

Qualitätsentwicklung von Unterricht durch selbstgesteuertes Lernen

Argumente und Anregungen für den Aufbau einer veränderten Lehr-Lernkultur an selbstverantwortlichen Schulen

M A T E R I A L I E N B A N D 4

Bildungsland
Hessen



SELBST
VERANTWORTUNG
PLUS



Qualitätsentwicklung von Unterricht durch selbstgesteuertes Lernen

Argumente und Anregungen für den Aufbau einer veränderten Lehr-Lernkultur an selbstverantwortlichen Schulen

M A T E R I A L I E N B A N D 4

Impressum

- Herausgeber:** Koordinierungsstelle des Modellprojekts
„Selbstverantwortung plus“ (KOBE)
- Hessisches Kultusministerium
Stabsstelle „Selbstständige Schule /
Selbstverantwortung plus“
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
- E-Mail: svplus@hkm.hessen.de
Internet: www.selbstverantwortungplus.de
- Verantwortlich:** Heinz Metternich
- Autoren:** Prof. Dr. Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Kassel
Susanne Diegelmann, Studienseminar für berufliche Schulen, Kassel
Wilfried Dülfer, Oskar-von-Miller-Schule, Kassel
Astrid Häring-Heckelmann, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden
Dr. Hans-Albert Lotze, Studienseminar für berufliche Schulen, Kassel
Jennifer Ludwig, Johann-Philipp-Reis-Schule, Friedberg
Christian Martin, Institut für Berufsbildung, Kassel
Manuela Pepping-Wylezyk, Berufliche Schulen Untertaunus, Taunusstein
- Redaktion:** Astrid Häring-Heckelmann
- Lektorat:** Janssen Peters, Taunusstein
- Gestaltung:** Dagmar Ronneburg, Wiesbaden
- Druck:** Hessisches Kultusministerium Wiesbaden
Druckhaus Bechstein GmbH, Wetzlar
- Stand:** August 2009

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden oder Wahlhelferinnen oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verbreitet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Inhalt

Vorwort	7
1 Hessens Weg zur Verbesserung der schulischen Arbeit	9
2 Selbstgesteuertes Lernen in selbstverantwortlichen Schulen	13
3 Neue Lehr- und Lernkultur	21
3.1 Selbstorganisiertes Lernen mit Kompetenzrastern	25
3.2 LernCoaching - Schüler übernehmen Verantwortung für eigenes Lernen	33
3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen	41
3.4 Selbstorganisiertes Lernen (SOL) - Konzeption nach Dr. Martin Herold	53
4 Neue Lehr-Lernkultur - Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule	59
5 Vision einer veränderten Schule mit einer neuen Lehr- und Lernkultur	65
Literatur- und Quellenverzeichnis	67
Anhang 1 SVplus SIQUA modifizierte Lernarrangements	71
Anhang 2 Kriterienkatalog für die Neue Lernkultur	75

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

seit dem 1. Januar 2005 führt das Hessische Kultusministerium an 17 beruflichen Schulen das Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ durch. Ziel ist, die Qualität der Schulen in Hessen durch mehr Entscheidungsfreiheit in organisatorischen, personellen und finanziellen Fragen systematisch weiterzuentwickeln.

Internationale Studien wie TIMSS und PISA belegen, dass Länder überdurchschnittlich gut abschneiden, die sich durch eine hohe Selbstverantwortung ihrer Schulen auszeichnen. Die hohe Selbstverantwortung wird als ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Schulen gesehen.

Mit dem Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ hat sich das Land Hessen ein sehr ehrgeiziges Ziel gesetzt, die selbstverantwortliche Schule „Bottom up“ in den Handlungsfeldern Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Organisationsstruktur, Personalgewinnung und Personalentwicklung, Finanzen sowie Bildungsangebot und regionales Bildungsnetzwerk an den Projektschulen zu entwickeln und zu erproben.

Die Projektbeteiligten gehen dabei von dem gemeinsamen Verständnis aus, dass das Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung von Unterricht und damit die Weiterentwicklung beruflichen Lernens, die Förderung von Lernprozessen wie auch die Entwicklung von Lernarrangements im Mittelpunkt der Projektarbeit an den teilnehmenden Schulen stehen muss. Dies kann nur mit dem Aufbau eines entsprechenden Qualitätsmanagementsystems in Schule einhergehen. Die weiteren Handlungsfelder müssen die Bedingungen, d. h. den Rahmen schaffen, damit die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule erfolgreich umgesetzt werden kann.

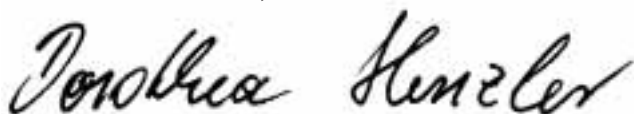
Die Modellprojektschulen haben sich dieser Herausforderung gestellt und konzipieren schulische Projekte, die sich an den zentralen schulischen Problemen orientieren. Im Bereich der Qualitätsentwicklung umfassen sie neue bzw. veränderte Lern- und Arbeitstechniken, Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen, Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen, angepasste Arbeitszeit- und Arbeitsorganisationsmodelle sowie Konzepte einer veränderten Lehr- und Lernkultur auf der Basis selbstgesteuerten und individualisierten Lernens.

Die Beiträge dieser Dokumentation verdeutlichen, warum eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur notwendig ist und welche Werkzeuge und Methoden dazu herangezogen werden können. Hervorzuheben bleibt, dass eine neue, veränderte Lehrkultur in den Köpfen der Beteiligten verankert sein muss, wenn sich eine neue und effiziente Lernkultur entwickeln soll!

Nach mehr als vier Jahren Arbeit im Modellprojekt zeichnen sich erste Tendenzen ab. In den über 140 Projekten im Bereich Qualitätsentwicklung von Unterricht hat sich ein verändertes Lehrerbild heraus kristallisiert. Lehrkräfte sehen sich zunehmend als Wissensvermittler, Berater in sozialen Fragen sowie Beobachter und Berater im Unterricht. Des Weiteren fördert das Modellprojekt die kollegiale Zusammenarbeit und das selbstorganisierte Lernen. „Selbstverantwortung plus“ ist als Innovation an den Schulen angekommen.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an dieser Dokumentation mitgewirkt haben, möchte ich auf diesem Weg herzlich danken. Für die weitere Arbeit in den Schulen und im Projekt wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen



Ihre Dorothea Henzler
Hessische Kultusministerin



1 Hessens Weg zur Verbesserung der schulischen Arbeit

ASTRID HÄRING-HECKELMANN

Geschäftsführerin der Koordinierungsstelle für Organisation, Beratung und Evaluation des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“, Wiesbaden

Zentrales Ziel des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (SVplus) ist die Qualitätsentwicklung von Unterricht und somit die Verbesserung der schulischen Arbeit. Die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler soll kontinuierlich gefördert werden, um diese zum lebenslangen Lernen zu befähigen. Erreicht werden soll dies durch Formen des selbstorganisierten und individualisierten Lernens. Dazu haben die beteiligten Schulen einen erweiterten Rahmen erhalten, um von allgemeinen Vorgaben zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung abweichen zu können. Die weitgehende Selbstverantwortung der Projektschulen stellt die Grundlage dafür dar, dass curriculare Entscheidungsprozesse in die Schule verlagert und somit die Lernprozesse optimiert und unterstützt werden können.

Zu Beginn des Modellprojekts gestaltete sich der Weg für die Kolleginnen und Kollegen an den beteiligten Schulen sowie für das Teilprojektteam, das gemeinsam mit der Projektleitung verantwortlich ist für die Koordination und Umsetzung der Zielsetzungen, recht schwierig und holprig. Mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung der Universität Kassel (Prof. Dr. Ute Clement und Christian Martin) setzten sich die Verantwortlichen mit neuen Erkenntnissen der Neurobiologie und Hirnforschung zum Thema Lernen auseinander. Diese beschreiben Lernen als eine Folge individueller Erfahrungen durch eigenes Handeln. Dabei wirkt sich die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördernd auf das Verstehen und die Verankerung des Gelernten aus. Lernen stellt

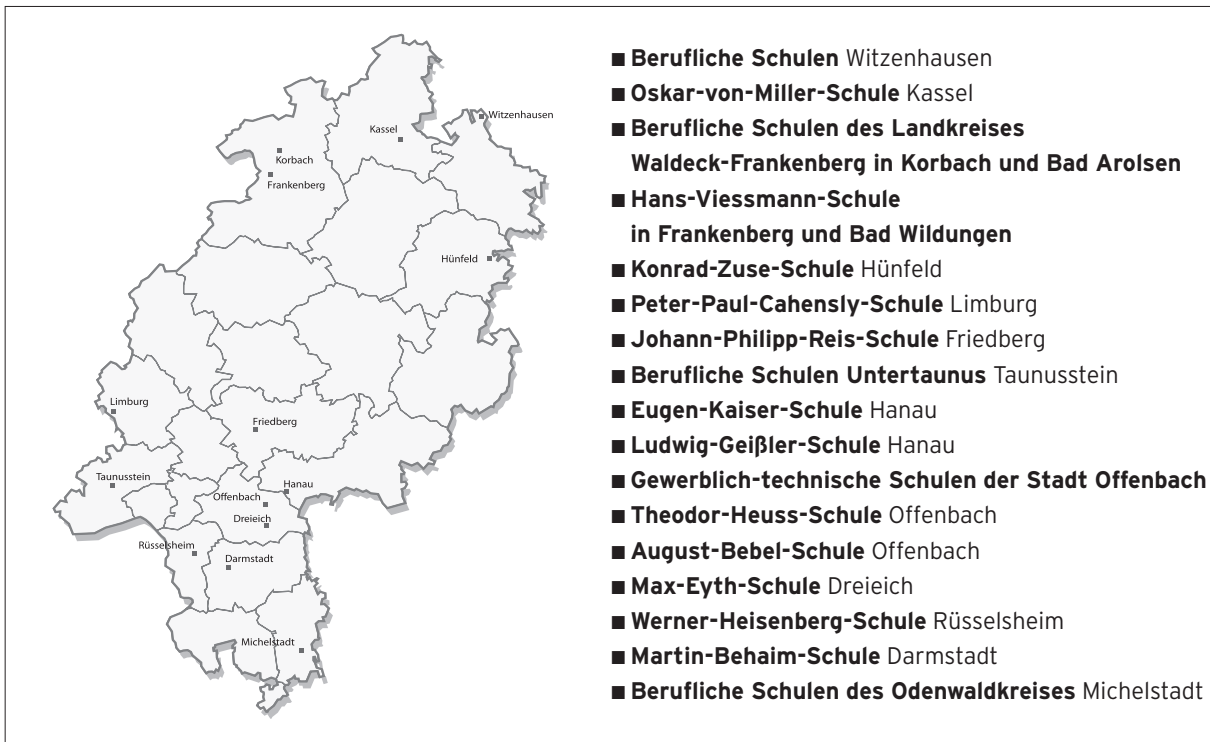
einen Prozess dar, der auf der Grundlage bereits gemachter Erfahrungen und erworbener Fähigkeiten anschließt. Dieser Prozess kann unter anderem initialisiert werden durch eine Lernnotwendigkeit, z. B. den Wunsch, einen bestimmten Lerninhalt zu erschließen, um damit einen spezifischen Beruf ausüben zu können, oder durch eine Lernbehinderung, d. h. die Erprobung von Möglichkeiten, um die erfahrene Behinderung zu beseitigen. Wichtig ist, dass das Interesse der Lernenden geweckt wird. Dabei kommt es auf aktives Handeln genauso an wie auf eine anregende Lernumgebung.

Für die Teilprojektleitung sowie die Kolleginnen und Kollegen an den Modellprojektschulen galt es, Konzepte, Methoden und Instrumente zu finden bzw. zu entwickeln, um diese Erkenntnisse für eine effektive Aus- und Weiterbildung zu nutzen.

Dazu stellten sich das Teilprojektteam sowie die Kolleginnen und Kollegen vor Ort folgende zentrale Fragen:

- Wie lernen Schülerinnen und Schüler in der digitalen Informations- und Wissensgesellschaft von heute?
- Wie kann Lernen in der selbstverantwortlichen, beruflichen Schule erfolgen, um für das lebenslange Lernen vorzubereiten?
- Wie muss sich Lehren verändern, um den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden?
- Welche Rahmenbedingungen benötigen Schulen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler?

In Form von Projekten erproben die Lehrerinnen



Die beteiligten beruflichen Schulen des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“

und Lehrer der SVplus-Schulen neue Arbeitsweisen, Werkzeuge und Ideen für eine veränderte Lehr- und Lernkultur. Darin eingeschlossen sind modifizierte Arbeitszeit- und Arbeitsorganisationsmodelle.

In den ersten beiden Jahren des Modellprojekts wurde der Fokus auf die Entwicklung und die Erprobung von Lehr- und Lernarrangements gesetzt. Diese wurden im Sinne der Lernfelddidaktik als ganzheitliche Sequenzen unter Berücksichtigung von selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen aufgebaut. Weiterhin wurde darauf geachtet, dass die Lehr- und Lernsequenzen mit den Elementen eines Qualitätsmanagementsystems verifiziert werden können, um somit die Verbindung zur Arbeit im Handlungsfeld 2 - Qualitätssicherung zu knüpfen.

Im Handlungsfeld 2 einigten sich die Projektbeteiligten auf die Einführung und Erprobung des Qualitätsmanagementsystems Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung). Nun galt es, diese beiden Handlungsfelder so miteinander zu verbinden, dass

die schulische Arbeit an der Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Q2E evaluiert werden kann.

Zur Unterstützung der Entwicklungsarbeit an den Schulen wurden die beteiligten Kolleginnen und Kollegen in Form gezielter Fortbildungsmaßnahmen weitergebildet. Sie wurden unter anderem geschult in den Bereichen Projektmanagement, Lernen mit Hilfe von Kompetenzrastern, Lernbegleitung und -beratung durch Lerncoaching, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sowie im Bereich „Social Media“ (Blended Learning, E-Learning) zur Unterstützung des selbstgestalteten Lehrens und Lernens.

Etwa ein Drittel der Schulen hat sich ganz speziell mit der Erarbeitung von Lehr- und Lernarrangements im Sinne einer veränderten Lehr- und Lernkultur für die Zweijährige Berufsfachschule in den kaufmännischen und elektrotechnischen Berufen beschäftigt. Diese Unterlagen sollen Ende des Jahres 2009 im Internet veröffentlicht werden. Bereits vorliegende Projektbeispiele aller sechs Handlungsfelder können in dem 2007 veröffent-

1 Hessens Weg zur Verbesserung der schulischen Arbeit

lichten Materialien Band 1 „Wege in die Selbstverantwortung“ nachgelesen werden.

Nach nunmehr vier Jahren Arbeit im Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ können alle Schulen Projekte im Bereich des selbstorganisierten und individualisierten Lernens aufweisen. Mit Hilfe eines im Projekt entwickelten Orientierungsrasters (siehe unten) haben sich die beteiligten Schulen entsprechend ihrem Entwicklungsstand eingruppiert. Dabei zeigte sich, dass sich die meisten Schulen in Stufe 2 einordnen, d.h. die Erprobung von selbstorganisiertem Lernen ist erfolgt, und die Schulen gehen die Auswertung an bzw. sind bei der Auswertung der durchgeführten Projekte.

Von den bisher fast 400 schulischen Projekten entfallen mehr als ein Drittel auf die Qualitätsentwicklung von Unterricht.

Erstmals präsentierten die Modellprojektschulen ihre Ergebnisse im Herbst 2008 auf der Fachtagung „Berufliche Schulen auf dem Weg zur Selbstverantwortung“ in Hanau. Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen stellten Unterrichtskonzepte, Methoden und Instrumente aus diversen Schulformen (siehe rechts) vor.

Nähere Informationen zur Fachtagung sowie zu den dort zur Verfügung gestellten Materialien können auf der Website des Modellprojekts www.selbstverantwortungplus.de eingesehen werden.



Foto: Dr. Reinhold Fischenich

Schüler und Lehrkraft der Ludwig-Geißler-Schule in Hanau

Die vorliegende Broschüre soll einen Einblick in die Konzepte des selbstverantwortlichen Lehrens und Lernens an den Modellprojektschulen geben. Darin eingeschlossen sind die wissenschaftlichen Begründungen, die hinter diesen Ansätzen stehen. Zusätzlich werden konkrete Methoden und Instrumente vorgestellt, die an den beteiligten Schulen zum Einsatz kommen und erprobt werden.

Entwicklungsstufe	Beschreibung der Entwicklungsstufe
Stufe 1	Lehrkräfte kennen wichtige Grundsätze, Instrumente und Verfahren von SOL, und eine Bestandsaufnahme von SOL ist erfolgt.
Stufe 2	Die Erprobung von SOL in Pilotvorhaben ist erfolgt.
Stufe 3	Die Pilotvorhaben sind ausgewertet.
Stufe 4	Ein schulspezifisches Konzept zur Einführung von SOL ist entwickelt.
Stufe 5	Der Transfer in weitere Schulbereiche findet statt.

Orientierungsraster über den erreichten Entwicklungsstand im Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung

2 Selbstgesteuertes Lernen in selbstverantwortlichen Schulen

PROF. DR. UTE CLEMENT

Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
an der Universität Kassel

Wenn Lehrkräfte Zeit und Kraft in Schulentwicklung investieren, dann tun sie das vor allem aus einem Grund: Sie wollen die Bedingungen für Unterricht verbessern. Befragungen der Lehrkräfte aus dem Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ zeigen dies sehr deutlich.

Die Organisationsstruktur und die Anordnung von Unterrichtsarrangements entstanden zu Anfang des 19. Jahrhunderts und haben sich in wesentlichen Zügen bis heute kaum verändert: Klassenzimmer sind geschlossene Räume, die auf Tafel und Lehrkraft hin strukturiert sind. Schulen sind weisungsabhängige, strukturarme Organisationen, denen im Inneren ein Schuldirektorium als primus inter pares vorsteht und die nach außen vor allem durch politische Maßgaben und administrative Weisungen einerseits sowie ein bürokratisiertes Berichtswesen andererseits verkoppelt sind. Diese traditionellen Organisationsprinzipien von Schule passen mit modernen Lehr-/Lernkonzepten und den gesellschaftlichen Anforderungen an Schule nicht immer zusammen.

Der Grundgedanke einer erhöhten Schulautonomie setzt hier an. Wenn Schulen mehr Freiheit erhielten, um auf Bedarfe und Optionen in ihrem regionalen Umfeld zu reagieren, dann entstünden lebendigere und wirkungsvollere Kontakte in die Kommune und die Gesellschaft hinein, die sich dann wiederum in anregenden und realitätsbezogenen Lernmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler niederschlagen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer flexibel und aktiv mit ihrem gesellschaft-

lichen Umfeld vernetzt sind – so die Prämisse –, können auch die Kinder und Jugendliche neugierig und autonom ihr eigenes Lernen gestalten.

Es besteht freilich kein Automatismus zwischen größerer administrativer Selbstständigkeit und selbstständigem Lernen der Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle ist vielmehr die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern herausgefordert: Wenn selbstverantwortliche Schule mehr sein soll als eine Verwaltungsreform, dann gilt es, die Organisation Schule an die pädagogischen Erfordernisse anzupassen (und nicht umgekehrt). Organisationsentwicklung steht dann im Dienst pädagogischer Grundsatzentscheidungen (ohne freilich rechtliche oder ökonomische Rahmenbedingungen missachten zu können). Auf diese Weise gerät die Schülerin, gerät der Schüler und dessen Lernen in den Fokus der Aufmerksamkeit, und die Lehrerschaft macht sich zum Anwalt ihrer Interessen innerhalb des Bildungswesens. Gleichzeitig sichern – systemisch gesehen – Lehrerinnen und Lehrer ihren professionellen Status (gegenüber der Verwaltung und der Ökonomie) dadurch, dass sie die organisatorischen Bedingungen ihres Handelns selbst verantworten und unter pädagogischen Prämissen gestalten.

Festzuhalten ist also: Wenn Lehrkräfte professionell agieren, dann muss die materiale und soziale Organisation von Schule den pädagogisch begründeten didaktischen Arrangements entsprechen. Wenn aus pädagogischen Gründen Frontal-

unterricht für eine bestimmte Gruppe von Lernenden mit bestimmten Lehr-/Lernzielen als sinnvoll erachtet wird, dann können sich in bestimmten Lehr-/Lernsituationen geschlossene Klassenräume, getaktete Unterrichtszeiten, ein Mediendesign, das den Aufmerksamkeitsfokus auf die Lehrperson richtet, das Fachprinzip in der Unterrichtsplanung und eine hierarchisierte interne Schulorganisation als funktional erweisen (denken Sie z. B. an Trainingskurse in bestimmten Sportarten). Wo allerdings Frontalunterricht und Türschwelligdidaktik den Alltag der Schule dominieren, weil sie für die Organisation Schule die bequemste Lösung darstellen, kann der Unterricht professionellen pädagogischen Qualitätsansprüchen nicht entsprechen.

Aktuell gehen wir davon aus, dass die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen und die Anforderungen einer pluralisierten Lebens- und Arbeitswelt für eine stärkere Individualisierung des Unterrichts und die Orientierung an Handlungskompetenzen sprechen. Die Herausforderung für Schulen und die Bildungsadministration besteht nun darin, die materiale und soziale Organisation von Schule so zu gestalten, dass sie die pädagogische Arbeit nicht behindern, sondern potenziell unterstützen.

In diesem Reader sollen die Anforderungen geklärt werden, die neue Formen des Lehrens und Lernens an Schulorganisation und Schulentwicklung richten. Wie sehen moderne Lehr-/Lernarrangements aus? Und: Wie muss sich Schule verändern, wenn diese neuen Unterrichtsformen zum Ausgangs- und Zielpunkt von Schulentwicklung werden sollen?

Zunächst soll jedoch geklärt werden, aus welchen Gründen der Paradigmenwechsel hin zu individualisierten Lernformen als sinnvoll erachtet wird, wie er gestaltet werden kann, wie Wissen über neue Lernformen beschaffen sein kann und welche Rahmenbedingungen geändert werden müssen, wenn sie nachhaltig Bestand haben sollen.

Lerntheoretische Begründungen für individualisiertes Lernen

Kognitionsforscher und Entwicklungspsychologen wie Piaget haben uns darauf aufmerksam gemacht, dass die kognitive Entwicklung eines Menschen von sensumotorisch vermittelten Erlebnissen ihren Ausgang nimmt und sich dann - in ständigem Austausch mit diesen - sukzessive über sie hinaus entwickelt.

„Das klarste Resultat der genetischen Forschungen besteht (...) in der Einsicht, dass das rationale Denken in der Entwicklung des Subjekts einen Ankunftspunkt und nicht etwa einen Ausgangspunkt bildet. Der reflektierten und begrifflichen Intelligenz geht die praktische und sensumotorische Intelligenz voran, die selbst die Entwicklung der Wahrnehmung und der Motorik fortsetzt.“
(PIAGET 1973)

Denken und Handeln vollzieht sich in der Abfolge von fünf Stufen: dem Erfassen, Begreifen, Operieren, Verstehen und Entwickeln. Im alltäglichen Umgang mit Anforderungen der Umwelt werden diese Stufen des Denkens und Handelns weniger scharf unterschieden, als diese - aus analytischen Gründen so gefasst - Schrittfolge es nahelegen mag. Gleichwohl durchlaufen Individuen sowohl im Laufe ihrer Entwicklung die genannten Schritte als auch - in unterschiedlicher Tiefe und Ausprägung - während der Auseinandersetzung mit einzelnen Situationen ihres Alltags- und Berufslebens.

