Hintergrund kann eine solche Entwicklung nie enden, bzw. in einer sich ständig ändernden Welt ist eine Schule ständig Impulsen ausgesetzt, sich anzupassen. Wir sehen dies als Entwicklungschancen.

### **Was wir über unsere Beobachtung hinaus gerne genauer wüssten:**

Wir beziehen uns in unserem Praxisbericht häufig auf Beobachtungen, Befragungen und andere Rückmeldungen. Es wäre interessant, im Bereich der Kompetenzentwicklung unserer Lernenden an unserem Beispiel zu forschen.

Es wäre auch interessant, die Auswirkung von New Work auf unser Kollegium genauer zu untersuchen.

Ein drittes Interessengebiet ist das Item *Well Being* genauer zu betrachten: „wann empfinden Lernende und Lehrende Stress?“ „Wann fühlen sie sich entspannt, motiviert und zufrieden?“

## **Literatur**

Backes-Gelner und Lehnert (2023). Berufliche Bildung als Innovationstreiber: Ein lange vernachlässigtes Forschungsfeld. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 24(1), 85–97. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pwp-2022-0036/html>

Bergmann, F. (2020). *Neue Arbeit, Neue Kultur*. Arbor Verlag. Bergmann (2004) *Neue Arbeit, Neue Kultur*. arbor

BIBB (2020). Definition Kompetenzbegriff. <https://www.bibb.de/de/8570.php>

Buhren, C. G. & Rolff, H. G. Claus G. Buhren Hans-Günter Rolff (Hrsg.) (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Beltz

Cascio (2020). Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. DOI: 10.25656/01:11173



[https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed\\_1993\\_2\\_Deci\\_Ryan\\_Die\\_Selbstbestimmungstheorie\\_der\\_Motivation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf)

Dubs, R. (2005). Selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen: Versuch einer unterrichtspraktischen Begriffsordnung. In R. Dubs, D. Euler & H. Seitz (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte in Schule und wissenschaftlichem Unterricht: Festschrift Christoph Metzger zum 60. Geburtstag. Aktuelle Aspekte in Schule und wissenschaftlichem Unterricht* (S. 56–74). IWP – St. Gallen.

Gebhardt, A. & Jäger, A. (2007). Internale Bedingungen des Selbstgesteuerten Lernens – eine quantitative Analyse bei Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13, 1–34.

[https://www.bwpat.de/ausgabe13/gebhardt\\_jaeger\\_bwpat13.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe13/gebhardt_jaeger_bwpat13.pdf)

Greenleaf (1973). *The servant as leader*. Robert K. Greenleaf Center

Gupta, M. & Sharma A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World J Clin Cases* 2021, 9(19), 4881–4889. <https://www.wjnet.com/2307-8960/full/v9/i19/4881.htm>

Hoebel, T. & Vogel, M. (2021). Agilität trifft Struktur. Einige empirische Einsichten in den Mülleimer postbürokratischen Organisierens. In J. Muster, F. R. Bull & J. Kapitzky (Hrsg.), *Postbürokratisches Organisieren. Formen und Folgen agiler Arbeitsweisen* (S. 19–34). Vahlen

Hoidn, S. (2007). Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13, 1–26. [https://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn\\_bwpat13.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.pdf)

Hüther, G., Müller, S. O. & Bauer, N. (2021). *Dream-Team: Warum wir nur gemeinsam unser Potential entfalten und unsere Zukunft gestalten können*. Dream Team. Goldmann

KMK (Kultusministerkonferenz) (2017). *Bildung in der Digitalen Welt*.

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf)

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)

Laub (1999). Assessing the servant organization: Development of the servant organizational assessment (SOLA) instrument. A dissertation submitted to the faculty of the college of Education, Florida Atlantic University. <https://www.servantleaderperformance.com/wp-content/uploads/2018/04/1999-Laub-Dissertation.pdf>

Maag Merki, K. (2004). Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 202–222. DOI: 10.25656/01:4807. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4807/pdf/ZfPaed\\_2004\\_2\\_MaagMerki\\_Ueberfachliche\\_Kompetenzen\\_als\\_Ziele\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4807/pdf/ZfPaed_2004_2_MaagMerki_Ueberfachliche_Kompetenzen_als_Ziele_D_A.pdf)

Methfessel, B. (2020). Maslows Bedürfnistheorie und ihre Bedeutung für die Fachdidaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2020) 1, 69–86. DOI: 10.25656/01:24232. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242325>



Müller-Roterberg, C. (2018). *Praxishandbuch Design Thinking: Tipps & Tools*. Books on Demand.

Reetz, L. & Tramm, T. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung* (S. 69–120). Leske + Budrich.

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lebenslangeslernen.pdf>

Schleicher, A. (2024). Der Lehrerberuf ist finanziell, aber nicht intellektuell attraktiv. *Zeit Online*.

<https://www.zeit.de/arbeit/2024-01/pisa-chef-andreas-schleicher-lehrer-kritik/komplettansicht>

Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13, 1–33.

[https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill\\_etal\\_bwpat13.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.pdf)

Tramm, T & Naeve-Stoß, N, (2007). Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 13, 1–19.

[https://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm\\_naeve\\_bwpat13.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf)

Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. W. Bertelsmann Verlag.

<https://doi.org/10.3278/6001767w>

## Zitieren des Beitrags (17.12.2024)

---

Stausberg, M. & Schmidt, H. (2024). "New Learning" trifft „New Work“ – Gestaltung einer motivationsförderlichen nachhaltigen Arbeit an Schule. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 47, 1–30.

[https://www.bwpat.de/ausgabe47/stausberg\\_schmidt\\_bwpat47.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe47/stausberg_schmidt_bwpat47.pdf)

## Die Autor:innen

---



### MONIKA STAUSBERG

Schulleiterin Berufliche Schule ITECH, Elbinsel Wilhelmsburg

Dratelnstraße 26, 21109 Hamburg

[Monika.Stausberg@ITECH-bs14.de](mailto:Monika.Stausberg@ITECH-bs14.de)

[www.itech-bs14.de](http://www.itech-bs14.de)



## **HOLGER SCHMIDT**

Abteilungsleitung Schulentwicklung und institutionelle  
Organisation, Berufliche Schule ITECH, Elbinsel Wilhelmsburg

Dratelnstraße 26, 21109 Hamburg

[Holger.Schmidt@ITECH-bs14.de](mailto:Holger.Schmidt@ITECH-bs14.de)

[www.itech-bs14.de](http://www.itech-bs14.de)