Auf der Stufe des **Erfassens** nehmen wir Gegenstände, Personen oder Informationen auf der Grundlage bereits gewonnener Erfahrungen wahr, indem wir intuitiv einzelne Informationen auswählen und berücksichtigen. Bei dieser Auswahl von Reizen greifen wir auf analoge Repräsentationen von Gegenständen und Zuständen zurück, die wir zu einem früheren Zeitpunkt bereits wahrgenommen haben. Ein Gegenstand oder eine Situation wird erfasst, indem Ähnlichkeiten zu ande-

ren, vergleichbaren Gegenständen oder Situationen festgestellt werden. Analoge Repräsentationen sind nicht kodifiziert, d. h. sprachlich systematisiert und lassen sich daher anderen Menschen nur bedingt mitteilen. Hirnphysiologisch entsprechen sie einer Aktivierung neuronaler Verbindungen auf bereits ausgebildeten Bahnen, d. h. wir erfassen im Wesentlichen das, was wir schon kennen.

Die wahrgenommenen Reize werden **begriffen**, d. h. geordnet und bestehenden Kategorien zugeordnet. Dazu muss das Individuum die wahrgenommenen Analogien und Äquivalenzen zwischen Gegebenheiten erfassen und sie mit Hilfe von Symbolen (in der Regel sprachlicher Art) kennzeichnen. Das Subjekt erkennt also nicht nur Lichtpunkte, Farben und Geräusche, sondern es identifiziert die Situation für sich als „eine Bank betreten“ oder „einen Waldspaziergang machen“.

Operieren meint das mehr oder minder planvolle aktive Umgehen mit Realität. Subjekte planen Handlungen, führen sie durch und überprüfen den Erfolg. Um erfolgreich handeln zu können, müssen Kenntnisse und Fertigkeiten von einer Situation in eine andere horizontal transferiert, aber auch vertikal konkrete Handlungsanforderungen mit entsprechendem Regelwissen verknüpft werden.

Zwei unterschiedliche Modi steuern unser Handeln: erstens eine serielle, bewusste, aber eher langsame Steuerung, die vor allem beim Erlernen von Handlungsabläufen zu beobachten ist, und zweitens schnelle, parallele, spezialisierte und schwer veränderliche automatisierte Handlungsabläufe. Dieses automatisierte Handlungswissen wächst mit dem Umfang an praktischer Erfahrung und Expertise in einem bestimmten inhaltlichen Bereich und enthält (zum Teil umfangreiche) Anteile an implizitem Wissen.

Verstehen entspricht dem analytischen Denkschritt des Erklärens, d. h. der Zuschreibung von Ursachen und Wirkungen zu bestimmten Phäno-

menen. Verstehen gründet sich zum einen auf einfache, erfahrungsgestützte Wenn-Dann-Modelle, die auch als Alltagstheorien bezeichnet werden. Zum anderen beruht Verstehen aber auch auf stärker formalisierten gedanklichen Operationen, mit deren Hilfe Kausalitäten erkannt und begründet werden können. Formale Denkopoperationen (Piaget) sind in der Regel nicht das Resultat naturwüchsiger Lebenserfahrung, sondern müssen systematisch ausgebildet und trainiert werden.

Unter **Entwickeln** soll hier der Schritt des innovativen, über vorfindliche Sachverhalte hinausgehenden Denkens verstanden werden, bei dem das Individuum kreative, integrierende und konstruktive Denkleistungen eigenständig erbringt. In diesen Bereich gehört das problemlösende Denken ebenso wie das Erfinden, das logische Schließen oder das schöpferische Entwickeln. Die moderne Problemlöseforschung geht davon aus, dass neue Ideen nur zum Teil logischen Regeln und Gesetzmäßigkeiten entspringen. Kreative Einfälle entstehen nicht immer regelgeleitet und als logische Folgerung aus bekannten Tatsachen, sondern wohl ebenso häufig als quasi-intuitive „Eingebung“ innerhalb eines Konglomerates von Kenntnissen, Eindrücken, Affekten und Assoziationen.

Auf jeder dieser Stufen des Erfassens, Begreifens, Operierens, Verstehens und Entwickelns greifen Menschen auf individuell einzigartige Erfahrungen und Kenntnisse zurück, aber auch auf gesellschaftlich geteilte. Menschen, die im gleichen Kulturraum und unter ähnlichen gesellschaftlichen Bedingungen leben, verfügen auch über vergleichbare Erlebnisse, Erfahrungen und Wissensbestände. Auf dieses geteilte Wissen greifen sie zurück, wenn sie einen Apfel als Apfel erkennen, ihn in einen Kontext einordnen (mein Apfel, nicht mein Apfel), ihn handelnd bearbeiten (kaufen, waschen, essen), verstehen (z. B. als Teil vollwertiger Ernährung) und ggf. entwickeln (z. B. als Teil eines neuen Rezepts). Jeder dieser Schritte enthält Aspekte, die von anderen Menschen in ähnlichen Umständen geteilt werden, jedoch auch individu-

elle Erfahrungen, Analogien und Assoziationen, die sich z.T. kaum kodifizieren und mitteilen lassen und entsprechend schwer zu verändern oder zu beeinflussen sind. Wie groß der Anteil des geteilten bzw. individuellen Erlebens ist, lässt sich dabei kaum quantifizieren. Was mein Gegenüber mit einem Apfel wirklich verbindet, assoziiert und erlebt, werde ich nur näherungsweise nachvollziehen bzw. mit Hilfe von Kommunikation rückschließen können.

Wenn Denken und Handeln aus dem Miteinander von Individuum und Gesellschaft zustande kommt, dann repräsentiert Schule letztere. In dem sich wechselseitig beeinflussenden Miteinander von individuellen einerseits und geteilten Erfahrungen und Wissensbeständen andererseits hat Schule die Funktion, gesellschaftlich vorhandenes Wissen und Verhaltensregeln zur Verfügung zu stellen. Sie hat die Aufgabe, Normen und Wissen für ein gedeihliches und erfolgreiches Leben und Arbeiten bereitzustellen. In der Auseinandersetzung mit diesem gesellschaftlich vorhandenen Wissen und diesen sozial vereinbarten Verhaltensregeln wachsen Menschen und entwickeln sich über die individuell begrenzten Erfahrungsmöglichkeiten hinaus. Das macht Lernen (mindestens potenziell) so attraktiv und spannend.

Individualisierter Unterricht - warum eigentlich?

Je größer der Anteil geteilter Erfahrungen und geteilten Wissens ist, desto (vermeintlich) problemloser können neue Informationen und neue Handlungsoptionen unterrichtlich vermittelt werden. Jugendliche, die - um im Beispiel zu bleiben - Äpfel nur vakuumverpackt aus dem Kühlregal kennen, werden Informationen über heimische Apfelsorten oder Wurmbefall in vergleichbarer Weise (kaum) begreifen, erfassen und verstehen. Das macht Unterrichten leichter und schwerer zugleich: leichter, weil neue Informationen auf einen ähnlichen Erfahrungs- und Wissensschatz treffen und daher problemloser verknüpft werden kön-

nen; und schwerer, weil dessen Grenzen ungleich schwerer überwunden werden, wenn die Aufforderung, bekannte Bahnen zu verlassen, ausschließlich von der Lehrkraft geleistet werden muss.

In beruflichen Schulen finden wir eine solch homogene Schülerschaft ohnehin nur selten. Kaufmännische und gewerbliche Schulen vereinen eine Vielzahl unterschiedlicher Schulformen. Sie umfassen Angebote von Berufsvorbereitung und beruflicher Grundbildung über Berufsausbildung in verschiedenen Formen der Berufsfachschulen bis hin zu Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien. Sie bereiten auf Ausbildung oder weiterführende Bildungsgänge vor und bilden selbst aus - alleine oder gemeinsam mit einem betrieblichen Partner. Auch können sie unter bestimmten Bedingungen Maßnahmenträger für die „Agentur für Arbeit“ oder andere Bildungsanbieter aus der Weiterbildung sein.

So verschieden die Aufgaben der beruflichen Schulen, so heterogen auch ihr Klientel: Die Lernenden sind Jugendliche und junge Erwachsene mit unterschiedlichen Bildungskarrieren, häufig aus verschiedenen Herkunftsländern und mit sehr gemischtem sozialen Hintergrund. Einige von ihnen sind noch schulpflichtig, andere über einen Lehrvertrag an die Schule gebunden, wieder andere besuchen die Schule, um einen weiterführenden Abschluss oder einen Berufsabschluss zu erlangen, und schließlich gibt es auch Lernende, die Schulgeld bezahlen, um eine Ausbildung in einer Berufsfachschule besuchen zu können. Kurz: Es handelt sich um eine vielfältige Bildungslandschaft, in der Erfahrungs- und Wissensschätze der einzelnen Schülerinnen und Schüler sich stark voneinander unterscheiden. Und - so muss man betonen - noch stärker unterscheiden sie sich von den Erfahrungen und dem Wissen der Lehrkräfte, zu denen in der Regel nicht nur Unterschiede in Bezug auf Milieu, sozialkulturellem Hintergrund und Bildungsstand, sondern auch hinsichtlich der Generationszugehörigkeit bestehen.

Wenn also Lernen und Handeln aus einer wechselseitigen Bezugnahme von individuellen mit gesellschaftlich geteilten Erfahrungen und Wissen entsteht, so wie dies oben dargelegt wurde, und die Aufgabe der Schule darin besteht, den Anteil der geteilten Wissensbestände, Erfahrungen und Verhaltensregeln zu erhöhen, dann können Lehrkräfte nicht umhin, die Unterschiedlichkeit der Individuen zu berücksichtigen.

Die Lernleistung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht über den geteilten Schatz an Eindrücken, Assoziationen, Analogien und Regelwissen verfügen, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie müssen nicht nur Informationen erfassen, begreifen, verstehen, handelnd verarbeiten und entwickeln, für die sie nur über begrenzte oder jedenfalls von anderen nicht geteilte Anknüpfungsmöglichkeiten verfügen. Sie müssen dies auch in einer Lernumgebung tun, die ihnen ebenfalls unbekannte Analogien, Rollenmodelle, Handlungserwartungen etc. bietet. Und die Interpretationen der Inhalte und der sozialen Situation im Unterricht differieren darüber hinaus innerhalb der Lerngruppe erheblich. Unterschiedliche Bezugspersonen innerhalb der Gruppe legen eine Situation auf verschiedene Weise aus. Dann kann der subjektiv hoch bedeutsame Peer gänzlich andere Interpretationen anbieten als die (subjektiv vielleicht weniger bedeutsame) Lehrkraft. So werden kontinuierlich Orientierungsleistungen erforderlich, die Lernen erschweren und behindern.

Aus dieser Differenz zwischen individuellen und geteilten Erfahrungen, Verhaltensnormen und Wissensbeständen entstehen aus meiner Sicht für Schule zwei Konsequenzen: Erstens müssen individuell unterschiedliche Zugangsweisen zu Erfahrungen und Wissen ermöglicht werden, zweitens müssen Erwartungshorizonte in Bezug auf den Erwerb von geteiltem Wissen und Verhalten möglichst eindeutig geklärt werden.

Die professionelle Aufgabe für Lehrkräfte besteht

damit in der – keineswegs neuen – Forderung, eine individuell abgestimmte Balance zwischen Selbstständigkeit und Anleitung (Führen und Wachsenlassen) herzustellen. Sie soll Lernenden ermöglichen, einen individuellen Zugang zu geteiltem Wissen und Können, aber auch zu geteilten Verhaltensmaßstäben zu finden. Es geht darum, an individuellen Assoziationen, Erlebnissen und Kenntnissen anzuknüpfen und einen eigenen Weg hin zu klar formulierten Standards geteilten Wissens und geteilter Erfahrungen zu ermöglichen – nicht um Schülerinnen und Schüler gleichzuschalten und sie an gesellschaftliche Normen anzupassen, sondern um ihnen Horizonte der Auseinandersetzung zu ermöglichen, die über die eigene Person hinausreichen.

Ausgestaltung neuer Lehr-/Lernarrangements

Für die Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen bedeutet dies, dass Lehrkräfte unterscheiden lernen zwischen Jugendlichen, die Lernwege bereits selbstständig und aktiv gehen können, und solchen, die eindeutige Angaben über die an sie gerichteten Erwartungen benötigen. Individualisierter Unterricht bedeutet also nicht Rückzug von den Lernenden, sondern personenbezogene Lernbegleitung. Das kann im Einzelfall auch zu einer strafferen Führung und höherer Verbindlichkeit führen, wenn Lernende mit Mehrdeutigkeit und zu vielen Handlungsoptionen (noch) nicht zurechtkommen.

Wenn Lehrende allerdings in bestimmten Situationen begründet auf enge Begleitung und Eindeutigkeit setzen, dann tun sie dies nicht aus dem eigenen Bedürfnis nach Situationskontrolle, sondern im Dienste der lernenden Jugendlichen und im Bewusstsein um deren aktuelle Lernvoraussetzungen. Das Ziel wird stets darin bestehen, mittel- und langfristig mehr Komplexität zuzulassen, Spielräume zu erweitern und Handlungsoptionen zu eröffnen. Die Lebens- und Arbeitswelt, in welche die Jugendlichen entlassen werden, fordert ja den

Umgang mit Mehrdeutigkeit und Komplexität. Doch um die damit verbundenen Ambivalenzen sinnvoll meistern zu können, benötigen wir ein Fundament geteilter Erfahrungen, Verhaltensmaßgaben und Wissensbestände, das es schrittweise zu legen gilt.

Der Paradigmenwechsel hin zu individualisierten Lehr-/Lernformen, von dem in diesem Heft noch viel die Rede sein wird, besteht also darin, Lehr-/Lernarrangements nicht mehr ausschließlich nach Maßgabe der Unterrichtsökonomie zu gestalten, sondern

- a** an die individuellen Erfahrungen, Verhaltensnormen und Wissensbestände der Lernenden anzuknüpfen,
- b** Lernwege und Lernbedingungen so zu gestalten, dass den unterschiedlichen Voraussetzungen entsprochen werden kann, und
- c** Erwartungen an Lernergebnisse so eindeutig zu formulieren, dass Missverständnisse vermieden werden.

Wissen über neue Lernformen

Leider ist unser Wissen in Bezug auf solche Formen des Lehrens an beruflichen Schulen begrenzt. Diagnostische Verfahren, mit deren Hilfe individuelle Unterschiede in Bezug auf Lernwege und -probleme festgestellt werden könnten, sind in der beruflichen Bildung wenig ausdifferenziert und nur für einzelne Felder (z. B. Mathematik) zugänglich. Methoden, Unterricht stärker zu individualisieren und heterogenen Lernergruppen besondere Lernwege zu eröffnen, erweisen sich teilweise als sperrig und aufwändig. Die Versuche, Erwartungen an Kompetenzniveaus und Wissensbestände eindeutig und transparent zu formulieren, stehen erst am Anfang.

Neue Aspekte des Professionswissens müssen auf allen Ebenen der Lehreraus- und -weiterbildung sowie des Alltagshandelns von Lehrkräften weiterentwickelt werden. Ein solches Professionswissen kann sich nicht auf Rezeptwissen beschränken.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht zur Exekutive von pädagogischen Handlungsanweisungen degradiert werden wollen (jetzt Gruppenarbeit statt Frontalunterricht!), dann sind sie herausgefordert, sich aktuelles Professionswissen anzueignen. Erst dann können die neuen Konzepte reflektiert und eingeordnet, auf der Grundlage empirischer Evidenz geprüft, erprobt, evaluiert und angemessen implementiert werden.

Es wäre freilich realitätsfern und vermutlich auch nicht wünschenswert, Professionswissen auf rein kognitive und rationale Aspekte reduzieren zu wollen. Lehrkräfte entwickeln im Laufe ihres Berufslebens eine professionelle Haltung, die emotional und wertebezogen dazu beiträgt, neue didaktische Konzepte abzulehnen oder anzunehmen. (Auch wir lernen ja durch die wechselseitige Bezugnahme zwischen individuell Erlebtem und Gedachtem mit neuen Informationen, Handlungsnormen und Wissensbeständen.) Gruppenunterricht, Portfolioarbeit und Lernvereinbarungen sind dann vielleicht nicht jedermanns (oder, jeder Fraus) Sache.

Wovon wir allerdings als professionelle Pädagoginnen und Pädagogen niemals absehen können, ist die Parteinahme für die oder den einzelnen Lernenden. Wer das Streben aufgibt, einzelne Lernende zu erreichen, an ihrem Erfahrungs- und Wissensschatz anzuknüpfen, um Wege zu mehr Können und Wissen zu ermöglichen, der hat nicht nur den professionellen Anspruch auf pädagogisches Handeln aufgegeben, sondern ein wenig auch sich selbst.

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zur selbstverantwortlichen Schule: Wenn die Lernenden und die pädagogische Parteinahme für diese im Mittelpunkt der Schule stehen, dann organisiert sich alles weitere so weit wie möglich um das Lernen herum. Dann wird solches Personal ausgewählt, mit dem eine Unterstützung individuellen Lernens wahrscheinlicher wird, dann werden Räume so gestaltet, dass unterschiedliche Lernformen begleitet werden können, dann spiegeln Instrumente

2 Selbstgesteuertes Lernen in selbstverantwortlichen Schulen

der Personalführung Formen der pädagogischen Führung der Lernenden, dann entsprechen Qualitätsmaßstäbe an Unterricht in Form und Gestalt den Anforderungen an Lernleistungen usw. Auch hier setzen geteilte Erfahrungen, geteilte Verhaltensmaßstäbe und geteiltes Wissen den Rahmen für die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen, die Lernen und Handeln mit einem erweiterten Horizont ermöglicht.

Es geht also - im Fazit - darum, sowohl das Lernen der Einzelnen als auch die Professionalität der Lehrkräfte dadurch zu stärken und zu sichern, dass schulische Organisationen nach pädagogischen Gesichtspunkten geordnet und gesteuert werden. Selbstgesteuertes Lernen kann nachhaltig nur dann umgesetzt werden, wenn sich die Organisation an den Lernprozessen orientiert und nicht umgekehrt.

3 Neue Lehr- und Lernkultur

WILFRIED DÜLFER

Stellvertretender Schulleiter
der Oskar-von-Miller-Schule, Kassel

Als die Steuerungsgruppe „Selbstverantwortung plus“ im Februar 2005 in einer Findungssitzung über die Ausformulierung der Handlungsfelder nachdachte, konnte die Tragweite des Tuns - zumindest was das Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung betraf - noch nicht abgesehen werden. Für dieses Handlungsfeld wurde folgende Zielsetzung formuliert:

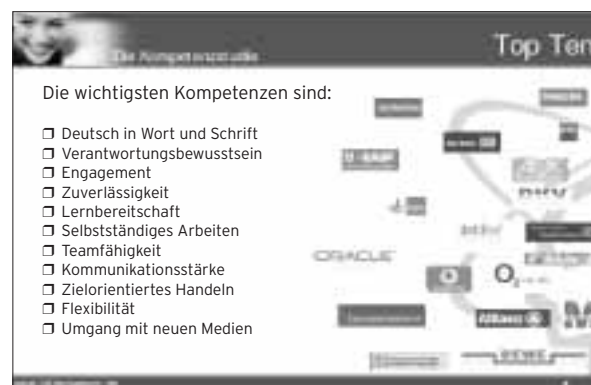
„Der Unterricht ist geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.“

Wie uns erst später bewusst werden sollte, standen und stehen wir mit dieser Zieldefinition am Beginn eines Paradigmenwechsels in der Schule, der in einigen europäischen Nachbarländern wie z.B. der Schweiz und Österreich zumindest in Ansätzen schon vollzogen ist.

Bereits im Jahr 2004 wurde in einer Studie der BildungsCent e.V. (siehe Abbildung rechts) nachgewiesen, dass die wichtigsten Kompetenzen, die Personalentscheider namhafter Unternehmen von Schulabgängern erwarten, andere sind als die, die in der Industrie gemeinhin erwartet werden. (BILDUNGSCENT 2004)

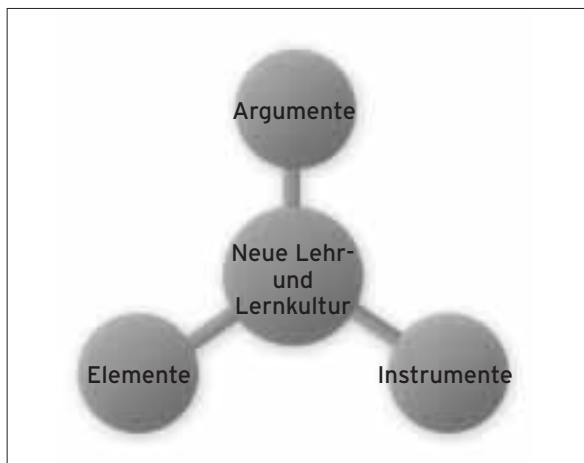
In der Studie fällt auf, dass unter den zehn wich-

tigsten Kompetenzen außer der Beherrschung von Deutsch in Wort und Schrift keine weiteren fachlichen Kompetenzen benannt werden. Stattdessen kommen überwiegend sog. social skills zum Tragen, die in der Berufswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen. Und schließlich wird erwartet, dass ein guter Umgang mit neuen Medien vorhanden ist.



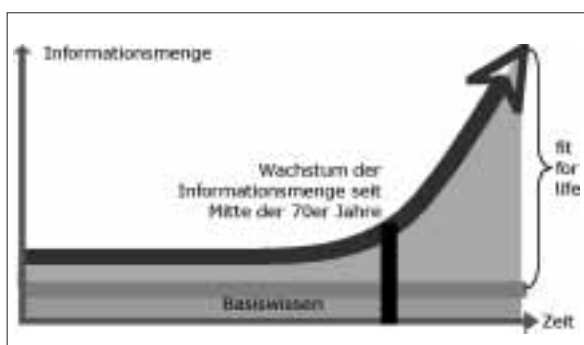
Was ist aber nun die Quintessenz dieser Studie? Sie lautet, dass sich am Unterricht etwas ändern muss, damit er diesen und zukünftigen Ansprüchen in Beruf und Gesellschaft gerecht werden kann. Und die Frage muss sein, ob wir mit gegenwärtig angewandten Regeln, Methoden, Verfahren und Räumlichkeiten diesen Anforderungen gewachsen sind.

Wollen wir eine neue oder besser, eine veränderte Lehr- und Lernkultur einführen, sind zunächst die Argumente zu bedenken, die für diese Veränderung sprechen (siehe Abbildung nächste Seite). Elemente und Instrumente, die ein veränderter



pädagogischer Weg verlangt, finden sich in den folgenden Teilen dieses Kapitels. In diesem einführenden Teil möchte ich mich ausschließlich mit einigen Kernargumenten auseinandersetzen, die die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen in unseren Schulen aufzeigen.

Wir leben in einer Informationsgesellschaft, in der die Datenflut einem exponentiellen Wachstum unterliegt. Diese schnellen Veränderungen berühren natürlich auch das für den und im Beruf zu erwerbende Wissen. Auch die Vielfalt neuer Technologien, immer kürzere Produktzyklen und das



Zusammenwachsen von Berufsbildern folgen dieser Entwicklung. Wie in der oben dargestellten Grafik (MÜLLER) angedeutet, wird es zur Bewältigung der stetig wachsenden Informationsmenge nicht mehr ausreichen, in den Schulen Basiswissen zu vermitteln. Vielmehr gehört es zunehmend zu den zentralen Kompetenzen unserer Zeit, Strategien zu entwickeln, dieser Datenflut gerecht zu

werden. Und genau hier muss künftig eine der Hauptaufgaben der beruflichen Schulen liegen. Sie werden sich immer mehr mit Veränderungen auseinandersetzen haben, von denen ich hier nur einige nennen kann:

Vielfalt

Lernende arbeiten in individuellen Lerngeschwindigkeiten. In verschiedenen Unterrichtssituationen sind aufgrund der jeweiligen Vorerfahrung das Lerntempo und das Fachwissen unterschiedlich ausgeprägt.

Menge

Die Datenmenge, die wir in Beruf und Alltag bewältigen müssen, ist in hohem Maße gewachsen, und sie wächst weiter.

Sozialisierung

Die Sozialisierung der Lernenden hat sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert. Sie bringen veränderte Lernhaltungen und Einstellungen zum Unterricht mit. Häufig sind sie demotiviert, frustriert und haben im Laufe ihrer Schulzeit eine Konsumentenhaltung entwickelt.

Bewegung

Lernen funktioniert anders als die in den Medien und Computeranimationen dargestellte schnelle Abfolge von Zeitschnitten. Lernende brauchen Ausdauer, Geduld, Disziplin und Begeisterung, um den für einen Lernprozess erforderlichen Spannungsbogen halten und so eine Aufgabe erfolgreich lösen zu können. Gestellte Aufgaben im Handumdrehen lösen zu können, ist meist eine Illusion.

Weltbezug

Im Zuge der Globalisierung wird sich das Lernen in den Bildungseinrichtungen stark verändern müssen. Das Miteinander unterschiedlicher Sprachen und Kulturen wird einen immer größeren Einfluss auf die Inhalte der Bildung gewinnen.

Folgt man den obigen Argumentationslinien, muss

3 Neue Lehr- und Lernkultur

das Lernen für unsere Schülerinnen und Schüler individualisierter und aktiver gestaltet werden. Nichts ist für Lernende im Unterricht demotivierender als Langeweile und Passivität. Die Konsumhaltung der Lernenden, die nicht zuletzt ein durchgängiger Frontalunterricht zu verantworten hat, ist durch eine aktive Rolle der Lernenden zu ersetzen. Sie müssen begreifen, dass die Verantwortung für ihren persönlichen Lernzuwachs bei ihnen selbst liegt. In diesem Lernprozess übernimmt der Lehrende immer mehr die Funktion, den Lernenden mit individuellem Coaching und anderen Hilfestellungen zu begleiten.

Modelle, die in diesem Sinne funktionieren, sind längst bekannt. Millionenfach übernehmen Lernende die Verantwortung für ihr persönliches Vorankommen in den Fitnessstudios dieser Welt.



Foto: Dr. Reinhold Fischenich

Dort funktioniert das Lernen, weil der Lernende

- etwas erreichen will;
- bereit ist, das Angebot seines Trainers anzunehmen;
- bereit ist, sich für seinen Lernzuwachs anzustrengen;
- sein Lerntempo und seinen Lernweg selbst bestimmen kann;
- selbstgesteuert und aktiv ist.

Dieses Fitnessstudio-Modell kann - mit einigen Korrekturen - durchaus auf den Unterricht übertragen werden. Selbstverständlich wird sich auch die Rolle der Lehrenden diesem Prozess anpassen müssen.

Zu den künftigen Aufgaben und Tätigkeitsfeldern von Lehrenden wird es gehören,

- eine Trainerrolle als Lerncoach einzunehmen;
- sich vermehrt dem persönlichen Coachen seiner Lernenden zu widmen und Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten;
- individuelle Angebote für seine Lernenden bereitzuhalten;
- Reflexionsanlässe zu liefern;
- eine angenehme Lernatmosphäre für seine Lernenden zu schaffen.

Damit gibt der Lehrende seine Rolle als Entertainer auf. Stattdessen wird er Lernprozesse begleiten und auf diese Weise helfen, das Lernen für seine Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu gestalten. Er wird Sorge dafür tragen, dass die Lernenden die Verantwortung für ihren eigenen Lernzuwachs übernehmen, um so kontinuierlich Abhängigkeit aufzugeben und Unabhängigkeit zu gewinnen. Eine solche Umgestaltung des Unterrichts hat den bereits erwähnten Paradigmenwechsel zur Folge.

Zur Bewältigung der genannten Aufgaben werden Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Lehrerinnen und Lehrer zukünftig weit mehr Zeit in der Schule verbringen müssen, als dies derzeit der Fall ist. Die klassische Zeitstruktur in den Schulen in Form der 45- bzw. 90-Minuten-Taktung mit ihren festgesetzten Pausenzeiten wird sich zu einem dynamischen Geschehen von Basisaktivitäten wandeln müssen, wie etwa sich informieren, experimentieren, kommunizieren, präsentieren und sich erholen. Die Schule wird sich zu einem Lebensraum für alle Beteiligten entwickeln. Diesen Anforderungen müssen sich auch moderne Schulgebäude stellen, um ein möglichst förderliches Lernklima

3 Neue Lehr- und Lernkultur



Foto: VS-Möbel, Deutschland

zu schaffen, z. B. durch offene Raumkonzepte und angepasste Innenausstattung (siehe Abbildung oben).

Ohne sich diesen Herausforderungen zu stellen, werden Schulen - davon bin ich überzeugt - nicht mehr erfolgreich sein können und schließlich ihre Legitimation im beruflichen Bildungsgefüge verlieren.

Über die Elemente und Instrumente einer veränderten Lehr- und Lernkultur, wie sie an den im Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ beteiligten Schulen zum Einsatz kommen, geben die nach-

folgenden Beiträge einen Überblick. Hierbei ist der Einfluss der Schweizer Pädagogik rund um das Team von Andreas Müller deutlich zu erkennen. An seinem Institut in Beatenberg, Schweiz, werden die oben beschriebenen neuen Wege erfolgreich beschritten.

An dieser Stelle möchte ich mich als Teilprojektleiter des Handlungsfeldes 1 - Qualitätsentwicklung herzlich bei den Mitgliedern meines Teams bedanken. Ohne diese ausgezeichnete Zusammenarbeit wäre das bisher Geleistete nicht möglich gewesen. Zu dem Teilprojektteam gehören und gehörten: Susanne Diegelmann, Andrea Schönewolf, Jennifer Ludwig, Jens Kutzer und Christian Martin.

Ein weiterer Dank gebührt Frau Häring-Heckelmann und Frau Pepping-Wylezyk für die Koordination und die gewährte Hilfe von Seiten der KOBE.

Nun wünsche ich Ihnen viel Spaß und viele Anregungen beim Lesen der Beiträge und lade Sie herzlich ein, an der Veränderung des Weges mitzuwirken - und ihn gemeinsam mit uns zu gehen.

3.1 Selbst organisiertes Lernen mit Kompetenzrastern

CHRISTIAN MARTIN

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel

Kompetenzraster erfreuen sich zunehmender Aufmerksamkeit bei Lehrkräften, Schulleitungen, Bildungsverantwortlichen und Bildungsforschern. Fortbildungen zu Kompetenzrastern sind gut besucht, und viele der Teilnehmenden sind begeistert und gerne bereit, sich mit ihrer Erstellung zu befassen.

Auch Lehrkräfte von Projektschulen des hessischen Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (www.selbstverantwortungplus.de) haben sich entschlossen, in zwei entsprechenden Netzwerken arbeitsteilig Kompetenzraster für die zweijährige Berufsfachschule Elektrotechnik sowie Wirtschaft & Verwaltung zu entwickeln.

Als Vorbild dienen die im schweizerischen Institut Beatenberg (www.institut-beatenberg.ch) entwickelten Kompetenzraster, die ebenfalls die Vorlage für die ersten Kompetenzraster in der Berufsbildung am Kaufmännischen Berufsschulzentrum Zug (www.kbz-zug.ch/) darstellten. Damit haben berufliche Schulen in Hessen ihren Platz in einer Reihe von Bildungseinrichtungen eingenommen, die - dem Beispiel der Pädagogen aus Beatenberg folgend - versuchen, mit Hilfe von Kompetenzrastern Formen selbstorganisierten Lernens einzuführen. Entwickelt und erprobt werden derartige Kompetenzraster derzeit - neben der Schule in Zug - u. a. in weiteren Schulen in der Schweiz, in Südtirol (www.schule.suedtirol.it/blikk/), an Gesamtschulen in Südhessen (www.eks-maintal.de) sowie an Beruflichen Schulen im Projekt SELKO in Hamburg (www.li-hamburg.de).

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, um was für eine Schule es sich in Beatenberg handelt. Das Institut Beatenberg ist eine privat geführte Internatsschule mit ca. 65 Lernenden im Berner Oberland. Die Förderung des eigenständigen Lernens steht im Mittelpunkt der dortigen pädagogischen Arbeit. Anders als an den meisten Schulen wird notwendiges Basiswissen in Niveaustatt in Jahrgangsguppen vermittelt und durch eine intensive individuelle Betreuung mittels Coaching ergänzt. Die Lernprozesse, die Planung der Arbeit und eine aktive Gestaltung der Freizeit sind ebenfalls Gegenstand der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 12 bis 17 Jahren.

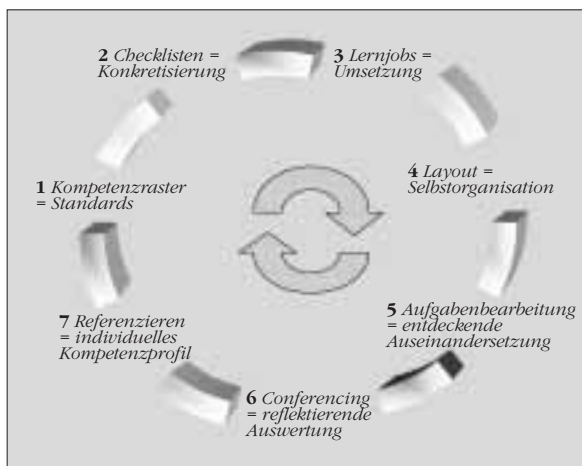
Der Impuls für die Entwicklung von Kompetenzrastern in Beatenberg ging vom europäischen Sprachenportfolio (ESP) aus. Von 1991 bis 2001 wurde vom Europarat dieses sogenannte „Raster zur Selbstbeurteilung“ erarbeitet, das mittlerweile europaweit die Sprachkompetenzen für das Erlernen von mehr als 30 Sprachen transparent und einheitlich ordnen und damit standardisieren hilft. Andreas Müller, Direktor in Beatenberg, und seine pädagogischen Mitarbeiter übernahmen die Raster für die Fremdsprachen Englisch und Französisch und passten dasjenige für Deutsch an ihre Bedürfnisse an. (Das ESP ist für den Fremdspracherwerb konzipiert und wurde für den Unterricht in der Muttersprache adaptiert.) Für die Fächer Mathematik, Geschichte usw. wurden gemäß dieser Vorlagen eigene Kompetenzraster erstellt. In Beatenberg erfolgt heute die gesamte schulische Ausbildung anhand dieser Kompetenz-

3.1 Selbst organisiertes Lernen mit Kompetenzrastern

raster; sie sind zentrale Instrumente zur Steuerung individualisierter Lernprozesse.

Kompetenzraster für sich genommen sagen noch nichts darüber aus, wie die jeweilig standardisierten Kompetenzstufen erreicht werden sollen. Das heißt, an ihnen lässt sich zwar ablesen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben, nicht aber, wie sie dies taten. Zu erkennen ist dies erst anhand der dahinter liegenden Checklisten mit ihren Lernjobs, den sogenannten Lernlandschaften und insbesondere einer veränderten Rollenverteilung zwischen Lehrkräften und Lernenden und der daraus resultierenden Gestaltung des Lernens. Die „Kompetenzraster verstehen sich als integrierte Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“ (MÜLLER 2007a). Sie sind nur ein Teil des „Wirkungskreises des Lernerfolges“ (MÜLLER 2007b), indem die Kompetenzraster darin die Standards setzen, die dann durch Checklisten konkretisiert werden. Mit anderen Worten, der Inhalt eines jeden Rasterfelds wird durch Checklisten ausdifferenziert; in ihnen wird beschrieben, was unter den „Ich-kann“-Formulierungen des Kompetenzrasters zu verstehen ist, was einer Operationalisierung der dort gesetzten Standards bzw. Ziele entspricht. Durch sogenannte „Lernjobs“ werden die in den Checklisten beschriebenen Kompetenzen erarbeitet. Inhaltlich und hierarchisch aufeinander bezogene

Wirkungskreis des Lernerfolgs; eigene Darstellung nach MÜLLER (2007a)



Lernjobs, Checklisten und Kompetenzraster gewährleisten die kontinuierliche Zielorientierung der „schulischen Arrangements“ (MÜLLER 2007b). In einem Wochenplan, dem „Layout“, werden den Angaben in den „Lernjobs“ entsprechend – Zeitfenster reserviert, d. h. der Lernprozess selbst organisiert. Dieser teilt sich dann in eine Phase der entdeckenden Auseinandersetzung, die einzeln oder in Lernpartnerschaften erfolgt, und eine zweite Phase, in der eine reflektierende Auseinandersetzung im Plenum oder mit der Lehrkraft durchgeführt wird. Dabei liegt das Gewicht auf der Evaluation der Lösungswege, um die Problemlösungskompetenz zu erhöhen. Anschließend wird „referenziert“: Durch Punkte, die auf die Kompetenzraster geklebt werden, wird der Lernnachweis festgehalten. Jeder Punkt hat eine Farbe und eine Nummer, die mit dem erbrachten Lernnachweis in der Erfolgsbilanz im „Layout“ korrespondiert. Durch das Referenzieren schließt sich der Wirkungskreis des Lernerfolgs.

Definition, Beschreibung, Ordnung, Erwerb, Messung und Anerkennung von Kompetenzen erfolgen innerhalb des in der Abbildung links skizzierten Wirkungskreises des Lernerfolgs und werden im Folgenden näher erklärt.

Kompetenzen definieren

Die Kompetenzraster für die Sprachen beruhen weitgehend auf sprachwissenschaftlich fundierten Einteilungen. Die verwendeten Deskriptoren und Bereiche orientieren sich insbesondere an den Vorgaben von ALTE (Association of Language Testers in Europe), ein Verband von 31 Sprachprüfern (u. a. Goethe-Institut) für 26 Sprachen in Europa (www.alte.org). In den Kompetenzrastern der anderen Fächer folgte man den Inhaltsangaben von Lehrplänen, die auf der Lernperspektive basieren. Sie sind stark inhalts- und damit wisensorientiert, das heißt offenbar weniger auf die Kompetenzen bezogen. Der Kompetenzbegriff entspricht damit jenem, der in der Lernperspektive angewendet wird, da die Kompetenzraster und das damit verbundene System von Check-

listen, Lernjobs, Layouts, Portfolios usw. dem Ziel der pädagogischen Unterstützung von Lernenden bei ihrem Lernen dienen. In Beatenberg jedoch gibt es einen anforderungsbezogenen Kompetenzbegriff: „Wer sich gegenüber selbst oder fremd gesetzten Anforderungen gewachsen, handlungsfähig und erfolgreich erlebt, fühlt sich kompetent und damit in der Lage, das eigene Leben zu entwerfen und zu gestalten. Basis bilden die Fähigkeiten, sich in der Welt zu orientieren, sich die Welt zu erschließen und erfolgreich zu handeln.“ (INSTITUT BEATENBERG, 2007a) Damit wird der Kompetenzbegriff stark von individuellen Erfahrungen und der damit einhergehenden Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen geprägt. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Selbstwirksamkeitserfahrung. MÜLLER definiert Selbstwirksamkeit als das Gegenteil von Ausgeliefertsein oder positiv - in Anlehnung an Bandura - als den Glauben an die eigenen Fähigkeiten (MÜLLER 2002). „Selbstwirksamkeit umschreibt die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können.“ (MÜLLER 2002) Selbstwirksamkeit ist damit ein Synonym für Lernerfolg. Den eigenen Erfolg selbst organisieren zu können, setzt Motivation und Volition für den Kompetenzerwerb frei. Die Belohnung in Form von Erfolg, der „Wohlbefinden“ und eine Steigerung des Selbstvertrauens auslöst, gilt als Anreiz für weitere Erfolge, denn in den erarbeiteten Kompetenzen liegt das Potenzial zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen. „Kompetenz versteht sich als ein zielführendes Zusammenwirken von Fähigkeiten, das jemanden in die Lage versetzt, bestimmte Handlungen auszuführen.“ (MÜLLER 2002) Dieser Kompetenzbegriff ist somit ein am Potenzial orientierter Kompetenzbegriff. Mit einem Wort: Ist dieses Potenzial durch vergangene Erfolge erschlossen, steht es auch zukünftigen Herausforderungen zur Verfügung.

Kompetenzen beschreiben

Die Kompetenzen sind als „Ich-kann“-Formulierungen im Raster beschrieben und folgen damit

dem Vorbild des ESP. Die Kompetenzbeschreibungen in den Rastern für die Fremdsprachen Englisch und Französisch entsprechen jenen des ESP. Die Kompetenzbeschreibungen des Kompetenzrasters Deutsch wurden z.T. vom ESP übernommen und - wo für nötig befunden - an die Anforderungen des muttersprachlichen Unterrichts angepasst. Ein Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) entwickelte von 1993 bis 1996 die Beispieldeskriptoren für den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (www.goethe.de/z/50/commeuro/b.htm, 2007).

Das Erstellen der anderen Kompetenzraster erfolgte von erfahrenen Lehrkräften, die sich dabei an den Lehrplänen der Fächer orientierten. Die Fachlehrer haben auf Grund ihrer Erfahrungen im Wesentlichen inhaltsbasiert eine Rasterung der Lehrpläne vorgenommen. D.h. es wurde darauf geachtet, dass die Inhalte, die für eine übergeordnete Kompetenz notwendig waren, in den darunterliegenden Kompetenzstufen enthalten sind. Dabei orientierte man sich an den aus Studium und Fortbildung bekannten Lernzieltaxonomien. Eine Handreichung zur Beschreibung von kompetenzorientierten Lernergebnissen gibt es in Beatenberg nicht. Ziel war auch weniger eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Rasterung von Kompetenzen als vielmehr die Schaffung eines „Gemeinschaftswerks der Lehrpersonen, wenn möglich sogar unter aktiver Beteiligung der Lernenden“ (MÜLLER 2002) - ein Vorgehen, das unter den in Beatenberg gegebenen Bedingungen einer kleinen, privaten Internatsschule in einem Bildungssystem mit Einheitsschule bis zum neunten Schuljahr, das keine Abschlussprüfung kennt, möglich ist.

Das Beispiel aus Beatenberg macht deutlich, dass Kompetenzraster durchaus von Lehrkräften erstellt werden können, wenn diese einige grundlegende Regeln befolgen. Lehrkräfte des weit größeren Kaufmännischen Bildungszentrums in Zug (CH) mit mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern haben nach Beratung durch das Institut Beatenberg die Kriterien für gute Kompetenzraster

schriftlich zusammengestellt und danach ebenfalls eigene Kompetenzraster erarbeitet; mehr zu diesen Kriterien im folgenden Abschnitt.

Kompetenzen ordnen

Kompetenzraster sind Tabellen, in denen Kompetenzen kriterienorientiert und hierarchisch geordnet werden. In der Vertikalen sind die inhaltlichen Kriterien des Fachgebietes aufgelistet. Hier wird definiert, was erreicht werden soll. In der Horizontalen werden den Kriterien der Vertikalen jeweils vier bis sechs Niveaustufen zugeordnet, die angeben, wie gut die betreffenden Inhalte beherrscht werden sollen (MÜLLER 2002). Dabei sind die Kompetenzen der niedrigeren Niveaustufen in jenen der folgenden höheren Stufen immer enthalten, was ein lineares, chronologisches Abarbeiten intendiert. Die einzelnen Kompetenzraster stellen Lernergebnisse als Schritte auf dem Weg des Kompetenzerwerbs dar, wie sie aus der Lernperspektive betrachtet werden. Die grundsätzliche Einteilung der Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) wurde vom ESP übernommen, teilweise wurde jedoch nur ein Abschnitt aus dem ESP für den Schulbereich weiter ausdifferenziert. Dabei gilt, dass die Stufe A elementare, die Stufe B selbstständige und die Stufe C kompetente Sprachverwendung beschreibt. Auf diese Weise ist eine unterschiedliche Praxis in der Ausgestaltung der Kompetenzraster der verschiedenen Fächer zu beobachten. Einige Kompetenzraster stellen eine weitergehende Differenzierung von Niveaustufen im ESP dar und fügen sich so in dessen Systematik ein. Andere wurden über die genannten Niveaustufen hinweg für ein Fach im schulischen Bereich entwickelt, d.h. ihnen fehlt der Bezug zum Fach bzw. zu den sie begründenden Wissenschaften als Ganzem. Der Fokus liegt auf den im schulischen Abschnitt zu vermittelnden Kompetenzen.

Das Kaufmännische Berufsschulzentrum in Zug hat ebenfalls Kriterien für gute Kompetenzraster erstellt und diese entsprechend ausgestaltet. Demnach zeichnen sich gute Kompetenzraster durch Vollständigkeit aus. Sie enthalten die offi-

ziellen Lernziele und sind verständlich und selbsterklärend, d.h. dass die Kompetenzniveaus ohne weitere Erklärungen zu verstehen sind. Eine Überlappung des Pflichtstoffes wird erwartet, um die Individualisierung von Lernen für jene Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die mit geringeren Kenntnissen beginnen oder aber mehr als das Angedachte leisten können und wollen. Nur so kann der Lernfortschritt dieser Schülergruppen deutlich werden. Die Kompetenzniveaus in der Vertikalen sollen ein ähnliches Anspruchsniveau aufweisen. Die Stimmigkeit in der Horizontalen meint, dass niedrigere Kompetenzen in den höheren auch enthalten sind und sie quasi Vorstufen für den Erwerb der folgenden Kompetenzstufen darstellen. Jede Niveausteigerung - von einem Feld im Raster zum nächsten - bedarf üblicherweise eines ähnlichen Zeitaufwandes. Gute Kompetenzraster sollen - nach den Vorstellungen in Zug - auch auf Schlüsselkompetenzen verweisen und - wenn sinnvoll - Formulierungen aus Kompetenzrastern anderer Fächer aufnehmen. Da die Kompetenzraster laminiert als „ständige Begleiter“ der Schülerinnen und Schüler fungieren, soll ein Kompetenzraster nur eine, maximal zwei DIN-A4-Seiten umfassen.

Kompetenzen erwerben

Die Kompetenzraster dienen als Orientierungsrahmen für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler, indem sie durch einen einheitlichen Sprachgebrauch Transparenz über Anforderungen, Erreichtes und Unterstützungsbedarf herstellen. „Die Kompetenzraster verstehen sich als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente.“ (MÜLLER 2002) Damit übernehmen sie auch strukturierende, leitende Funktionen in den Lernprozessen und der formalen Unterrichtsorganisation, die sonst üblicherweise durch Lehrkräfte ohne Beteiligung der bzw. Transparenz für die Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Kompetenzraster ermöglichen es, Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse von den Lehrkräften an die Lernenden abzugeben. Sie erhalten Instrumente und Materialien

3.1 Selbst organisiertes Lernen mit Kompetenzrastern

	FAKTEN		ZUSAMMENHÄNGE		AKTIVE AUSEINANDERSETZUNG	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
BEGRIFFE UND PERSONEN	Ich kann die wichtigsten Tiere und Pflanzen benennen und beschreiben und weiß, wo sie vorkommen. Ich kann den Aufbau des menschlichen Körpers grob erklären.	Ich kann einige naturwissenschaftliche, bahnbrechende Entdeckungen und Erfindungen nennen. Ich kenne einige bekannte Wissenschaftler.	Ich kann gebräuchliche Begriffe aus Chemie, Physik, Biologie erklären und deren Zusammenhänge aufzeichnen (z. B. Gravitation, Zellen, Optik, Atmung).	Ich kann bedeutende Erkenntnisse in der Science personell, geschichtlich und geographisch einordnen und darstellen.	Ich kann einschlägige Informationen aus verschiedenen Quellen auswählen, aufnehmen, klären, zusammenfassen und darstellen.	Ich kann fachspezifische Begriffe und Personen detailliert erklären, beschreiben und darstellen.
GESETZE	Ich kann grundlegende physikalische Gesetze grob beschreiben.	Ich kann wichtige physikalische und chemische Gesetze erkennen, zuordnen und erklären.	Ich kann natürliche Phänomene deuten und erklären. (Was steckt dahinter?)	Ich kann eine Vielzahl von naturwissenschaftlichen Gesetzen und Phänomenen erkennen, zuordnen und in einen Zusammenhang bringen.	Ich kann wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten experimentell nachvollziehen und beschreiben.	Ich kann wissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten nachvollziehen und detailliert erklären, beschreiben und darstellen.
STOFFE	Ich kann einzelne Materialien (Holz, Stein, Glas, Plastik usw.) und deren wichtigsten Eigenschaften beschreiben.	Ich kann die wichtigsten Elemente und Verbindungen (z. B. H ₂ O, CO ₂) nennen und deren wichtigsten Eigenschaften beschreiben.	Ich kann Stoffe anhand ihrer physikalischen Eigenschaften (Schmelzpunkt, Siedepunkt, Dichte, Härte, elektrische Leitfähigkeit usw.) vergleichen.	Ich kann Stoffe anhand ihrer chemischen Eigenschaften (Brennbarkeit, Zusammensetzung, pH-Wert usw.) vergleichen.	Ich kenne den Aufbau der Atome und die Zusammensetzung zu Molekülen. Ich kann organische von anorganischen Stoffen unterscheiden.	Ich kann den Aufbau der Stoffe erklären. Ich kann wichtige chemische Reaktionen (Oxidation, Säure-Basen-Reaktionen) durchführen und protokollieren.
VORGÄNGE	Ich kann grundlegende natürliche Vorgänge erkennen und erklären (z. B. Wasserkreislauf, Nahrungsketten, Blutkreislauf usw.)	Ich kann die Funktion einfacher Maschinen erklären und aufzeichnen. Ich kann die wichtigsten Körperfunktionen des Menschen beschreiben.	Ich kann ökologische Zusammenhänge skizzieren und erläutern. Ich kenne die gängigsten Umweltprobleme und deren Ursachen und Auswirkungen.	Ich kann komplexe natürliche Vorgänge erkennen und erklären (z. B. Photosynthese, Zellteilung, Fortpflanzung, Ottomotor, Fäulnis).	Ich kann einschlägige Informationen über komplexe natürliche Vorgänge aufnehmen, zusammenfassen und in übersichtlicher Form darstellen.	Ich kann komplexe natürliche Vorgänge und Funktionsweisen detailliert erklären, beschreiben und darstellen oder in Experimenten nachvollziehen.

Kompetenzraster Science (BEATENBERG 2007)

an die Hand, um ihre Lernprozesse zunehmend selbstgesteuert organisieren zu können. „Kompetenzraster stecken Entwicklungshorizonte ab (Horizont-Didaktik), indem sie in differenzierter Weise den Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen.“ (MÜLLER 2003b)

Hier wird deutlich, dass Kompetenzraster ohne weitere Instrumente und Materialien dem postulierten Lernverständnis und damit einhergehend der veränderten Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Lernenden nicht gerecht werden können. Diese zusätzlichen Instrumente und Materialien müssen ebenfalls „zugänglich“ sein. Müller bezeichnet die Kompetenzraster daher treffend als „Adventskalender“: Das einzelne Feld im Raster ist quasi ein „Türchen“, hinter dem sich eine Checkliste befindet, die den Rasterinhalt weiter ausdifferenziert (MÜLLER 2003a). Zu den Checklisten gehören die Lernjobs, die schriftliche Lernaufgaben darstel-

len, bei der Lernende beim Bearbeiten - einzeln oder kooperativ - Neues lernen, was sie von Anwendungs-, Übungs- oder Transferaufgaben unterscheidet (ebd.). Checklisten und Lernjobs bilden die „Lernlandschaften“, die mit Blick auf den strukturierten Fachunterricht (sogenannte Intensivtrainings) ausgewählt und an den sogenannten Baustellen des offenen Unterrichts in den Lernteams einzeln oder zusammen von den Lernenden bearbeitet werden (Arbeitszusammenkünfte). Die Bearbeitung der Aufgaben wird von den Lernenden in den „Layouts“ selbst organisiert. Die Planung ist auf eine Woche angesetzt und enthält eine „Erfolgsbilanz“, in der die Ergebnisse der bearbeiteten Aufgabenstellungen eingetragen werden. Die Ergebnisse können die Erstellung eines Dossiers oder einer Präsentation erfordern. Oft fallen die Ergebnisse jedoch überraschend gering aus, denn: „Im Zentrum steht die wache und eigenaktive Auseinandersetzung mit komplexen Aufgabenstellungen. Die Lösungen bestehen meist nur aus einzelnen Zahlen, Begriffen, kurzen

Sätzen oder einfachen Grafiken. Denn die Ergebnisse sind lediglich Grundlage für die Phase des kooperativen Lernens in Arbeitszusammenkünften.“ (MÜLLER 2003a) Diese erste Phase des Lernens stellt die „entdeckende Auseinandersetzung“ der Lernenden mit den Lerngegenständen dar. Die zweite Phase des Lernens folgt im „Conferencing“. Am Wochenende, im Rahmen der Intensivtrainings, werden im Plenum oder mit der Lehrkraft die Ergebnisse und der Weg dorthin ausgewertet und besprochen. Voraussetzung für den Erfolg dieser Lernphase ist die Überschaubarkeit der Ergebnisse und Erfahrungen, die ausgetauscht werden müssen. Die Lehrkraft nimmt hier eine neue Rolle ein: „Nicht Wissensvermittlung ist gefragt, sondern in erster Linie sind es moderative Fähigkeiten, die es möglich machen, das Potenzial und die Ressourcen der Lernenden allen Beteiligten zugänglich zu machen.“ (MÜLLER 2003a) Die Lehrkraft als Moderator ermöglicht den Lernenden, ihr individuelles Wissen zu erweitern und durch Reflexion der Herangehensweisen und Lösungswege Lernstrategien zu erlernen.

Der strukturierte Unterricht mit seinen Intensivtrainings entspricht dem Fachunterricht in den Hauptfächern Deutsch, Französisch, Englisch und Mathematik und wird von Fachlehrkräften durchgeführt. Die Lernenden sind dabei zu Niveaugruppen zusammengefasst, die an Aufgaben auf Lehrplan-Basis arbeiten. In sogenannten „Fachateliers“ wird weitere individuelle fachliche Unterstützung durch Fachlehrkräfte angeboten. Der offene Unterricht erfolgt in den „Lernteams“, in denen die Schülerinnen und Schüler die Lernjobs einzeln oder mit Partnern, bezogen auf die Themen im Intensivtraining, bearbeiten. Die Zugehörigkeit zu einem „Lernteam“ ist unabhängig von Alter oder Leistungsniveau. Während dieser Arbeit werden sie von Lehrkräften unterstützt, die jedoch nicht fachlich qualifiziert sein müssen, sondern deren Unterstützung vornehmlich bei Lernschwierigkeiten und Verständnisproblemen in Form von Coaching erfolgt. Der dritte Unterrichtsbereich besteht in dem Wahlbereich, der während der Nach-

mittagsstunden in Naturwissenschaften, Sport, Musik usw. in sogenannten „Aktivs“ angeboten wird. Die drei Unterrichtsbereiche machen jeweils ca. ein Drittel des Gesamtunterrichts aus. Das Alter spielt bei der Zuordnung zu keiner der Gruppen in den Unterrichtsbereichen eine Rolle, das heißt, eine traditionelle Klassenbildung erfolgt bewusst nicht.

Während die Unterrichtsorganisation und die Erstellung von Kompetenzrastern relativ einfach zu leisten sind, kann im Aufgabendesign die zentrale Herausforderung für die Realisierung einer neuen Lernkultur gesehen werden, die die Verantwortung für das Lernen bei den Schülerinnen und Schülern sieht. Den Lehrenden obliegt das Bereitstellen solcher Aufgaben, die das Potenzial haben, Motivation und Volition für das schulische Lernen bei den Lernenden zu generieren, indem sie einen Sinnbezug zu deren Leben und Streben herstellen. Die Aufgabengestaltung ist daher auch in Beatenberg das Feld, das auf Dauer bearbeitet werden wird, um wechselnden Schülergenerationen gerecht werden zu können.

Kompetenzen messen und anerkennen

Zu Beginn des Schuljahres erfolgt ein Assessment durch den Kantonalen Lehrmittelverlag St. Gallen, eine unabhängige Stelle, die mit ihren Produkten „Stellwerk“ (www.stellwerk-check.ch) einzelnen Lernenden und „Klassencockpit“ (www.klassencockpit.ch) ganzen Klassen und Schulen internetbasierte Evaluationsinstrumente zur Verfügung stellt (GASSER 2006). Die Ergebnisse dieser Assessments werden als gelbe Punkte, gewissermaßen als Startpunkte, in das entsprechende Kompetenzraster geklebt. Damit wird die Startlinie bzw. der Startpunkt gesetzt, an den das weitere Lernen anschließt. Das bedeutet auch: Bei dieser Art des Assessments spielt es keine Rolle mehr, wo, wann und wie die ermittelten Kompetenzen erworben wurden. Während des Schuljahres werden die erbrachten Leistungen mit dem Kompetenzraster abgeglichen. Das nennt man in Beatenberg „Referenzieren“, worunter genauer zu ver-

stehen ist: „Eine Leistung mit einem Referenzwert in Beziehung bringen. Referenzieren im Gespräch mit dem Lerncoach verbindet darüber hinaus aber auch die Wertschätzung auf der Beziehungsebene mit der Auseinandersetzung auf der Sachebene.“ (MÜLLER 2004) Beim Referenzieren werden Selbst- und Fremdeinschätzung ermittelt und sich ergebende Abweichungen thematisiert, was eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und -ergebnissen ermöglicht und dem Lernenden eine Orientierung an externen Standards im Kompetenzraster und externer Wahrnehmung durch Lerncoach und Mitschüler ermöglicht. Selten ist nur ein Feld in einem Kompetenzraster betroffen, häufig sind es sogar mehrere Kompetenzraster, auf die referenziert werden kann. Es bieten sich außerdem Selbsttests und summative Tests zur Leistungsmessung an. Die Leistungspunkte auf dem Kompetenzraster korrespondieren mit den gelisteten Ergebnissen im Layout der Schülerinnen und Schüler über Farbe und Nummer. Die Ergebnisse werden in einem Portfolio gesammelt.

Das Referenzieren wird bewusst als ein Ausweg aus dem „Noten-Dilemma“ gesehen. Am Ende des Schuljahres oder beim Verlassen der Schule erhalten die Schülerinnen und Schüler zwar auf Wunsch auch Noten. In jedem Fall aber erhalten sie ein in Graustufen eingefärbtes Kompetenzraster, das ihre erreichten Kompetenzniveaus schattiert darstellt (dunkelgrau das erreichte Kompetenzniveau, hellgrau das teilweise erreichte Kompetenzniveau). Ergänzend gibt es ein schriftliches Zeugnis (Assessment), und man verfügt über Lernnachweise in einem Ordner, die je nach Bedarf und Anforderung explizit zu einem Bewerbungsportfolio zusammengestellt werden können. Diese Unterlagen können ergänzt werden durch berufsbezogene Eignungsabklärungen (Assessment) privater Anbieter wie Multicheck und Basic-Check (www.multicheck.ch, www.basis-check.ch), wie es in der Schweiz mittlerweile ebenso verbreitet wie üblich ist (GASSER 2006).

Im Kaufmännischen Bildungszentrum in Zug ar-

beitet man mit Kompetenzrastern, die dem Beispiel Beatenbergs folgen. Man beschreitet dort aber noch einen weiteren Weg: Nach drei Halbjahren und am Ende der 3-jährigen Ausbildung nehmen die Schülerinnen und Schüler an offiziellen Prüfungen zum Erwerb von Fremdsprachenzertifikaten (z. B. Cambridge Certificates) teil. Das Testergebnis geht mit den kumulierten Noten in die Abschlussnote ein und kann als zusätzliches Zertifikat bei Bewerbungen eingereicht werden. Es bestehen Absprachen zwischen den Kantonen, wie die prozentualen Testergebnisse in Noten übersetzt werden, um die Vergleichbarkeit der Noten herzustellen.

Fazit

Kompetenzraster sind der Versuch, Kompetenzen gewissenhaft zu erfassen und sie transparent und standardisiert für alle am Bildungsprozess Beteiligte und an seinen Ergebnissen Interessierte darzustellen, um so die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Orientierung über das erreichte bzw. zu erreichende Kompetenzniveau in dem jeweiligen Raster zu ermöglichen.

Ihre Erfinder streben eine neue Lernkultur an, die sich an Erkenntnissen der modernen Hirnforschung und dem Konzept der Selbstwirksamkeit orientiert. Sie wollen Schülerinnen und Schülern Entfaltungsräume bieten, damit diese mit Hilfe von Standards und Verbindlichkeiten eine individuell optimale Basis für ihr lebenslanges Lernen legen können. Spricht man also in Beatenberg von Kompetenzrastern, ist darunter ein System von miteinander verflochtenen Kompetenzrastern und Lernlandschaften zu verstehen. Im Zusammenspiel mit einem unterrichtsorganisatorischen Modell, das sich durch einen großen offenen Unterrichtsbereich auszeichnet, wird eine Lehr-Lernkultur geschaffen, die sich als förderlich für die Vermittlung von Kompetenzen versteht. In dieser Lehr-Lern-Kultur liegt die Verantwortung für das Lernen bei den Lernenden. Die Lehrkräfte tragen dafür Sorge, dass durch individuelle Förderung und selbstorganisiertes Lernen die Lernenden

3.1 Selbst organisiertes Lernen mit Kompetenzrastern

ihre selbstdefinierten Ziele erreichen können. Als Endabsicht gilt also nicht, dass Abschlüsse erreicht, sondern Anchlüsse geschaffen werden.

In Hessen entspricht die Auseinandersetzung mit Kompetenzrastern dem Versuch, formalisierte Bildungsgänge mit letztendlich nicht formalisierbaren Lernprozessen von Individuen zu vereinen. Das formale System soll damit zur Rechenschaftslegung gegenüber Öffentlichkeit und Anspruchsgruppen befähigt werden. Bei den Individuen sollen durch selbstorganisiertes Lernen und gezielte Förderung die Grundlagen für lebenslanges Lernen ausgebaut werden, um ihnen damit die Gestaltung des eigenen Lebens nachhaltig zu ermöglichen. Zugleich soll die Sicherung des Humankapitals als Produktionsfaktor der Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb erhalten und gestärkt werden.

Vorgaben des ESP in den Sprachfächern zu nutzen, ermöglicht eine Anpassung an den wachsenden Integrationsdruck in Europa und verbindet schulische Ausbildung mit den als allgemein gültig vereinbarten Standards, wie sie außerhalb von Schule in der Aus- und Weiterbildung sowie der Arbeitswelt zunehmend gelten werden. Von Vorteil ist, dass hierbei auf ein wissenschaftlich fundiertes Instrument zurückgegriffen wird.

Inwieweit die in der Schweiz an nichtsprachlichen Fächern orientierten Kompetenzraster mit dem handlungsorientierten Lernen in Lernfeldern der beruflichen Bildung in Deutschland zusammenpassen, wird das Ergebnis der Arbeit der beteiligten Projektschulen zeigen. Interessant ist, dass man auch in Beatenberg begonnen hat, Kompetenzraster für Handlungsfelder zu entwickeln, die

die bisherigen fachbezogenen Kompetenzraster künftig ersetzen sollen. Damit wird die Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip von Unterricht auch in Beatenberg eingeführt werden, wie sie in den beruflichen Schulen in Deutschland bereits durch das Lernfeldkonzept gesetzt ist. Der Unterrichtsalltag wird dort, bereits weitgehend von Fächern losgelöst, von Aufgabenstellungen dominiert, die sich an Prozessen der Arbeits- und Geschäftswelt orientieren und die Durchführung von vollständigen beruflichen Handlungen erfordern.

Der in mehreren europäischen Ländern erfolgte Nachweis, dass Kompetenzraster durch Lehrkräfte erstellt werden können, scheint den beteiligten hessischen Lehrkräften Mut zu machen, im Rahmen eines Pilotprojektes ebenfalls Kompetenzraster auszuarbeiten. Letztendlich können daraus aber nur Erkenntnisse für die Realisierbarkeit gewonnen werden und Empfehlungen im Sinne einer Politikberatung zur etwaigen breiten Einführung von wissenschaftlich fundierten Kompetenzrastern in der Beruflichen Bildung in Hessen resultieren. Kompetenzraster, die durch allgemein akzeptierte Standards - von allen schulischen und außerschulischen Anspruchsgruppen des Berufsbildungssystems - Sicherheit generieren können, müssen in einem Wissenschaft, Praxis und Politik einbindenden Prozess erarbeitet und allgemein gültig gesetzt werden. Dann kann die Utopie, Kompetenzen unabhängig von Ort und Zeit des Erwerbs für weitere, anschließende Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereoptionen zu benennen, wahr werden. Das Europäische Sprachenportfolio scheint gerade dabei zu sein, dies für den Bereich der Sprachkompetenzen europaweit einzulösen.

3.2 LernCoaching – Schüler übernehmen Verantwortung für eigenes Lernen

SUSANNE DIEGELMANN, DR. HANS-ALBERT LOTZE

Fachleiter am Studienseminar
für berufliche Schulen in Kassel

Der vorliegende Beitrag erörtert die Konzeption einer neuen Lernkultur, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt allen schulischen Handelns stellt.

Wo alle das Gleiche denken, denkt niemand besonders viel



... maßgeschneiderte schulische Programme.

Diese Lernkultur zeichnet sich durch Wertschätzung, durch selbstgesteuertes und kooperatives Lernen, durch Unterstützungsangebote und eine neu definierte Rolle des Lehrers aus. Begriffe wie selbstgesteuert, reguliert und organisiert werden heute von diversen wissenschaftlichen Disziplinen aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht, was inzwischen auch im Bereich der beruflichen Bildung zu einer Reihe von Klärungsansätzen geführt hat (GÖBEL 1998, REINMANN/MANDEL 2006). Im nachfolgenden Beitrag liegt der Fokus auf der Selbststeuerung der Lernenden, der kooperativen Lernprozessgestaltung und der Strukturierung von Lernprozessen.

Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung - Potentiale und Herausforderungen

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nimmt, so Pätzold (PÄTZOLD 2008), seit geraumer Zeit einen hohen Stellenwert in der berufspädagogischen und berufsbildungspolitischen Dis-

kussion ein. Selbstgesteuertes Lernen ist verbunden mit:

- der Verschiebung vom Lehren auf das Lernen,
- der Verlagerung von didaktischen Steuerungsentscheidungen in die Verfügbarkeit der Lernenden sowie
- der Notwendigkeit professioneller Unterstützung.

Dabei werden folgende Aspekte des Lernens vom selbstgesteuert Lernenden aktiv übernommen und selbst verantwortet:

- Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl,
- Lernkoordination,
- Lernorganisation,
- Lernerfolgskontrolle und
- Reflexion der Lernsituation.

Pätzold begründet diese Neukonzeption damit, dass die Veränderungen in Arbeitswelt, Gesellschaft und Familie vom Einzelnen verstärkt verlangen, Verantwortung für das eigene Handeln und Lernen zu übernehmen. Die Befähigung aber, sich auf den Wandel durch gesellschaftliche, technisch-wissenschaftliche oder ökonomische Entwicklungen einzustellen und ihn mitzugestalten, setzt lösungsorientiertes und kreatives Denken und Handeln voraus. „Gemeint ist die Fähigkeit, sich neue Fragen zu stellen, d.h. von gewohnten, bekannten Denk- und Einstellungsschemata abzuweichen, konstruktive Kritik an bestehenden Verhältnissen zu äußern, begründete Vorschläge zu deren Verbesserung zu machen, neue bzw. alternative Lösungen zu entdecken und zu verfechten. Dazu gehört auch die Fähigkeit, über Herausforderungen der Zukunft nachzudenken und

mögliche Bilder einer Welt von morgen zu entwerfen.“ (JÜRGENS 2005) Insbesondere die Wirtschaft wird bei ihren Mitarbeitern künftig immer selbstverständlicher eigenverantwortliches Handeln voraussetzen, um sicherzustellen, dass die Optimierung von Arbeitsprozessen, die Einhaltung von Qualitätsstandards und die Entwicklung von Lösungsstrategien selbstständig erfolgt. Diese Anforderungen zu erfüllen, setzt die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen voraus. Das aber bedeutet, dass in Schule und Unterricht ein Perspektivenwechsel erfolgt, der das Subjekt im Lernprozess stärker in den Blick rückt; es gilt, sich von der alten Vorstellung zu distanzieren, die Gestaltung von Lernarrangements habe lediglich zur Aufgabe, inhaltliche Angebote zu planen, zu didaktisieren und bereitzustellen. (BÖNSCH 2008)

Verantwortung muss geübt werden

Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen verlangt drastische Veränderung: der Lernkultur, des Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern und damit auch des Rollenbildes von Lehrerinnen und Lehrern. Da Nachahmung in Erziehung und Bildung eine relevante Größe ist und Lehrerinnen und Lehrer stets eine Vorbildfunktion innehaben, scheint die Bemerkung von Prof. Eiko Jürgens den Punkt zu treffen: „Eine Lehrkraft kann nicht Nicht-Modell für Verantwortlichkeit sein“. Das bedeutet: Wollen Lehrkräfte die Verantwortlichkeit seitens der Schülerinnen und Schüler stärken, müssen sie auch in Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden vertrauen. Echte Handlungsfreiheit im Unterricht verlangt also einen radikalen Wandel der traditionellen Unterrichtskultur (Paradigmenwechsel). Es geht nicht ohne die Einsicht, dass Freiheit Selbstbestimmung zum Gegenstand hat und Handlungsfreiheit im Widerspruch zu Zwang und Fremdbestimmung steht. (JÜRGENS 2009) Schülerinnen und Schüler aber brauchen, um ihr Lernen - und ihr Leben - kreativ und konstruktiv gestalten zu können, die dazu erforderlichen Kompetenzen. „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kogniti-

ven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2001) Der hier umrissene Ansatz stellt das traditionelle didaktische Denken daher geradezu vom Kopf auf die Füße: angestrebte Kompetenzen werden den Lernenden transparent gemacht (z. B. in Form von Kompetenzrastern), so dass sie mit Hilfe entsprechender Arbeits- und Lernmittel ihr Lernen darauf ausrichten, Zeitressourcen variabel nutzen und Leistungskontrollen frei wählen können. (BÖNSCH 2008) Ziel ist die selbstständige Ausführung vorgegebener Lernaufträge. Dabei steht die Lehrkraft den Lernenden als Coach zur Seite. Verschiedene Formen der Leistungsdokumentation (Portfolios u. a.) sowie selbstreferentielle Aktivitäten klären die jeweiligen Lernstände.

Schulischer Erziehungs- und Bildungsauftrag - Berücksichtigung von Heterogenität

Das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts im Sinne der Gestaltung von Lernarrangements für heterogene Lerngruppen hat den Vorteil, dass es eher zielorientiert als aufgabenorientiert ist und damit das selbstständige Lernen auf das Soll ausrichtet.

In diesem Kontext kommt das Thema „schulische Differenzierung“ zum Tragen. Der Tatbestand ist nahezu trivial: Heterogenität ist normal, homogene Lerngruppen gibt es nicht. Erfolgreicheres Lernen wird nicht erzielt werden können, wenn ein Lernkulturwandel vermieden wird. Aber die herkömmlichen Gestaltungsmuster von Unterricht sind häufig schlicht zu statisch. Erschwerend kommt hinzu, dass die Akzeptanz der Lerngruppen-Heterogenität und die Gestaltung von bindendifferenzierten Lernarrangements auf große Realisierungsschwierigkeiten stoßen. Jürgens führt dies unter anderem darauf zurück, dass die Abwendung vom Frontalunterricht problematisch sein muss, wenn das Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler mangelhaft ist und Lehrerinnen

und Lehrern Kontrollverlust fürchten. (JÜRGENS 2009)

Den Ausführungen des Hessischen Schulgesetzes folgend sollen Schulen „in ihrem Unterricht den Schülerinnen und Schülern aus den Bildungszielen der Bildungsgänge abgeleitete Kompetenzen vermitteln“ (§ 4 des Hess. Schulgesetz) und Unterricht so gestalten, „dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird und jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird“ (§ 3 des Hess. Schulgesetz).

Die Zukunft der Schulentwicklung kann folglich nur in entsprechenden begleiteten, individuellen Lernprozessen liegen.

LernCoaching - ein mögliches Unterrichtsmodell

LernCoaching setzt sich aus zwei Wörtern zusammen: Lernen und Coaching, und zwar in dieser Reihenfolge.

Lernen versteht sich als individuell relevante Aktivität, die darauf abzielt, Wissen und selbstverständlich auch Fertigkeiten und Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen zu generieren. Coaching wird in Wikipedia definiert als lösungs- und zielorientierte Begleitung von Menschen zur Förderung der Selbstreflexion sowie der selbstgesteuerten Verbesserung der Wahrnehmung des Erlebens und des Verhaltens.

LernCoaching ist deshalb mehr als eine Methode. Es ist eine grundsätzlich andere Perspektive auf das, was in der Schule „lernen“ genannt wird. Das wiederum führt zu einer anderen Rollenverteilung, zu einer anderen Lernkultur und schließlich zu einer anderen Schule. Verlagert sich aber, im Bild gesprochen, der Aktivitätsschwerpunkt von der Wandtafel zu den einzelnen Lernenden, muss die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer neu definiert werden. (MÜLLER 2006)

Die Idee, die dahinter steckt

Welche unterrichtsrelevanten Ideen verbergen sich hinter dem pädagogischen Konzept des LernCoachings, und wie wird damit ein Lernkulturwandel eingeleitet? Zunächst wird angenommen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich als Lernbegleiter verstehen, generell geeignet sind, zur erfolgreichen Selbstgestaltungsfähigkeit von Lernenden beizutragen. Sie werden zu Gestaltern einer förderlichen Lernkultur mit dem Ziel, institutionelles Lernen als erfolgreich und Sinn stiftend erlebbar zu machen. Dabei verbindet LernCoaching die aktuelle wissenschaftliche Forschung mit den Praxiserfahrungen moderner Lernarrangements.

Was ist LernCoaching?

- Lernbegleiter (Lehrerinnen und Lehrer, i. F. LernCoaches genannt) sind mit den Erkenntnissen über das Lernen - verstanden als eigenaktiver, individueller Konstruktionsprozess - vertraut. Für ihre Arbeit greifen sie auf relevante Forschungsergebnisse zurück.
- LernCoaches sind Fachleute für den konstruktiven Umgang mit Vielfalt. Sie nutzen die Diversität als Ressource und arbeiten deshalb nicht nur im System, sondern auch am System.
- LernCoaches initiieren und gestalten Prozesse, die selbstwirksames und nachhaltiges Lernen in sozialen Kontexten auf der Basis individueller Verbindlichkeiten erfolgswahrscheinlich machen.
- LernCoaches stützen ihre Arbeit auf die wichtigsten lernrelevanten Faktoren: Lernumgebung, Arrangements, Interaktion, Auseinandersetzung, Orientierung, Evaluation.
- LernCoaches erwerben Haltungen, Fertigkeiten und Wissen, um zur erfolgreichen Selbstgestaltungsfähigkeit der Lernenden wirkungsvoll beizutragen. (LEARNING FACTORY 2009)

Das heißt:

- LernCoaches gestalten die Lernumgebungen so, dass selbstwirksames Lernen möglich ist. Sie sind gleichsam Gestalter von Ermöglichungsstrukturen.

- Sie organisieren Arrangements, in denen Vielfalt als Ressource genutzt wird und unterstützen die Selbstgestaltungskompetenz der Lernenden zielführend.
- Sie interagieren mit den Lernenden - einzeln oder in Gruppen - lösungs- und entwicklungsorientiert. Sie führen den Lernenden durch Fragen zu Lösungen und bieten Optionen an.
- Sie initiieren, fördern und begleiten die Prozesse des Sich-Auseinandersetzens. Sie regen damit die eigentliche Lust am Verstehen an.
- Sie nutzen die vielfältigen Formen der Evaluation, um Grundlagen für individuelle Förderung zu schaffen. Sie erhöhen damit die Erfolgswahrscheinlichkeit.
- Sie schaffen Transparenz, damit Lernende sich an klaren Referenzwerten orientieren können und tragen damit grundlegend zu einer konstruktiven Feedback-Kultur bei.

Lernrelevante Faktoren

Das Konzept des LernCoachings orientiert sich an den von Andreas Müller formulierten „lernrelevanten Faktoren“ (MÜLLER 2009a). Wenn ein handlungsleitendes Prinzip einer veränderten Lernkultur die Verschiebung des Aktivitätsschwerpunktes hin zum Lernenden sein soll, bedarf es:

LERNARRANGEMENTS

Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen wird unterstützt durch binnendifferenzierte und niveaugestufte Lernaufträge/Lernsituationen, deren Inhalte sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren. Durch individuelle Ziele und Verbindlichkeiten wird antizipatives Lernen ermöglicht und fordert damit einen individuellen Leistungsvergleich an transparenten Referenzwerten ein. Leistung ist in Schule ein Zeichen für Verständnis. Schülerinnen und Schüler haben möglicherweise etwas gelernt, aber nichts verstanden. Die Tabufrage, „ob Schülerinnen und Schüler auch etwas verstanden haben“, wird oft nicht gestellt, da man befürchtet, dass schulische Leistung ihren Ausdruck lediglich in Kulissenlernen findet. Die Frage, durch welche Lernarrangements Schülerinnen

und Schüler tatsächlich in eine verstehende Auseinandersetzung gelangen, beantwortet Müller durch drei Auseinandersetzungsstufen, die den Zusammenhang von Verstehensprozessen und Nachhaltigkeit zu erkennen geben:

- 1 Lehren ist nicht gleich Lernen.
Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler können nichts verstehen, was sie nicht denken können.
- 2 Lernen ist ein Transformationsprozess.
Verstehen ist ein Umwandlungsprozess. Aus Fremden etwas Eigenes machen.
- 3 Aktivitätsschwerpunkte müssen bei den Lernenden liegen.

Schulische Zielkonflikte haben ihre Ursache häufig darin, dass Schülerinnen und Schüler an bestimmten Punkten so tun müssen, als wüssten sie, was von ihnen verlangt wird. Und der Wunsch, möglichst schnell und einfach etwas „herbeizuklicken“, führt schnell zum „Auswendiglernen“, damit aber kaum zu nachhaltigen Verstehensprozessen. Aus diesem Grund scheint es in gestalteten Lernarrangements unabdingbar, Erledigungsnachweise durch Lernnachweise zu ersetzen und damit die didaktische Fragestellung zu verbinden: Was kann eine Schülerin, ein Schüler mit dem Gelernten eigentlich anfangen? Was kann er/sie denn tatsächlich? Welche Kompetenzen hat er, sie denn erworben? Verstehen und nachhaltiges „Verstandenhaben“ muss immer das Potenzial haben, sich in einer Tätigkeit zu manifestieren. Nachhaltiges Lernen in Lernarrangements ist also immer Produzieren, oder anders: Lernen ist Generieren. (MÜLLER 2008)

LernCoaching bedeutet nun, Schülerinnen und Schülern darin zu unterstützen, ihr Lernen mit Hilfe der o.g. Dreistufigkeit (Verstehen, Machbarkeit und Bedeutung) selbst zu steuern, und sie in die Lage zu versetzen, eigenverantwortliche Lern- und Lösungsstrategien zu entwickeln. Beginnen ist entscheidend ...

Vor diesem Hintergrund haben binnendifferen-

zierte und niveaugestufte Lernaufträge/Lernsituationen in Lernarrangements fünf Qualitätsdimensionen:

- Wissensdimension - als reproduzierendes, faktenorientiertes Lernen.
- Erkenntnisdimension - als forschendes, entdeckendes und verstehendes Lernen durch Selbstlernen, die Übernahme von Verantwortung, Arbeit im Team und Selbstkontrolle.
- Anwendungsdimension - als lösungs- und anwendungsorientiertes Lernen durch aktive, praktische und kommunikative Tätigkeit als Lernnachweis.
- Persönliche Dimension - als individuell relevantes, individuell ausgerichtetes und reflexives Lernen.
- Soziale Dimension - als Voneinander-, Miteinander- und Füreinander-Lernen. (MÜLLER 2008)

ORIENTIERUNG

Grundlage für die Auswahl und Bearbeitung verschiedener Lernaufträge ist eine transparente und einsichtige Orientierung. Ein mögliches Instrument, um diese Transparenz herzustellen, stellen sogenannte Kompetenzraster dar. Hierbei handelt es sich um tabellarische Übersichten, die einen Entwicklungshorizont aufzeigen, den die Lerner erreichen können oder müssen. Sie beinhalten die Kriterien (was?) und die Qualifikationsstufen (wie gut?) in präzisen „Ich kann“-Formulierungen. Der Weg, der von geringeren bis hin zu hohen und komplexen Anspruchsniveaus in den jeweiligen Kompetenzbereichen führt, ist vorgezeichnet, um Schülerinnen und Schülern die nötige Orientierung zu bieten und es ihnen zu ermöglichen, ihre bereits erworbenen Kompetenzen selbst einzuschätzen. Diese Verortung gewährleistet, die Startposition für die weitere Lernprozessgestaltung festzulegen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.

EVALUATION

Lernen verlangt nach entsprechendem Umgang

mit Lernleistungen (Evaluation): Lernen und Leistung sind einzubinden in den gesamten Ausbildungskontext. Schule muss in dem Sinne „Leistungsschule“ sein, dass sie die Bewältigung von Aufgaben und Lernprozessen dergestalt ermöglicht und fördert, dass sie zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit führen. Dabei geht es nicht pauschal um die Abschaffung von Leistung, wohl aber um eine Revision des aus dem 19. Jahrhundert überlieferten Verständnisses von Schulleistung. So „schlagen sich im unreflektierten Leistungsbegriff veraltete Vorstellungen vom Lernen, falsche Übernahmen aus der zum Teil längst überholten Systematik isolierter Einzelwissenschaften, die fälschlich auf die Schule projiziert werden, unreflektierte Auffassungen über so genannte „Allgemeinbildung“ und angeblich „unverzichtbares Wissen“, Fertigkeiten, die längst funktionslos geworden sind und anderes Strandgut einer unkritisch weitergeschleppten Schultradition nieder“ (KLAFKI/RANG/RÖHRS 1972). Da Schülerinnen und Schüler nicht nur dann Leistung erbringen und Zuwachs an Wissen und Können erwerben, wenn sie dies in Klassenarbeiten und Tests unter Beweis stellen, sondern sich oft mit größerer Nachhaltigkeit mit bestimmten Lerngegenständen auseinandersetzen, ist es nicht gerechtfertigt, die im Arbeitsprozess vielfältig eingesetzten Kräfte und mühevollen Konstruktionsprozesse unberücksichtigt zu lassen. Sicherlich ist eine prozessuale Leistung schwerer zu erfassen und zu beurteilen, aber eine bloß ergebnisorientierte Leistungsbewertung führt nach Jürgens häufig zu einem mechanischen, schablonenhaften Beurteilungsverhalten und bestimmt damit auch das Weiteren Ziele, Inhalte und Lernprozesse sowie Lern- und Sozialformen. Ein zeitgemäßes pädagogisches Leistungsverständnis beinhaltet einen dynamischen Leistungsbegriff, der neben einer Produktkomponente eine Prozesskomponente umfasst, d.h. er berücksichtigt die Bedingungen und Vorgänge des Zustandekommens schulischer Leistungen.

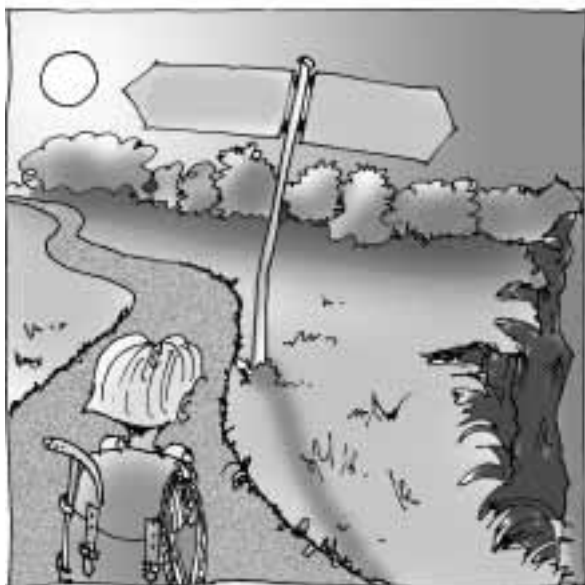
Ein anderes Instrument, um selbstgesteuerte Lernprozesse und die verantwortungsvolle Aus-

einandersetzung mit Lerninhalten, also Lernleistungen, zu initiieren und zu dokumentieren, ist das Portfolio. In einem Lern- und Arbeitsportfolio geht es um die Darstellung der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens und der eigenen Leistungen. Portfolioarbeit basiert auf den Prinzipien „Kommunikation, Partizipation, Transparenz“ und setzt auf die Reflexion des eigenen Lernens mit dem Ziel einer zunehmend selbstbestimmten Steuerung des Ausbildungsweges.

INTERAKTION

Lösungs- und entwicklungsorientierte Interaktionen folgen der Logik des Gelingens. Das setzt Interesse an den Lernenden und ihrem Erfolg voraus. Die damit notwendigerweise verbundene Lernberatung/Lernbegleitung umfasst ein entsprechendes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Im Prozess des selbstbestimmten Lernens ermöglichen Standortgespräche eine kontinuierliche Evaluation des Lernprozesses, um gegebenenfalls einzelne Bestandteile des Lernprozesses neu, modifiziert oder vertiefend bearbeiten zu können. (GOMEZ TUTOR 2001) Die Standortgespräche orientieren sich an einem lösungs- und

Das einzige Ziel, gegen das ein Mensch sich nicht wehrt, ist sein eigenes. (Reinhard K. Sprenger)



Individuelle Ziele und Wege machen das Lernen zu einer persönlichen Angelegenheit.

ressourcenorientierten Denken und Handeln und sind in ein bestimmtes Setting eingebunden. Dieses Setting beinhaltet das Klären und Transparentmachen von individuellen Ausbildungszielen. Mit Hilfe von Kompetenzrastern ermöglichen die Lehrerinnen und Lehrer in solchen Lernberatungsgesprächen den Lernenden eine eigene Lernstandsbestimmung und die Festlegung von Arbeitsschwerpunkten durch die Auswahl und Formulierung von weiteren Lernaufträgen.

Nach Jürgens können Schülerinnen und Schüler durchaus Verantwortung für ihr eigenes Lernen (richtiger müsste es heißen: Verantwortung für die Ermöglichung und Anregung von Lernaktivitäten) übernehmen. Dazu brauchen sie Freiheit im Sinne von Autonomie. Diese Autonomie kann durch eine betreffende Unterrichtskultur hergestellt werden und korrespondiert mit der sog. „ungeteilten“ Selbstständigkeit von Lernenden. (JÜRGENS 2009) In solchen verantwortlichen Lernprozessen werden Standortgespräche als Ausgangspunkte für einen aktiven Aneignungsprozess verstanden. Das Individuum entscheidet über sein Lernen, indem es die Möglichkeit hat, die eigenen Lernbedürfnisse beziehungsweise seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen, zu strukturieren und Unterstützungsleistungen einzufordern.

Fazit -

oder besser: das neue Bild von Schule

Eine Schule der Zukunft hat nach Müller (MÜLLER 2003) die Aufgabe, ein Lernumfeld zu gestalten, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, fit zu werden für ihr Leben. Fit meint: Glauben an die eigenen Fähigkeiten zu haben und diese laufend weiterzuentwickeln. Selbstwirksamkeit und Kompetenzentwicklung heißen die Stichworte auf dem Weg zu einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Also muss sich die Schule als Ort begreifen, wo Menschen zusammen sinn- und bedeutungsvolle Dinge tun und entsprechend Freude an der Leistung entwickeln und damit Freude am Lernen. Damit ändert sich auch die klassische Lehrerauf-

3.2 LernCoaching - Schüler übernehmen Verantwortung für eigenes Lernen

gabe, denn sie werden, wenn aus Schülerinnen und Schülern selbstwirksam Lernende werden sollen, zu deren Begleitern. Der nach wie vor mehrheitlich frontal gestaltete Unterricht mit dem klaren Aktivitätsschwerpunkt an der Wandtafel, wo dann die alleinige Verantwortung sitzt oder steht, könnte vom selbstinitiierten, selbsttätigen und selbstregulierten Lernen der Schülerinnen und Schüler abgelöst werden. Die Schule könnte so zu einem gemeinsamen Initiativraum werden.

*Lehrer, die glauben, ihre Schüler dauernd kontrollieren zu müssen, werden (hoffentlich!) immer Disziplinprobleme haben!
Jeder Lehrer, der an das Märchen glaubt, dass Schüler im Gleichschritt lernen, sollte Disziplinschwierigkeiten haben!
Dem ist nichts hinzuzufügen.*

Rolf Arnold
(ARNOLD 2007)

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

JENNIFER LUDWIG

Abteilungsleiterin
an der Johann-Philipp-Reis-Schule, Friedberg

Es gibt sicherlich eine Vielzahl von Möglichkeiten, sprich Methoden und Konzepten, um Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen.

Nachfolgend werden die Erfahrungen mit dem Instrument LERNVEREINBARUNG vorgestellt, das die Aspekte Mitbestimmung und Individualität berücksichtigt; es unterstützt die Schülerinnen und Schüler, sich Wissen selbst anzueignen und neue Lerninhalte an vorhandenes Wissen anzuknüpfen.

Mit dem Ziel, Lernvereinbarungen als Instrumente des selbstgesteuerten Lernens zu entwickeln und zu erproben, wurde im Rahmen des hessischen Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ der Modellversuch SIQUA („Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbstgesteuerte und kooperative Lernformen“) realisiert. Dieser Modellversuch wurde auf bundesweiter Ebene von 2005 bis 2008 im SKOLA-Programm („Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“) durchgeführt. Die teilnehmenden beruflichen Schulen (Berufliche Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg in Korbach - BSK, Johann-Philipp-Reis-Schule in Friedberg - JPRS, Berufliches Schulzentrum Odenwaldkreis in Michelstadt - BSO) entwickeln und erproben alternative Unterrichtskonzepte zum Fachklassenprinzip. Das Fachklassenprinzip wurde dabei durch Formen des berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts ergänzt.

Die Entwicklung von Lernvereinbarungen kristal-

lisierte sich im Laufe des Modellversuchs als eine ebenso zentrale wie anspruchsvolle Aufgabe heraus. Es zeigte sich, dass sich Lernvereinbarungen besonders für die Umsetzung der Lehrpläne von Ausbildungsberufen eignen, da diese in Lernfelder unterteilt sind.

Bei der Gestaltung der Lernvereinbarungen stand die berufliche Handlungskompetenz im Vordergrund: Die Lernsituationen hatten sich an den Lernfeldern zu orientieren, damit eine konkrete berufliche Handlungssituation simuliert werden konnte (vgl. Beziehungsdreieck Lernfeld - Handlungsfeld - Lernsituation in SIQUA). (HAHN/CLEMENT 2007b)

Da im Modellversuch SIQUA überwiegend in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen unterrichtet wurde, herrschte in den Klassen eine gewisse Heterogenität. Dieser Heterogenität, die häufig auch in Klassen eines einzigen Ausbildungsberufs und eines einzigen Jahrgangs anzutreffen ist, konnte mit dem Einsatz von Lernvereinbarungen sinnvoll begegnet werden.

Indem Lernvereinbarungen ausgehandelt wurden, konnte man den individuellen (Lern-) Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gerade in solchen heterogenen Klassen gerecht werden. Die Schülerinnen und Schüler erhielten Mitspracherecht bei anstehenden Lernerfahrungen (z. B. bezüglich Lerntempo, Zeitplan, Beurteilungskriterien). Ein selbstgesteuertes, individuelles Lernen sollte durch eine anregende Gestaltung der

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

Lernumgebung (siehe auch „Lernaufgabe/Lerninhalt“) ermöglicht werden.

Zu einem motivierten selbstständigen Lernen kommt es besonders dann, wenn die Schülerinnen und Schüler dem Lerngegenstand subjektive Bedeutung beimessen, d.h. ein konkreter Bezug zur beruflichen Tätigkeit gegeben ist, was voraussetzt, dass der Nutzen des Arbeitsauftrags zu erkennen ist.

Der vorliegende Beitrag soll einen kurzen Einblick in das Arbeiten mit Lernvereinbarungen im Modellversuch SIQUA geben. Der Beitrag basiert auf Materialien der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Kassel (Prof. Dr. Ute Clement und Carmen Hahn) und auf Erfahrungen der am Modellversuch SIQUA beteiligten Lehrkräfte der drei Modellversuchsschulen BS, JPRS und BSO. Für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik können die Publikationen im Literatur- und Quellenverzeichnis herangezogen werden.

Vorbereitungen zum Ermöglichen von Lernen

Die in den Lehrplänen beschriebenen Lernfelder basieren auf betrieblichen Handlungssituationen, und diese curricular aufbereiteten Tätigkeitsbeschreibungen wurden im Unterricht in konkrete Lernsituationen umgewandelt.

Den Kern einer Lernvereinbarung im Modellversuch SIQUA bildete die Lernaufgabe. Sie entsprach einem Arbeitsauftrag, eingebettet in eine bestimmte

Kollegen der JPRS Friedberg und der BSO Michelstadt bei der Vorbereitung einer Lernaufgabe im Metallbereich



Lernsituation, die eine berufliche Handlungssituation widerspiegelte. Die Lernaufgabe sollte die Phasen einer vollständigen Handlung berücksichtigen (siehe Abbildung Selbstlernzirkel nächste Seite).

Die Lernsituation sollte zu einem Handeln führen, das über fachtheoretische Inhalte weit hinausgeht. Der Bezug zum jeweiligen Ausbildungsberuf sollte hergestellt und Anknüpfungspunkte für die Lernenden aufgegriffen werden, um damit neues Lernen zu ermöglichen.

Zusätzlich sollte die tatsächlich in der Region herrschende Ausbildungssituation (Großbetriebe/Kleinbetriebe, betriebliche Spezialisierungen) berücksichtigt und in die Überlegungen zu späteren Lernaufgaben einbezogen werden.

Im Modellversuch SIQUA wurde besonderes Augenmerk auf den Aspekt der Vorbereitung/Planung einer Lernsituation gelegt (HAHN/CLEMENT 2007b).

Die Lernhandlungen für Lernsituationen in einer Lernvereinbarung waren nach folgenden Gesichtspunkten auszuwählen:

- Die Schülerinnen und Schüler müssen die Lernziele erreichen können.
- Die Lernsituationen sind so auszugestalten, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können.
- Die Lernhandlung der Lernsituation ist auf dem Arbeitsmarkt verwertbar, d.h. für die Vervollständigung einer beruflichen Handlung direkt notwendig. So ist es für die Schülerinnen und Schüler einfacher zu erkennen, welchen Nutzen die entsprechende Lernhandlung für sie hat.
- Die Lernhandlungen sind allgemein gehalten; sie beschreiben keine spezifische Tätigkeit, die nur in einem bestimmten Betrieb durchgeführt wird.
- Die Lernhandlungen sind vollständig, d.h. sie entsprechen einer vollständigen Handlung (CLEMENT/KRÄFT 2002). Sie beinhalten in jedem Fall die Phasen der Planung, Ausführung und Evaluation.

Lernvereinbarungen als Instrumente selbstgesteuerten Lernens

Da der Modellversuch SIQUA auf den Einsatz von individuell ausgehandelten Lernvereinbarungen abzielte, sollten diese inhaltlich auf die Lernvoraussetzungen des Lernenden/der Lernenden abgestimmt sein.

So konnten die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, wodurch eine gewisse Orientierung beim Bearbeiten der Lernaufgabe garantiert war.

Die Lernvereinbarungen in SIQUA beinhalteten folgende Komponenten:

- **Zeitraum,**
in dem die Bearbeitung der Lernaufgabe erfolgt,
- **Lernaufgabe/Lerninhalte,**
die bearbeitet werden,
- **Arbeitsschritte,**
die bei der Bearbeitung durchgeführt werden,
- **Leitfragen,**
die die Auszubildenden unterstützen,
- **Quellen/Materialien,**
die zur Bearbeitung der Lernaufgabe zur Verfügung stehen (und auch genutzt worden sind),
- **Bewertungskriterien**
(Was wurde bewertet? Wie wurde es bewertet?),
- **Leistungen der Lehrperson.**

Im Folgenden sollen diese kurz erläutert werden. Vertiefende Informationen finden sich im SIQUA Handbuch „Vom Lernfeld zur Lernvereinbarung“. (HAHN/CLEMENT 2006)

Zeitraum

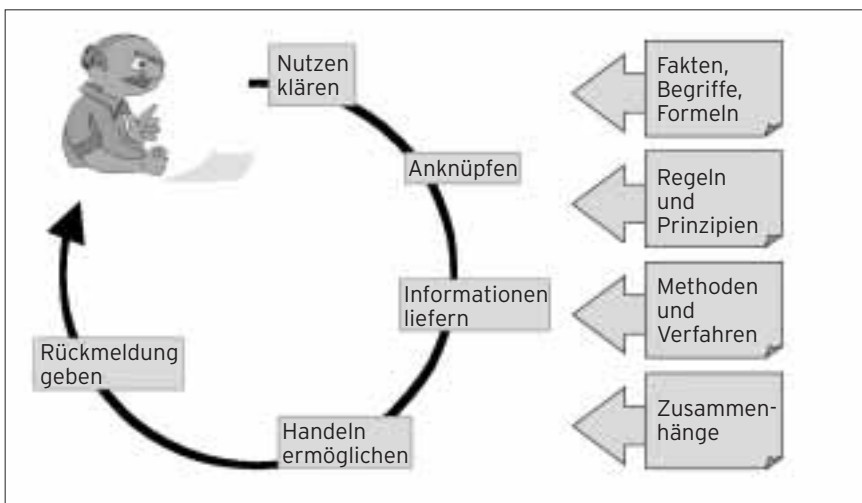
Die Zeitspanne, die verschiedene Schülerinnen und Schüler benötigen, um eine Aufgabe bearbeiten zu können, variiert. Daher entscheidet je nach Lernhandlung die Lehrkraft über den Zeitraum zur Bearbeitung der Lernaufgabe. Auch wenn es für die Lernenden (anfangs) schwierig sein wird, einen Zeitrahmen eigenständig festzulegen, sollten sie in die Überlegungen miteinbezogen werden.

Lernaufgabe/Lerninhalte

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Lernaufgaben der Lernvereinbarung weitgehend selbstständig bearbeiten.

Die Lernaufgabe ist der Kern der Lernvereinbarung: Mit ihr wird die berufliche Handlung als didaktisch aufbereitete vollständige Handlung in Form einer Lernhandlung verarbeitet. Didaktisch aufbereitete Lernhandlungen erweitern berufliche Handlungen um die Anforderungen des Bildungsauftrages der Berufsschule. In ihnen wird folglich der Theorie-Praxis-Bezug hergestellt.

Die (berufliche) Handlungsorientierung wird durch die Gestaltung der Lernhandlung nach dem Selbstlernzirkel erreicht: Der Selbstlernzirkel ist als eine



Selbstlernzirkel (CLEMENT/KRÄFT 2002) in SIQUA Handbuch „Klassenübergreifender Unterricht“ (HAHN/CLEMENT 2006a)

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

Art Lernschleife anzusehen, die mehrfach durchlaufen werden kann oder muss. (Vertiefende Erläuterungen zum Selbstlernzirkel siehe SIQUA Handbuch „Klassenübergreifender Unterricht“) (HAHN/CLEMENT 2006a)

Arbeitsschritte

Die Arbeit mit Lernvereinbarungen unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim (Selbst-)Lernprozess. Lernvereinbarungen sollten daher individuell auf die einzelnen Lernenden abgestimmt sein. Dabei wird der Lernprozess effektiv unterstützt, wenn die Lernenden Gelegenheit bekommen, selbst Vorschläge zur Vorgehensweise bei der Aufgabenbearbeitung einzubringen.

Leitfragen

Die Leitfragen bieten weitere Anhaltspunkte zur Bearbeitung der in der Lernvereinbarung integrierten Lernaufgabe. Je detaillierter die Leitfragen, desto stärker wird der (Selbst-)Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gesteuert.

Arbeiten die Schülerinnen und Schüler schon länger mit Lernvereinbarungen, dann sollten sie die Leitfragen selbst entwickeln. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt dann in der Besprechung, der möglichen Berichtigung und der Ergänzung der Leitfragen. Die eigenständige Entwicklung der Leitfragen ist für die Schülerinnen und Schüler - im Rahmen der vollständigen Handlung - der erste Schritt der „Planung“. Die Besprechung der Leitfragen ist daher als erstes Feedback für die Lernenden anzusehen.

Quellen/Materialien

Die Aufgabe in der Lernvereinbarung ist von den Schülerinnen und Schülern möglichst selbstständig zu bearbeiten. Suche und Auswahl geeigneter Quellen bzw. Materialien gehören dabei zum Lernprozess. Die hierzu in den Lernvereinbarungen enthaltenen Hinweise sollen zum einen diesen Prozess unterstützen, zum anderen dazu dienen, dass die Lernenden ihren Wissensstand erweitern bzw. sich auf höhere Wissensniveaus vorarbeiten. Die notwendigen Materialien werden von der

Lehrkraft im Lernquellenpool zur Verfügung gestellt. Lernquellenpools bestehen aus Lehrbüchern, audiovisuellen Medien, Informations- und Leittexten und anderem mehr. Die Schülerinnen und Schüler sollen jederzeit Zugang zu den Materialien haben.

Bewertungskriterien

Mit Hilfe der Bewertungskriterien werden individuelle Lernanforderungen festgelegt.

Dabei sind die Lernziele, die die Lernenden mit der Lernhandlung verfolgen, zu berücksichtigen. Die Bewertungskriterien werden von der Lehrkraft zusammen mit den Lernenden entwickelt. Zugrunde liegen dabei die individuellen Lernvoraussetzungen bzw. das Leistungsvermögen des Lernenden. So soll eine Über- oder Unterforderung vermieden werden.

Davon abgesehen haben Bewertungskriterien weitere Funktionen, wie etwa die Transparenz bei der Beurteilung der Lernhandlung bzw. des Arbeitsergebnisses eines Lehr-/Lernarrangements. (Weitere Funktionen und Vertiefung siehe SIQUA Handbuch „Klassenübergreifender Unterricht“, (HAHN/CLEMENT 2006a), und SIQUA Handbuch „Vom Lernfeld zur Lernvereinbarung“, (HAHN/CLEMENT 2007b.))

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit den ausgehandelten Anforderungen identifizieren können, um damit ihre persönlichen Lernziele besser annehmen zu können.

Leistungen der Lehrkraft

Die Rolle der Lehrkraft als Lernberater zur Unterstützung der Lernenden wird in der Lernvereinbarung schriftlich festgehalten. Lernberater geben den Lernenden Impulse und Rückmeldungen, die diese für den Lernprozess benötigen.

Besonders zu Beginn des Einsatzes von Lernvereinbarungen, aber natürlich auch darüber hinaus, ist eine verbindliche Ansprechbereitschaft sehr wichtig. Fehlt sie, fühlen sich die Lernenden vollständig auf sich alleine gestellt, was sich bei starker Überforderung negativ auf den Lernprozess auswirkt.

Erfahrungen mit Lernvereinbarungen aus dem Modellversuch SIQUA

Im Folgenden einige Auszüge aus dem Abschlussbericht des Modellversuchs SIQUA (HAHN/LUDWIG 2008).

Auszug aus dem Erfahrungsbericht der BS Korbach (von Barbara Gast - Schulkoordinatorin für SIQUA) zum Thema Lernvereinbarungen:

„Lernvereinbarungen wurden in allen am Modellversuch beteiligten Klassen erprobt. Sie wurden sowohl im jahrgangsübergreifenden als auch im berufsübergreifenden Unterricht eingesetzt. Während der Modellversuchslaufzeit bestand die Hauptaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer zunächst in der Analyse der Rahmenlehrpläne, um modulares und konsekutives im jahrgangsübergreifenden Unterricht und gemeinsames und spezifisches Wissen im berufsübergreifenden Unterricht zu ermitteln und entsprechende schulinterne Curricula zu erstellen.

Darauf aufbauend wurden sowohl Lernsituationen entwickelt als auch Lernvereinbarungen erarbeitet und mit den Schülern abgeschlossen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um einheitliche Lernvereinbarungen für die Schüler eines Jahrgangs oder die Schüler einer Berufsgruppe. Die Individualisierung der Lernvereinbarung wurde im Unterrichtsgespräch oder in Einzelberatungen während der Erarbeitungsphase verwirklicht.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass während der Modellversuchslaufzeit für die beteiligten Klassen im kaufmännischen Bereich und im Bereich des Nahrungsgewerbes die Umstellung auf neue Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern stattfand.

In Einzelfällen wurden individuelle Lernvereinbarungen genutzt, um Schüler nach längerer Abwesenheit wegen Krankheit, nach schlechtem Abschneiden bei der Zwischenprüfung oder nach einer nicht bestandenen Abschlussprüfung individuell zu fördern.

Die Möglichkeit, durch enge oder weit gefasste Lernvereinbarungen auf unterschiedliche Leistungsniveaus einzugehen, wurde noch nicht zur Differenzierung im Unterricht genutzt.

Im Laufe des Modellversuchs gewöhnten sich die Schüler an den Umgang mit diesem Instrument. Während sie zu Beginn sehr genaue Angaben über Textstellen in Büchern oder sehr detaillierte Leitfragen benötigten, kamen sie mit zunehmender Dauer des Modellversuchs mit weniger aus und nutzten die Informationsquellen selbstständig (Bücher im Klassenschrank/Ausleihkultur).

Bei sehr komplexen Lernaufgaben erwiesen sich die Lernvereinbarungen als sehr textlastig und konnten von den Schülern nur nach häufigem Nachfragen selbstständig bearbeitet werden. Auch Arbeiten über längere Zeiträume waren für die Schüler nur schwer überschaubar. Die Fremdsteuerung durch die Lehrkraft war dem entsprechend groß.

Es zeigten sich hierbei auch zum Teil deutliche Unterschiede in der Bearbeitungszeit. Während einige auch außerhalb der Schule weiterarbeiteten und sehr schnell zu Ergebnissen kamen, hatten andere Schwierigkeiten, die Aufträge in der vorgesehenen Zeit zu bewältigen.

Gerade am Anfang stellte sich dann die Frage, wie mit den „Schnellen“ verfahren werden sollte.

Sie halfen dann ihren Mitschülern und haben inzwischen auch die Möglichkeit mit bereitgestellten Testmaterialien ihr Wissen zu überprüfen.

Zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens setzen wir basierend auf dem Programm von Heinz Klippert Methodentrainings, jedoch auf Inhalte der Lernfelder bezogen, ein. Als Voraussetzung von selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozessen spielen vor allem Trainings zu den Themen „Erfassen und Behalten von Texten“, „Vorbereitung von Klassenarbeiten“, „Gestalten von

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

Lernprodukten“ und das „Präsentieren vor der Klasse“ eine wichtige Rolle.

Wir halten Lernvereinbarungen für eine Möglichkeit Schüler zu mehr Selbstverantwortung für ihren Lernprozess zu bringen.

Um die Möglichkeiten, die das Instrumentarium bietet jedoch voll auszunutzen, bedarf es intensiver Vorbereitung und andauernder Weiterentwicklung durch die beteiligten Lehrerteams.“

Auszug aus dem Erfahrungsbericht der JPRS Friedberg (von Hans Hinterlang - Schulkoordinator SIQUA und Jennifer Ludwig - Projektkoordinatorin SIQUA) zum Thema Lernvereinbarungen:

„Die Schüler der am Modellversuch SIQUA beteiligten Klassen wiesen wie an fast allen beruflichen Schulen vorhandene Heterogenitäten in Bereichen der kognitiven, sozialen und methodischen Kompetenzen auf. Die eingesetzten Lernverein-

barungen sind gut geeignete Instrumente zum Umgang mit Heterogenität und zur individuellen Förderung einzelner Schüler.

In allen vier Bereichen (Nahrung, Holz, Metalltechnik, IT-Berufe) wurden Lernvereinbarungen mit Situationen aus den Lernfeldern entwickelt, in denen sich die Schülerin/der Schüler in einer konkreten Handlung wiederfindet. Je näher sich diese Handlung am beruflichen Alltag orientiert, desto überschaubarer ist sie für die Schülerin/den Schüler.

Die Lernsituationen in den Lernvereinbarungen spiegeln eine vollständige Handlung (CLEMENT/KRÄFT 2002) wider und schienen uns besonders für projektorientierten Unterricht geeignet. Projekte, die eine genaue Zielvorstellung haben, an deren Ende ein „greifbares Produkt“ entsteht, fördern unseres Erachtens den Teamgeist und erleichtern das Erarbeiten von Inhalten.

Auszubildende einer berufsübergreifenden Klasse aus dem IT-Bereich an der JPRS Friedberg



3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

Lernvereinbarungen wurden zunächst in allen vier Bereichen gruppenweise erstellt. Gemeinsam mit der Lehrkraft wurden Projekte vorgeschlagen und auf ihre Durchführung überprüft. Die Notwendigkeit der Individualisierung wurde von uns nach einiger Zeit erkannt, da beispielsweise die unterschiedlichen Lerntempi einzelner Schülerinnen und Schüler nicht im Einklang mit der gruppenweise vereinbarten Zeitspanne waren. Darüber hinaus unterstützte die Individualisierung der Lernvereinbarung einzelne Schülerinnen und Schüler, die einer Förderung bedurften.

Eine Individualisierung konnte durch Variationen des Schwierigkeitsgrades erreicht werden, beispielsweise half eine detaillierte Gliederung der Aufgabe in kleine Arbeitsschritte schwächeren Schülern bei der Bearbeitung.

Die Bewertungskriterien wurden von den Schülern und den Lehrkräften gemeinsam in der Lernvereinbarung festgelegt.

Damit die Schülerinnen und Schüler effektiv und sicher die Instrumente des selbst gesteuerten Lernens (z. B. frei zugängliche Lernmaterialienpools) nutzen konnten, wurden hierzu spezielle Methodentrainings durchgeführt.

Lernvereinbarungen eignen sich als Mittel zum selbstorganisierten Lernen. Nach Ansicht der beteiligten Lehrkräfte ist die Lernvereinbarung aber auch ein geeignetes Mittel zur individuellen Förderung von Schülern. Die Lernvereinbarung macht den Schülern bewusst, dass sie für ihren Lernprozess selbst verantwortlich sind. Mit Hilfe von Lernvereinbarungen übernehmen die Schüler Verantwortung für das eigene Lernen.“

Auszug aus dem Erfahrungsbericht des BSO Michelstadt (von Bernd Saufhaus - Schulkoordinator SIQUA) zum Thema Lernvereinbarungen:

„Um den heutigen Anforderungen an modernen Unterricht in Schule gerecht zu werden, ist es notwendig, die Individualisierung des Lernens mehr

und mehr in den Focus zu nehmen. D. h. die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler muss zunächst hinsichtlich seiner Fähigkeiten und Kenntnisse diagnostiziert und auf Grundlage dieser Ergebnisse anschließend durch individuelle Förderung im Lernen geeignet unterstützt werden. Dieser Sachverhalt gewinnt besonders an Bedeutung bei sehr heterogenen Lerngruppen. Im Bereich der Berufsschule ist dies am BSO vor allem im Berufsfeld Metalltechnik, Elektrotechnik und im Bereich von Ernährung und Hauswirtschaft durch berufsübergreifende bzw. jahrgangsübergreifende Lerngruppen der Fall.

Nach zunächst zögerlichem Umgang mit den ersten Lernvereinbarungen (weil erst einmal Mehraufwand notwendig war) von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer und auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen SIQUA-Klassen, haben einzelne Lehrkräfte ersten Nutzen für Ihre Schüler sehr früh erkannt. Dies hat sich dann über die Zeit auf die ganze Klasse erweitert. So wurde berichtet, dass die Schüler durch das Instrumentarium Lernvereinbarungen eine höhere Selbstständigkeit in ihrer Arbeit in der Berufsschule entwickelten. Ebenso konnte durch eine immer stärkere Individualisierung der Lernvereinbarungen z. B. für eine kleine Gruppe Schülerinnen und Schüler oder sogar für einzelne Schülerinnen bzw. Schüler eine bessere Förderung und bei leistungsstarken eine bessere Forderung erzielt werden. Für die Schülerinnen und Schüler war zunächst das erhöhte Maß an selbständigem Arbeiten auch ungewohnt, doch genau diese Selbstständigkeit ist es, die das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erst Schritt für Schritt ermöglicht. Hierbei hielten sich die Lehrerinnen und Lehrer im Lernprozess im Hintergrund, was sicherlich nicht immer so einfach war. Es stellte sich relativ schnell heraus, dass nicht jeder im gleichen Maße das Instrumentarium Lernvereinbarung als eines zu seinem Unterrichtstyp passendes Werkzeug erkannte. In einzelnen Fällen einer SIQUA-Klasse aus dem Ernährungs- und Hauswirt-

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

schaftsbereich wurden Aufgabenstellungen aus Lernvereinbarungen des Berufsschulunterrichtes durch den Ausbilder aufgegriffen und im Betrieb zusammen mit dem Auszubildenden weiter bearbeitet. Die mit Lernvereinbarungen zu erzielenden Effekte lassen diese, als eines der wirksamsten Instrumentarien im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, bei gleichzeitiger Förderung von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen erscheinen. So die Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer in den SIQUA-Klassen im BSO.“

Auszug aus der Ergebnisdarstellung zur Erreichung des Teilziels „Entwicklung von individuellen Lehr- und Lernvereinbarungen, die den besonderen regionalen Erfordernissen ebenso wie den gültigen Rahmenlehrplänen Rechnung tragen und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -strategien der Auszubildenden berücksichtigen“, in dem die Entwicklung von Lernvereinbarungen etabliert war:

„Individuelle Lernvereinbarungen wurden im Modellversuch SIQUA zur Hinführung und Anleitung des selbstgesteuerten Lernens eingesetzt. Bis zum Modellversuch SIQUA arbeiteten weder Lehrkräfte noch Lernende in schulischen Kontexten mit Lernvereinbarungen, sodass erste Erfahrungen gemeinsam gesammelt wurden. Zunächst formulierten die Lehrkräfte Lernvereinbarungen für die ganze Klasse. Es stellten sich jedoch schnell Probleme mit solchen generalisierten Lernvereinbarungen heraus. Die Lernenden fanden sich in den Aufgabenstellungen nicht wieder. Sie fühlten sich unter- bzw. überfordert oder konnten keine Verbindung zu ihrem Ausbildungsberuf knüpfen. Als entsprechend schwierig empfanden Lehrende und Lernende die Unterrichtssituation. In der Folge erarbeiteten die Lehrkräfte Lernvereinbarungen, die auf einzelne Gruppen abgestimmt waren, und offensichtlich besserte sich die Arbeitssituation durch diese Maßnahme. Bis zum offiziellen Ende des Modellversuchs wurden die Lernvereinbarungen immer häufiger individualisiert abgeschlossen, was sich in der Zufriedenheit der Lehrenden und Lernenden spiegelt. (HAHN/LUDWIG 2008)

Die Gründe für die langsame Entwicklung individueller Lernvereinbarungen sind vielfältig. Der Faktor „Zeit“ steht jedoch im Zentrum aller Erklärungen von Seiten der Lehrkräfte. Individuelle Lernvereinbarungen bedürfen mehr Zeit in der Vorbereitung und in der Nachbereitung. Die Koordination wächst dahingehend, wann die Lernenden welche Inhalte z. B. für Prüfungen erarbeitet haben müssen. Die individuelle Betreuung während des Unterrichts fordert die Lehrkräfte ebenso mehr als im herkömmlichen Unterricht.

Weiterhin erschwerte die Umsetzung des Lernfeldkonzepts die Individualisierung der Lernvereinbarungen. Der Zusammenhang zwischen Lernfeldkonzept und Individualisierung wird zunächst nur schwer erkennbar: Die Lernaufgaben der Lernvereinbarungen sollen vollständige Handlungen beinhalten, damit das Lernfeldkonzept auf die Lernvereinbarungen übertragen wird. Die Konzeption von Lernaufgaben, die vollständige Handlungen beinhalten, sowie deren individuelle Abstimmung auf einzelne Lernende forderte die Lehrkräfte sehr heraus. Lernaufgaben mit Arbeitsschritten, Leitfragen, Bewertungskriterien etc. in Lernvereinbarungen einzupassen, verlangen nach gezielten Überlegungen zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Individualisierungen der Lernvereinbarungen folgten häufig erst im Unterrichtsbetrieb, indem individuelle Absprachen - während der Bearbeitung der Lernvereinbarungen - die Vorgaben in den Lernvereinbarungen ergänzten, um zu allgemeine Vorgaben zu konkretisieren und um die Lernenden systematisch zu fördern. Über die Laufzeit des Modellversuches hinweg entwickelten die Lehrkräfte jedoch Routinen, die sich in den nun differenzierten Lernaufgaben zeigen.

Besonders hilfreich erwiesen sich die Lernvereinbarungen, wenn Schülerinnen und Schüler Zusatzaufgaben bearbeiteten. Lernende mit besonderem Förderbedarf oder Lernende, die Prüfungen wiederholen mussten, konnten mithilfe der Lernvereinbarungen gezielt unterstützt werden.

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

In diesen Fällen waren meistens die Ausbildungsbetriebe an den Lernvereinbarungen beteiligt, wohingegen die dualen Partner im „normalen Schulbetrieb“ kaum eingebunden wurden. Es besteht weiterhin erhebliches Potenzial, Betriebe z. B. in Form von Projektaufträgen bei der Ausarbeitung von Lernvereinbarungen zu integrieren.

FAZIT

Lernvereinbarungen ermöglichen die Beschulung heterogener Lerngruppen. Sie bewähren sich bei be-

rufs- und jahrgangsübergreifenden Klassenzusammensetzungen und immer dann, wenn besonderer Förderbedarf erkannt wurde. Besonders wirkungsvoll sind Lernvereinbarungen, die individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden. Der damit verbundene erhöhte Zeitaufwand reduziert sich durch die Arbeit in Lehrerteams. Die in den Lernvereinbarungen integrierten Lernaufgaben, die eine vollständige berufliche Handlung erfordern, bereiten die Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Anforderungen der Prüfungen vor.“

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

Beispiel einer Lernvereinbarung entwickelt von Kollegen der Nahrungsabteilung BS Korbach

Lernvereinbarung		
Zwischen		
Name:		Vorname:
Ausbildungsbetrieb		
und		
Name Lehrkraft:		
Zeitraumen	20 Stunden	
Lernaufgabe/ Lerninhalt	Eine Umfrage hat ergeben, dass die Kunden Ihrer Bäckerei an einem größeren Angebot an feinen Backwaren mit Kuvertüreüberzug, Nugatfüllung oder Marzipananteil sowie an Süßwaren aus Schokolade, Nugat und Marzipan interessiert sind. Ihr Chef ist nicht abgeneigt. Bevor das Sortiment an selbst hergestellten Waren oder das Zusatzsortiment jedoch erweitert werden kann, möchte er aber sicherstellen, dass Sie als Bäcker im Umgang mit den edlen Materialien sicher sind, was die Verarbeitung, Lagerung und gesetzliche Bestimmungen angeht.	
Arbeitsschritte (siehe Leitfragen)	<p>Einzelarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Informieren über Kakaoverarbeitung, Schokoladen- und Kuvertüreherstellung, Marzipan und Nugat. ■ Anfertigen einer Infomappe über Qualitätsmerkmale und Unterschiede, rechtliche Bestimmungen, Verarbeitungsregeln, Lagerbedingungen und Fehler ■ Durchführen sensorischer Tests <p>Partnerarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erstellen von Mind-Maps zu den Themen: Kakao-gewinnung und Schokoladen-herstellung, Marzipan und Nugat ■ Herstellen von Marzipanfiguren ■ Herstellen einer Nugattorte mit Kuvertüreüberzug und Nugatkremfüllung ■ Herstellen einer Sachertorte mit Kuvertüreüberzug und Einteilung in Stücke 	durchgeführt am

3.3

3.3 Lernvereinbarungen - eine Möglichkeit, selbstgesteuert zu lernen

	<p>Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Kartenabfrage zur Wiederholung <p>Plenum:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erstellen einer Liste von Kakao- bzw. Schokoladehaltigen Erzeugnissen in Bäckereien sowie Die Zusammenstellung von Marzipan- und Nugatwaren ■ Beurteilung der hergestellten Erzeugnisse 	
Bewertungskriterien	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sachliche Richtigkeit der Ausarbeitungen in der Mappe ■ Vollständigkeit der Ausarbeitungen ■ Test entsprechend der Anleitungen durchgeführt, Ergebnisse in Tabellen eingetragen ■ Produkte verkaufsfähig hergestellt 	erreicht
Leistungen der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bereitstellung von Infomaterial (Schulpräsenzbibliothek und Internetrechercheraum) ■ Bereitstellung von Zutaten und Testmaterial ■ Beratung bei Bedarf, Hilfe bei den Berechnungen. Anleitungen zur Herstellung, Demonstration korrekter Arbeitsweisen ■ Beurteilung der Mappen 	
<p>_____ Datum</p> <p>_____ Unterschrift Schülerin/Schüler</p> <p>_____ Unterschrift Lehrkraft</p> <p>Anhang:</p> <p>Leitfragen</p>		

3.4 Selbstorganisiertes Lernen (SOL) – Konzeption nach Dr. Martin Herold

MANUELA PEPPING-WYLEZYK

Lehrerin an den Beruflichen Schulen Untertaunus, Taunusstein

ASTRID HÄRING-HECKELMANN

Geschäftsführerin der Koordinierungsstelle für Organisation, Beratung und Evaluation
des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“, Wiesbaden

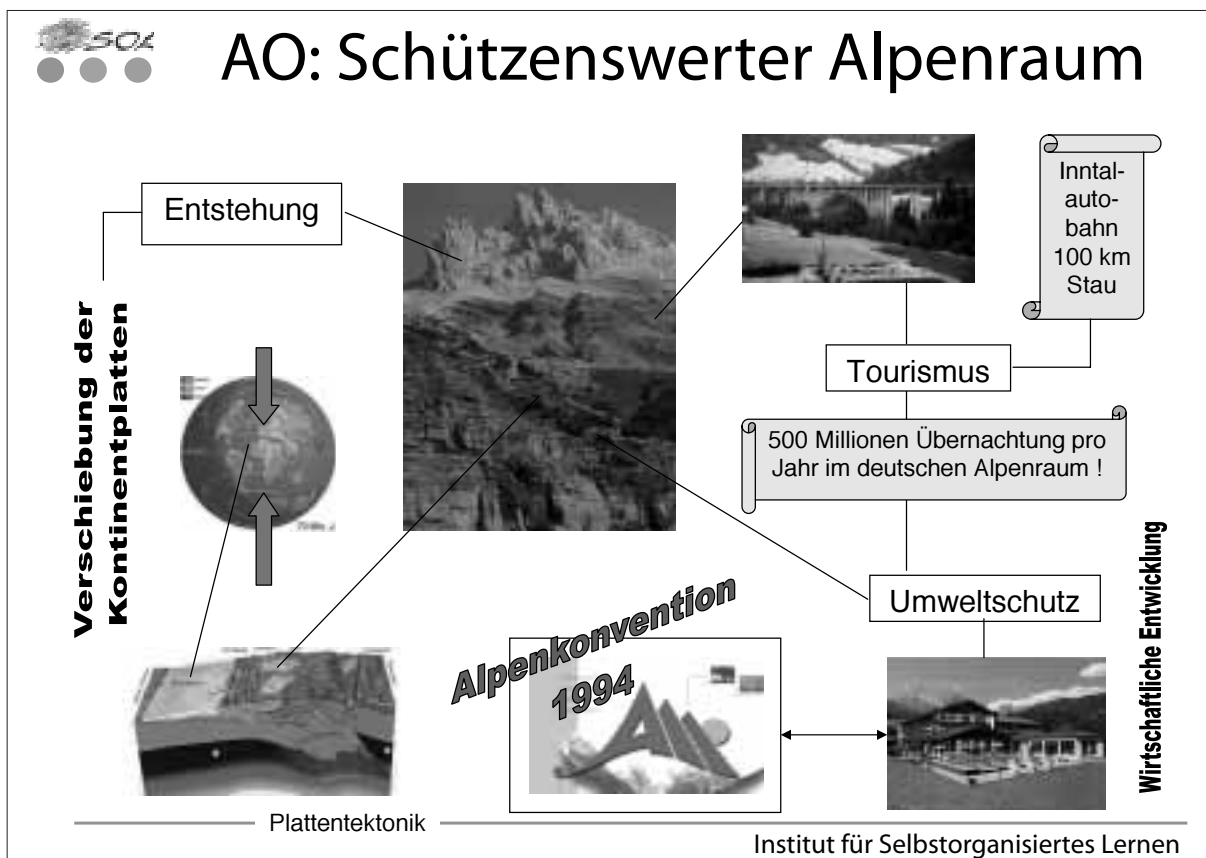
Dr. Martin Herold ist Studiendirektor in der Schulverwaltung mit dem Schwerpunkt Fortbildung und Schulentwicklung, promovierte in Erziehungswissenschaften und war 25 Jahre als Lehrer an einer beruflichen Schule tätig. Sein Konzept für SOL - „selbstorganisiertes Lernen“ - hat er gemeinsam mit der Universität Tübingen entwickelt. Den Anstoß zu seinen Forschungen gab seine Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht. Er hatte den Eindruck, nicht effizient zu arbeiten. Aus diesem Grund begann er Ende der achtziger Jahre zu erforschen, welche anderen Möglichkeiten des Unterrichts es gibt. Dabei verfolgte er vorrangig das Ziel, die Handlungskompetenzen innerhalb und außerhalb der Schule zu steigern, indem die Lernenden höhere Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Das Kultusministerium Baden-Württemberg unterstützte ihn in seinen Bemühungen, neue Lernformen zu entwickeln, um Unterrichtsqualität und Leistungsbeurteilung zunächst in den beruflichen Schulen zu verbessern. Neben der Universität Tübingen wurde dieser Prozess auch vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Ulm, begleitet. So konnten neueste wissenschaftliche, für Lernprozesse relevante Erkenntnisse aus Hirnforschung, Psychologie und Erziehungswissenschaft berücksichtigt werden. In Hessen haben sich die am Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ (SVplus) beteiligten Schulen ebenfalls für eine veränderte Lehr- und Lernkultur, der selbstorganisiertes, individualisiertes Lernen zugrunde liegt, entschieden. Einige dieser Schulen – so etwa die Johann-Philipp-Reis Schule in Friedberg, die Beruflichen Schulen in

Witzenhausen, die Martin-Behaim-Schule in Darmstadt, die Beruflichen Schulen Untertaunus in Taunusstein und die Eugen-Kaiser-Schule in Hanau – setzen dazu das SOL-Konzept von Dr. Herold ein.

Dieses Unterrichtskonzept eröffnet neue Möglichkeiten, eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur zu entwickeln, in deren Mittelpunkt ganz der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin steht. Es verfolgt das Ziel, eine qualitative Veränderung des gesamten Unterrichtsgeschehens zu erreichen. Dies will man erlangen durch:

- die Förderung von selbstständigem und selbstverantwortlichem Arbeiten der Lernenden,
- die Änderung der Lehrerrolle, indem der Lehrer sich verstärkt als Lernberater versteht,
- die langfristige Entlastung der Lehrkräfte,
- die Reduzierung von lehrerzentriertem Unterricht sowie
- die Förderung des handlungsorientierten Lernens bei Schülerinnen und Schülern.

Zur Zielerreichung bietet SOL nach Dr. Herold klare Strukturen für die Unterrichtsgestaltung an, z. B. Gruppenpuzzle, Sandwichprinzip und Advance Organizer. Diese ermöglichen sowohl den Lernenden als auch den Lehrkräften eine schrittweise Änderung ihrer Arbeitsweise und erleichtern damit den Einstieg in selbstorganisierte Lernarrangements. Im Folgenden sollen wesentliche Methoden und Instrumente, die in diesem Konzept zum Einsatz kommen, vorgestellt werden.



Advance Organizer

Ausgangspunkt für die Planung einer SOL-Unterrichtseinheit ist stets das Thema bzw. die zu erarbeitenden Inhalte. Diese werden in Form eines **Advance Organizers**, einer Art „Lernlandkarte“, in einer nicht-linearen Struktur visualisiert. Mit ihr gibt der Lehrer gleich zu Beginn einen Überblick über das zu behandelnde Thema bzw. über den Stundenverlauf und kann an Bekanntes anknüpfen (siehe Abbildung zum Lerninhalt „schützenswerter Alpenraum“).

Im **Advance Organizer** werden unterschiedliche Elemente (Bilder, Grafiken, Begriffe, kurze Texte) in Form einer Präsentation miteinander verknüpft abgebildet. Auf einem Blatt werden mit ihr in konzentrierter und abstrakter Form die wesentliche Inhalte, Zusammenhänge und Ergebnisse übersichtlich dargestellt. Damit erhalten die Schülerinnen und Schüler einen ersten Überblick über Struktur und wichtige Aspekte des Themas, bevor sie mit der selbstständigen Erarbeitung der Inhalte beginnen.

Dies bedeutet für die Schüler und Schülerinnen:

- eine vorbereitende Orientierungshilfe, die das Ziel deutlich macht,
- Unterstützung durch die Visualisierung der Lerninhalte,
- Unterstützung durch die Darstellung relevanter Zusammenhänge.

Bei der Erstellung ist jedoch zu beachten, die Stoffmenge auf Wesentliches zu reduzieren und die Fachinhalte mit bereits bekannten Strukturen zu vernetzen. In der Praxis zeigt sich schnell, dass eine nicht adäquat begrenzte Stoffmenge zur Konsequenz hat, dass die Schülerinnen und Schüler weit mehr Zeit für die Erarbeitung benötigen, als ursprünglich vorgesehen war.

Kartenmemory und Dreiergespräch

Eine der empfohlenen Methoden für den Unterrichtseinstieg ist das **Kartenmemory**. Bei ihm werden im Rahmen von Dreiergruppen vorgegebene

Begriffe erörtert und diesbezügliche Kenntnisse aufgefrischt. Allen Lernenden wird dadurch Gelegenheit gegeben, sich aktiv zu beteiligen.

Im Anschluss können diese Begriffe im sog. **Dreiergespräch** eingeübt werden, in dem die Gruppenmitglieder sich gegenseitig einzelne Begriffe in festgesetzter Zeit erläutern. Diese Form der Gruppenarbeit verlangt von jeder Schülerin und jedem Schüler konzentrierte Mitarbeit, aktives Zuhören und die strukturierte Präsentation eigener Ideen.

Sortieraufgabe, Strukturlegen und Infokartei

Die **Sortieraufgabe** bietet den Lernenden ganz individuell die Möglichkeit, die vorgegebenen Begriffe in die Kategorien „kann ich“ und „kann ich nicht“ einzuordnen (zu „sortieren“) und in einer anschließenden Fragerunde Wissenslücken zu füllen, bevor der Unterricht, der auf diesen Kenntnissen aufbaut, fortgesetzt wird. Die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler es versäumen, in ein neues Thema einzusteigen oder den Anschluss an laufende Unterrichtsprozesse zu verlieren, kann damit wirksam reduziert werden.

Eine daran anschließende Technik kann das **Strukturlegen** sein. Es gibt den Lernenden die Gelegenheit, die ihm bereits bekannten Begriffe („kann ich“) in eine ihm sinnvoll scheinende Ordnung zu bringen. Was man selbst gestaltet („legt“) und evtl. verbindet oder ergänzt, bleibt am ehesten in Erinnerung. Strukturlegen ist eine geeignete Hilfe zur individuellen Lernförderung und gibt eine hilfreiche Übersicht zur Prüfungsvorbereitung.

Schließlich können in einer von allen Lernenden zusammengestellten **Infokartei** Begriffe gesammelt werden, die dann auch in einer Klassenarbeit auftauchen können. Mit der Anfertigung des eigenen Kärtchens übernimmt jede Schülerin bzw. jeder Schüler die Verantwortung für die Richtigkeit der dort festgehaltenen Information und damit implizit auch für das Lernen der Mitschülerinnen und Mitschüler.

Gruppenpuzzle

Eine wesentliche kooperative Organisationsform von SOL stellt das **Gruppenpuzzle** dar. Dabei handelt es sich um ein arbeitsteiliges Verfahren in Kleingruppen von drei bis vier Lernenden. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler gehört zwei unterschiedlichen Gruppen an, einer Stammgruppe und einer Expertengruppe.

Die Stammgruppe erhält ein zu bearbeitendes Thema, das in mehrere Unterthemen gegliedert werden kann. Dies könnte z.B. für angehende Fachinformatiker die Konzeption und Installation eines Firmennetzwerkes mit zentraler Benutzerverwaltung, E-Mail und Internetverbindung sowie einer zentralen Informationsplattform sein. Zur Erarbeitung des jeweiligen Unterthemas - hier etwa E-Mail oder der Aufbau einer zentralen Informationsplattform - werden Expertengruppen gebildet. Diese Expertengruppe bildet sich aus je einem Mitglied der einzelnen Stammgruppen, das sich mit dem jeweiligen Unterthema beschäftigen will. Die Beschaffung relevanter Informationen innerhalb der Expertengruppe geschieht unter Zuhilfenahme verschiedener Materialien bzw. Medien. Am Ende steht die Dokumentation der auf diese Weise erzielten Arbeitsergebnisse. Ist der Lerninhalt der Expertengruppe ausgearbeitet, tragen die einzelnen Mitglieder diese Informationen zurück in ihre Stammgruppe.

Die Schülerin bzw. der Schüler nimmt somit zwei unterschiedliche Rollen ein. In der Expertengruppe geht es darum, sich Wissen zu erarbeiten, in der Stammgruppe darum, dieses Wissen den Mitschülern zu vermitteln.

Wesentlich ist, dass alle Lernenden wechselseitig auf die Ergebnisse der anderen angewiesen sind, damit der weitere Unterricht darauf aufbauen kann. Die Lehrkraft kann diesen Prozess dadurch unterstützen, dass sie die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde wie gewohnt festhält (z.B. Tafel, Folie, Merkblatt). Durch diese Technik sollen die Lernenden Kompetenzen entwickeln wie das eigenständige Planen ihrer Ar-

beiten oder das Präsentieren von Arbeitsergebnissen.

Sandwichprinzip

Das **Sandwichprinzip** dient als didaktischer Rahmen der dargestellten Unterrichtsformen. Es beschreibt die Wechsel der Lernphasen zur Erarbeitung eines Unterrichtsthemas. Mit seiner Hilfe können die Wissensvermittlung und die Vertiefung der neuen Lerninhalte in den Stammgruppen gesichert werden. Hierbei handelt es sich um eine lernpsychologisch begründete Organisationsstruktur, die unterschiedliche Lernmethoden - z. B. die Präsentation eines bestimmten Lerninhaltes (kollektive Lernphase) und anschließende individuelle Sortieraufgabe (individuelle Lernphase) - sinnvoll miteinander kombiniert.

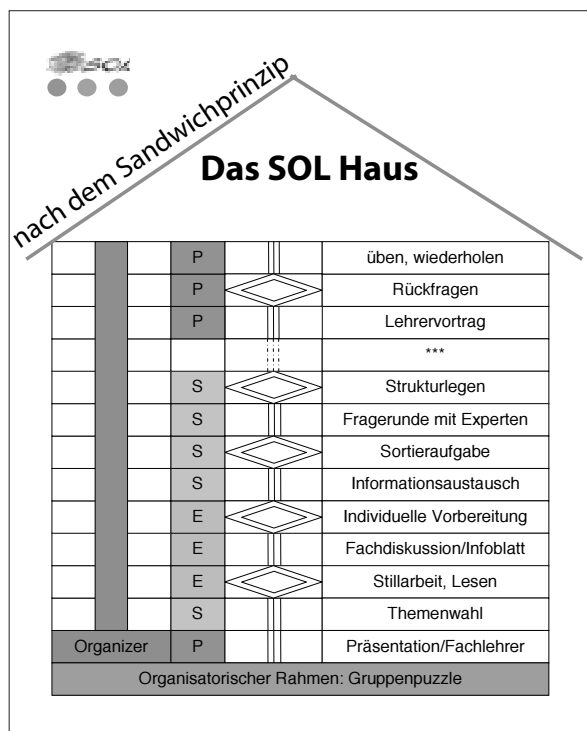
Diese Form der Unterrichtsorganisation ist geeignet, ein breites Spektrum an Lerntypen und Lernbedürfnissen anzusprechen. Sie erlaubt je nach

Lernziel den Einsatz vieler traditioneller Methoden wie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, Rollenspiele oder den Vortrag von Lehrenden oder Lernenden. So kann etwa ein auf fünf Minuten begrenzter Lehrervortrag der Zusammenfassung dienen, aber auch Ergänzungen oder Vertiefungen des Unterrichtsstoffes bieten. Entscheidend ist der systematische Wechsel zwischen kollektiver Wissensaufnahme und individueller Wissensverarbeitung.

Die folgende Abbildung stellt ein solches „Sandwichhaus“ dar. Es kann in Abhängigkeit von dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler entsprechend variiert werden und ist von unten nach oben zu lesen.

Diese veränderte Form des Lehrens und Lernens hat Auswirkungen auf die Art der Leistungsbeurteilung. Erfolgt der Unterricht nach dem beschriebenen SOL-Konzept, müssen neben den Fachleistungen auch methodisch-strategische, sozialkommunikative und persönliche Leistungen mitberücksichtigt werden. Das Grundprinzip der Leistungsbeurteilung, dass nur das bewertet bzw. benotet werden kann, was auch unterrichtet bzw. gelernt wurde, bleibt weiterhin erhalten. Allerdings gilt im Rahmen von SOL nicht mehr, dass eine höhere Fehlerquote des bzw. der einzelnen Lernenden zwangsläufig zu schlechteren Noten führt.

Bei der Notengebung sind neben den bekannten rechtlichen Grundlagen sowohl die individuellen als auch die gemeinschaftlichen erbrachten Leistungen zu berücksichtigen. Vertraute Lernkontrollen (Test, Klassenarbeit etc.) finden auch weiterhin statt. Zusätzlich haben die Schülerinnen und Schüler die Chance, sich ein Punktekonto zu erarbeiten, in dem beispielsweise ihre Teamfähigkeit oder ihre Kompetenz zu präsentieren berücksichtigt wird. Hier können auch Beurteilungsbätter, Portfolios oder Lerntagebücher einbezogen werden. Dr. Herold stellt dazu verschiedene Vorlagen zur Verfügung.



P	Plenum	***	Erweiterung
S	Stammgruppe	III	Kollektiv
E	Expertengruppe		individuell

Fazit

Interessant am Konzept des selbstorganisierten Lernens nach Dr. Herold ist der Wechsel zwischen individuellen und kollektiven Lernphasen. Der Unterricht erhält eine klare Struktur, die von den Lehrenden zwar vorgegeben wird, die die Lernenden aber in den Mittelpunkt des Geschehens stellt.

Auch die Rolle der Lehrenden ändert sich. Von Wissensvermittlern werden sie zu aktiven Gestaltern einer neuen Lernumgebung und zu Lernberatern.

Die Erarbeitung der angebotenen Unterrichtsmodelle und -konzepte ist zu Anfang sehr zeitintensiv. Daher empfiehlt es sich, Checklisten zu entwerfen, in denen die einzelnen Schritte niedergelegt sind. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die neuen Unterrichtstechniken und der veränderte Umgang mit Lerninhalten von den Lernenden erst nach und nach verinnerlicht werden und somit ein größerer Zeitumfang für die Erarbeitung eines Lerninhaltes eingeplant werden muss. Dies gilt auch für die aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen.

Erste Erfahrungen an den Schulen, die im Rahmen von SVplus begonnen haben, diese neue Lehr- und Lernkultur einzuführen, belegen, dass eine spürbare Entlastung der Lehrkräfte während des Unterrichts eintritt. Zurückzuführen ist dies auf eine entspannte und konzentrierte Unterrichts Atmosphäre, da die Lernenden ihre individuellen Themen finden und sich konzentriert deren Bearbeitung widmen. Dieser Prozess kann durch strukturgebende Maßnahmen wie z. B. die Vorgabe von Fristen und Terminen positiv unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler waren an einzelnen Schulen so weit eingebunden, dass sie selbst während des Arbeitsprozesses den Wunsch äußerten, anhand von Kompetenzrastern zu erfahren, wie hoch die thematischen Ansprüche sind und was genau von ihnen erwartet wird.

Ebenfalls positiv hervorzuheben ist, dass die Lernenden nicht nur kognitives Wissen erarbeiten, sondern in hohem Maße auch kommunikative und persönliche Fähigkeiten erwerben. So fällt es Berufsfachschülern erfahrungsgemäß zunächst schwer, mehrere Minuten zusammenhängend vor einer Gruppe ein bestimmtes Thema zu erörtern. Diese Fähigkeit wird nun trainiert. Eingeübt wird auch die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, da im Wechsel in verschiedenen Gruppen gearbeitet wird.

Die Lehrenden der Beruflichen Gymnasien heben hervor, dass sie eine positive Entwicklung bei den zum Einsatz kommenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen etc. beobachten. Besonders auffällig ist, dass jetzt nicht mehr nur Merksätze reproduziert werden, sondern Zusammenhänge entwickelt, anschaulich dargestellt und mit eigenen Worten wiedergegeben werden.

Bis Lehrende und Lernende genügend Erfahrung besitzen und selbstorganisiertes Arbeiten zu einer selbstverständlichen Unterrichtspraxis wird, bedarf es allerdings eines längeren Prozesses. Dr. Herold weist in seinen Seminaren mit Nachdruck darauf hin, dass kein Unterricht sofort komplett umgestellt werden kann, da die neuen Arbeitstechniken zunächst erlernt und eingeübt werden müssen. Herkömmliche Unterrichtsverfahren werden daher weiterhin ihre Geltung behalten, was dem Prinzip der Methodenvielfalt auch entspricht.

Dieser Beitrag bezieht sich auf folgende Literatur:
BOHL, T. und GRUNDER H.-U.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen 1 und 2, Hohengehren 2004
HEROLD, M. und LANDHERR, B.: SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht, Hohengehren 2003
HEROLD, M. und LANDHERR, B.: SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Praxisband 2, Hohengehren 2005
INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG (Hrsg.): Lehren und Lernen. Wiesbaden 2009

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND
SPORT (Hrsg.): SOL - Selbstorganisiertes Lernen.
Ein systemischer Ansatz für Unterricht,
Weilheim 2003
SOL - INSTITUT FÜR SELBSTORGANISIERTES
LERNEN (Hrsg.): Seminarunterlagen, o.J.

Insgesamt steht außer Frage, dass der Ansatz von
Dr. Herold eine interessante Möglichkeit bietet, die

Unterrichtskultur an den Schulen positiv zu be-
einflussen und die Unterrichtsqualität zu steigern.
Mittlerweile wird auch in anderen Bundesländern
(z. B. Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg) an
einzelnen beruflichen Schulen erfolgreich mit die-
sem Unterrichtskonzept gearbeitet.

Abschließend danken wir Herrn Dr. Martin Herold
für seine Kooperation bei der Erstellung dieses
Beitrages.

4 Neue Lehr-Lernkultur – Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

CHRISTIAN MARTIN

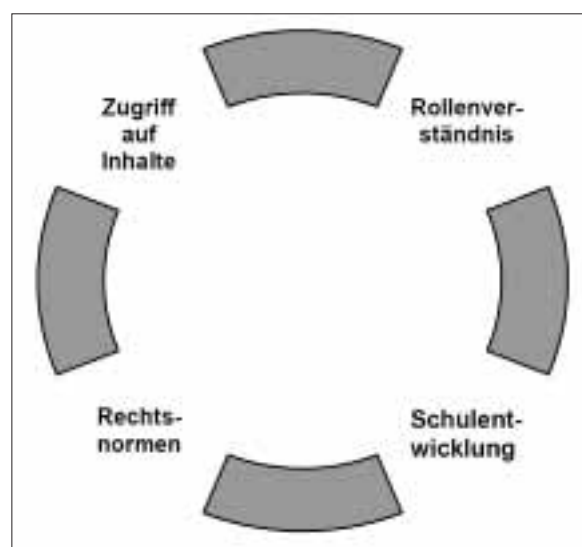
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel

Die Beiträge in dieser Broschüre zur Arbeit im Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung sollen ein Bild der Projektarbeit an den Projektschulen vermitteln, die derzeit die in den Beiträgen vorgestellten Konzepte, Methoden und Instrumente auf ihre jeweilige spezifische Situation anpassen und erproben. Dabei ist es m. E. wichtig, selbstgesteuertes Lernen nicht zu einer Methode zu verkürzen oder auf „das Konzept“ zu reduzieren. Es handelt sich bei allen Präferenzen für einen pragmatischen Anschluss an die bisherige Praxis um nichts weniger als die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur, die das Lernen der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Schule und Unterricht haben soll. Um die Einführung einer derartigen Lehr-Lern-Kultur zu unterstützen, hat das Teilprojektleitungsteam im Rahmen von Arbeitsbesuchen an allen Schulen die aufgelegten Projekte kritisch gewürdigt und die Philosophie des selbstgesteuerten Lernens (SGL) und deren Umsetzung vorgestellt und diskutiert. Um die Qualität der Entwicklungsarbeit zu unterstützen, wurde mit den Vertretern der Schulen für die Dokumentation und den Austausch von Lehr-Lern-Arrangements über eine Internetplattform eine Vorlage (Anhang 01) vereinbart. Ebenso wurde eine Liste mit Merkmalen von selbstgesteuertem Lernen (Anhang 02) erstellt, damit diese Kriterien besser herausgearbeitet und berücksichtigt werden können. Die Merkmale differenzieren sich nach einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern, Lerngruppen, Lehrkräften, Lehrkräfteteams, Schulen, Schulleitung und Schulorganisation und lassen Raum für Ergänzungen durch die

schulischen Akteure. Durch diese beiden Instrumente wird neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lern-Arrangement auch dessen zukünftiger Transfer in weitere Schulen unterstützt.

Die gelisteten Merkmale machen bereits deutlich, dass sich die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen auch auf andere Bereiche von Schule auswirkt. Ein Ergebnis unserer wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts war, dass es Wechselbeziehungen zwischen der nachhaltigen und gehaltvollen Einführung von SGL und anderen Bedingungen von Unterricht gibt, die im Entwicklungsprozess als strategische Knotenpunkte (siehe Abbildung unten) bezeichnet werden können. Hierzu zählen die

Strategische Knotenpunkte für die Einführung von SGL (GERDSMEIER, MARTIN 2008)



4 Neue Lehr-Lernkultur – Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

Rollenauffassung der Lehrkräfte, die Organisation von Schule, gesetzliche Rahmenbedingungen und der Zugriff auf die Inhalte. Eine gehaltvolle, d.h. über die rezepthafte Adaption von Konzepten, Methoden und Instrumenten hinausgehende, und nachhaltige Einführung dieser neuen Lehr-Lern-Kultur an einer Schule wird erschwert bzw. scheitert, wenn Entwicklungshemmnisse an diesen strategischen Knotenpunkten nicht angegangen werden.

„Zwischen diesen vier ‚Stellgrößen‘ des Entwicklungsprozesses gibt es eine Reihe von Beziehungen – am intensivsten vermutlich zwischen dem Rollenverständnis der Lehrkräfte und der „Organisationsveränderung“ der Schule. Dabei gibt es keine klare Kausalitätskette mit einem bestimmten Anfang und einem klaren, davon abhängigen Ende, sondern es zeigen sich eher Wechselwirkungen und zirkuläre Prozesse.“

(GERDSMEIER, MARTIN 2008)

Daraus folgt, dass Erfolge bei der Bearbeitung einer Größe schnell zu Entwicklungsbedarf bei den anderen Größen führen, weil Stillstand dort den weiteren Entwicklungsprozess zur neuen Lehr-Lern-Kultur behindert.

Wir können also die folgenden vier Thesen als Ergebnis unserer wissenschaftlichen Begleitung ansehen:

Selbstgesteuertes Lernen erfordert

1. ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkräfte,
2. eine veränderte Organisation von Schule,
3. veränderte rechtliche Rahmenbedingungen und
4. einen veränderten Zugriff auf Inhalte.

Die Relevanz dieser Thesen wird von der Annahme gestärkt, dass die Akzeptanz und der Erfolg von „Selbstverantwortung plus“ an den Schulen und darüber hinaus abhängig sind von einer spür- und nachweisbaren Verbesserung des Un-

terrichts. Das Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung stellt damit inhaltlich das zentrale Handlungsfeld für den Projekterfolg dar, denn neben Mehrarbeit wird in all unseren Befragungen vor allem die geringe Auswirkung auf den Unterricht kritisiert (2006, 2007, 2008).

Die ausdrückliche Berücksichtigung der Unterrichtsentwicklung in der Projektkonzeption ermöglicht (und erzwingt) das Arbeiten an den Kernprozessen von Schule. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch Erfahrungen, die mit dem Erfolg umfangreicher Reformvorhaben an Schulen gemacht wurden. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass veränderte Strukturen und Prozesse noch keinen Wechsel der Lernkultur bewirken. Eine Veränderung von Normen, Verhaltensweisen und Einstellungen, aber auch von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist durch bloße Organisationsentwicklung, die auf die Veränderung formaler Strukturen und Prozesse abzielt, nicht herzustellen. Der kanadische Schulforscher Michael Fullan etwa kommt nach der Auswertung von entsprechenden Reformvorhaben zur Verbesserung von Schule in den USA zu dem Schluss, dass durch bloße schulorganisatorische Reformen eine Veränderung pädagogischer Praxis und Kultur besonders schwer zu erreichen ist. Er versteht darunter „ . . . Veränderungen in der Unterrichtspraxis und der Unterrichtskultur, die zu engeren Beziehungen und einer verstärkten Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und anderen potenziellen Partnern führen“. (FULLAN 1999)

Für Europa kommt der Schulforscher Fend im Rückblick auf 30 Jahre Bildungspolitik und Bildungsforschung zu einem ähnlichen Schluss:

„Die Intensivierung von Kooperation und die Steigerung des Öffentlichkeitscharakters des Lehrens könnten Schlüsselprozesse sein, die einen weiteren Mechanismus der Qualitätsverbesserung in Gang setzen und am Laufen halten.“ (FEND 2001)

4 Neue Lehr-Lernkultur – Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

Während seine Analyse der fünfziger und frühen sechziger Jahre ergibt, dass sich die Pädagogik vor allem auf die Lehrerebene konzentrierte, ist für die späten sechziger und siebziger Jahre ein Fokus auf die Strukturen des Bildungswesens festzustellen. Da innerhalb der Systeme jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auftraten, kam daraufhin die Organisation der Einzelschule und deren Beitrag zur Qualität im Bildungswesen in den Fokus, was bis heute noch der Fall ist. Erwiesen ist allerdings auch, dass sich die Bildungssystemebene, die lokale Schulebene und die Ebene der Lehrkraft in der Klasse systemisch gegenseitig beeinflussen.

„Probleme können danach auf allen Ebenen des Bildungssystems erzeugt werden, und auf allen Ebene ergeben sich je eigene wertvolle Gestaltungsmöglichkeiten.“
(Fend 2001)

Auch Fend plädiert dafür, dass die Qualitätsentwicklungsaufgaben im Bildungssystem am besten in der Einzelschule aufgehoben sind. Dem ist beizupflichten, wobei jedoch eine Überlastung der einzelnen Schule sorgsam vermieden und folglich abgewogen werden sollte, welche Aufgaben zentral und welche dezentral verteilt werden können. So sollten die Strategische Führung, die Bereitstellung von Instrumenten und Technologien sowie u.U. auch Beratungsleistungen dezentral durch das Ministerium bzw. die Schulaufsicht erfolgen. Die sinnvolle Verflechtung der Ebenen untereinander wird immer von Bedeutung sein, wenn die Qualität des gesamten Bildungswesens zur Diskussion steht. Auch wenn man, einem ersten Impuls folgend, vielleicht nur oder vor allem an die Ebene des Unterricht denken würde, verlangt die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur immer, auch die Ebenen der Organisation und des systemischen Rahmens einzubeziehen.

Die folgenden Einschätzungen beruhen auf unserer wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“, insbesondere

den Ergebnissen der Online-Befragungen in den Jahren 2007 und 2008 (CLEMENT/MARTIN 2008, CLEMENT/MARTIN 2009) und Erfahrungsbeispielen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „LunA“ (GERDSMEIER/MARTIN 2008). „LunA“ steht für das BLK-Modellversuchsprogramm „Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung“ (www.blk-luna.de).

An den Online-Befragungen im Rahmen des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ nahmen jeweils ein Drittel der Lehrkräfte teil, die zum Befragungszeitpunkt mit mindestens einer halben Stelle an den befragten Schulen beschäftigt waren. Unter Verwendung offener Fragestellungen wurden sie nach rechtlichen und schulischen Handlungsspielräumen befragt, die nach ihrer Ansicht fehlen, aber erforderlich wären, damit Unterricht zukünftig

1. durch Lehr- und Lernarrangements geprägt sein wird, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen, und
2. die individuelle Förderung der verschiedenen Schülergruppen durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen erfolgen kann.

SGL erfordert eine veränderte Rollenauffassung der Lehrkräfte

Obwohl SGL substanziell viele Abstufungen zulässt und didaktisch insofern keine Entweder-oder-Konstellation besteht, wird das Selbstverständnis der Lehrkraft durch jede anspruchsvolle Hinwendung zum SGL grundlegend herausgefordert. Zudem sind Lernangebote anders zu konzipieren und zu kommunizieren, Aushandlungsprozesse verändern sich thematisch und gewinnen an Bedeutung, Verantwortungen verteilen sich neu, worauf wiederum Handlungspläne abzustellen sind, usw. Diese Verschiebung der Tätigkeiten kann als zentral angesehen werden. Nach Konrad/Traub (1999) sehen sich Lehrkräfte nicht mehr vorrangig als Wissensvermittler, sondern als Berater ihrer Schülerinnen und Schüler in sozialen Fragen. Sie nehmen im Unterricht stärker die Rollen von Beobachtern und Ratgebern ein, während die organisatorische, häufig im Team durchgeführte

4 Neue Lehr-Lernkultur – Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

Unterrichtsvorbereitung höheren Stellenwert gegenüber der inhaltlichen Auseinandersetzung hat; denn es gilt, Lernangebote und Aufgabenstellungen vorzubereiten, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden und ihre unterschiedlichen Lernstände zugeschnitten sind. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird die individuellen Lernverläufe wesentlich unterstützen, indem vermehrt professionelles Einzelcoaching und weniger der zentrale Lehrvortrag eingesetzt wird.

Wenn Lehrkräfte einzeln oder in Gruppen diesen grundlegenden Wandel bejahen und einleiten, bedarf es einer weitsichtigen organisatorischen Unterstützung und planerischen Fortschreibung, um zu verhindern, dass diese Initiativen marginal, temporär und an Einzelne gebunden bleiben.

SGL erfordert eine veränderte Organisation von Schule

Schulen benötigen mehr personelle und materielle Ressourcen. Personelle Ressourcen sind u. a. deswegen gefordert, weil die Einführungsphase von selbstgesteuerten Lernformen, Doppelbesetzungen im Unterricht, Teambesprechungen und Förderunterricht zeitlichen Mehraufwand bedeuten. Weitere personelle Ressourcen in Gestalt von sozialpädagogischen Kräften könnten den steigenden sozialen Beratungsbedarf abdecken helfen. Darüber hinaus sehen wir insbesondere in den Bereichen Medien- und Methodenkompetenz sowie Didaktik einen Fortbildungsbedarf, der systematisch erhoben und geplant werden muss.

„Hier ist sicher zu stellen, dass es neben der Aneignung neuer Techniken auch zu einem veränderten Zugriff auf Inhalte kommt. Dieser geht einher mit einem modernen, d. h. auf wissenschaftlichen Ergebnissen der Lernforschung basierenden Verständnis von Lernprozessen und einem dementsprechend veränderten Rollenverständnis der Lehrkräfte. Mit einem tradierten Rollenverständnis und ebensolchem fachlichen Zugang kann nur ein Austausch von Methoden erreicht werden,

der allein für sich genommen keine neue Lehr-Lernkultur bewirken wird.“
(GERDSMEIER/MARTIN 2008)

Die Anschaffung von neuen Lernmaterialien, der Umbau von Klassenräumen sowie die Einrichtung von Einzel- und Computerarbeitsplätzen, Inter- netzugängen und Bibliotheken sind materielle Voraussetzungen für den Ausbau von selbstorganisierten Lernformen.

Da die bestehende Stundenplanung im 45- bzw. 90-Minutenrhythmus offene Unterrichtskonzepte behindert, wird es nötig sein, Unterricht anders zu organisieren und Stundenpläne neu zu gestalten. In letztere sind insbesondere Zeitfenster einzubauen, damit Teamarbeit kontinuierlich stattfinden kann. Diese Teams sollten langfristig zusammenarbeiten und ihre Ressourcen selbstverantwortlich verwalten. Auch Arbeitszeitmodelle, die eine teilweise Verschiebung der häuslichen Unterrichtsvorbereitungszeit an einen schulischen Arbeitsplatz unterstützen, können zur Entlastung beitragen. Ein Klassenraumprinzip kann helfen, den Wechsel von Klassen oder von Lehrkräften zu vermeiden, und damit die permanente Verfügbarkeit von Materialien ermöglichen.

SGL erfordert veränderte rechtliche Rahmenbedingungen

Die permanente Aufsichtspflicht während des Unterrichts über alle Schülerinnen und Schüler behindert nach unserem Kenntnisstand eine Individualisierung des Unterrichts und das Aufteilen von Lerngruppen auf mehrere Lernorte (Räume) bei den naturwissenschaftlichen und berufspraktischen Fächern und sollte angepasst werden. Um Lernorte variieren zu können, ist die Prüfung und ggfs. Änderung der gesetzlichen Regelungen bzgl. der Haftung von Lehrkräften für ihre Schüler notwendig. Zu diesem Zweck wäre es sinnvoll, wenn die Praktiker des Projekts selbst Vorschläge zur Anpassung oder Aufhebung von Rechtsnormen bzw. ihrer Interpretation derselben – vor allem hinsichtlich der Aufsichtspflicht – verschriftlichen und

4 Neue Lehr-Lernkultur – Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

beim Ministerium um juristische Prüfung anfragen.

Die Ausarbeitung, Erprobung und Evaluation neuer Lehr-Lern-Arrangements in Teamarbeit ist zeitintensiv. Um diese Mehrarbeit aufzufangen, könnte die Anwesenheitspflicht der Lehrkräfte an der Schule über das Unterrichtsdeputat hinaus erhöht werden. Arbeitszeitkonten bzw. -modelle sind geeignete Mittel, um Belastungsspitzen auszugleichen und Teamarbeit zu koordinieren. Aus dienstrechtlicher Sicht stünde entsprechenden landesweiten Regelungen prinzipiell nichts im Wege. Da die Beziehungen unter den beteiligten Tarifpartnern angesichts des hessischen Sonderweges jenseits der Tarifgemeinschaft deutscher Länder als angespannt zu bezeichnen sind, erscheint dies derzeit jedoch unwahrscheinlich.

Um den Vermittlungsdruck von Wissen zugunsten der Förderung von Kompetenzerwerb abzubauen und den Schulen die Profilbildung zu erleichtern, sind die Lehrpläne „abzuspecken“. Dabei handelt es sich nicht um eine schulrechtliche, sondern eine schulfachliche Frage, die relativ einfach zu lösen wäre. Würde so der bisherige zentrale Prüfungsdruck vermindert, entstünde eine höhere Bereitschaft, neue Unterrichtsarrangements, die das selbstgesteuerte Lernen fördern, zu entwickeln und zu erproben.

SGL erfordert einen veränderten Zugriff auf Inhalte

Bei vielen Versuchen, SGL zu etablieren, fällt besonders auf, dass SGL damit gleichgesetzt wird, bestimmte methodische Vorgaben für Schüler und Lehrende zu verwenden, wobei aber kaum die Chance genutzt wird, in stärker aufgabenbasierten Unterrichten Gegenstände anders und problemhaltiger zu thematisieren und so für tieferes Verständnis zu sorgen, dass zur Ausbildung alltagstauglicher Kompetenzen beiträgt. Allen an SGL interessierten Pädagoginnen und Pädagogen wird schnell klar, dass die didaktische Herausforderung nicht darin liegt, Kompetenzraster, Checklisten oder Gruppenaufgaben und Lernvereinba-

rungen für Lerngruppen zu erstellen, sondern darin, die Aufgabenstellungen für verschiedene Lerntypen, Lernstände und Lernstrategien zu individualisieren. Diese Entwicklungsarbeit an Aufgaben, deren Qualität und Attraktivität die individuellen Lernbedürfnisse auffangen und befriedigen kann, stellt m. E. neben der Veränderung des Rollenverständnisses eine der schwierigsten Aufgaben für Lehrkräfte dar, wenn sie sich der Einführung der neuen Lehr-Lern-Kultur widmen. Aufgabenstellungen, die bloß den Schulbüchern entnommen werden, lassen häufig eine Differenzierung nach Lernniveaus vermissen und bauen keinen ernsthaften und längerfristigen Spannungsbogen auf. Aufgabendidaktik (GERDSMEIER 2004) kann hier helfen, geeignete Problemstellungen und Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und unterrichtlich einzuführen. Die Partizipationschancen der Lernenden werden dabei ausdrücklich berücksichtigt.

Ausblick

Ich habe gezeigt, dass die vier angesprochenen Größen in einem engen Wechselverhältnis stehen und es unmöglich ist, die Veränderung der Lernkultur ohne organisatorische Unterstützung und Entwicklungsplanung zu realisieren, wie auch jede Organisationsentwicklung ohne kompatible Parallelentwicklungen bei Lehrkräften und beim Unterrichten ins Leere läuft. Bemühungen dieser Art bedürfen sinnvollerweise einiger rechtlicher Anpassungen, wobei es sich u. U. nur darum handelt, rechtliche Normen anders auszulegen und die inhaltliche Seite von Unterricht stärker zu beachten. Sollen die Reformen jedoch nicht im Methodischen stecken bleiben, sind diese Aspekte in jedem Fall zu berücksichtigen.

Dass die Projektschulen auf diese Aufgaben gut vorbereitet sind, wird anhand der Ergebnisse der Online-Befragung 2008 deutlich: Fast alle Befragten befürworteten Verbesserungen von Strukturen, Prozessen und Unterricht, was wir als breiten Konsens für die Notwendigkeit von Reformen in den Kollegien der Schulen interpretieren.

4 Neue Lehr-Lernkultur - Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbstverantwortlichen Schule

Die bisherige Entwicklung an den Projektschulen haben das Rollenverständnis und die dortigen Beziehungen verändert. Die meisten Lehrkräfte sehen Teamarbeit als essenziell für die Bewältigung ihrer zukünftigen Arbeit an, und die hohe Zahl der im Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung aufgelegten Projekte kann als Indikator dafür gelten, in welchem hohem Maß die Lehrkräfte motiviert sind, zur Qualitätsverbesserung im Bereich der Unterrichtsentwicklung beizutragen.

„Die Ausrichtung der Projektarbeit an Belangen des Unterrichts, die Förderung selbstorganisierten Lernens, die Erweiterung des Rollenverständnisses vom Wissensvermittler hin zu einem umfassenderen Verständnis des Lehrerberufs - all diese Zielsetzungen erfahren allgemeine Zustimmung.“
(CLEMENT/MARTIN 2009)

Die drei wichtigsten Ergebnisse von „Selbstverantwortung plus“ sind in den Augen der Befragten: die Einführung von selbstgesteuertem Lernen, des Qualitätsmanagementsystems Q2E sowie die spürbar verbesserte Situation durch umfangreichere materielle und personelle Ressourcen. Damit scheinen die Bedingungen gegeben, SGL als prägende Unterrichtsform, die sich auf evaluierte Erprobung stützt, an den Schulen nachhaltig einzuführen. Die Chance für eine konsequente Ausrichtung und Gestaltung von Schule und Unterricht an den pädagogischen Erfordernissen einer neuen Lehr-Lern-Kultur, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum qualitativen Bezugspunkt aller schulischen Arbeit macht, ist damit greifbar geworden.

5 Vision einer veränderten Schule mit einer neuen Lehr- und Lernkultur

SUSANNE DIEGELMANN, WILFRIED DÜLFER, CHRISTIAN MARTIN UND ANDREA SCHÖNEWOLF

Mitglieder des Teilprojektteams im Handlungsfeld 1 - Qualitätsentwicklung des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“, 2009

Zusammenfassend möchten wir, das Teilprojektteam des Handlungsfeldes 1 - Qualitätsentwicklung im Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“, unsere Vision einer neuen Lehr-Lern-Kultur für eine selbstverantwortliche Schule skizzieren. Sie weist verschiedene Ebenen auf, die einander in wechselseitigem Bezug unterstützen und im Ganzen ein Bildungssystem beschreiben, das nachhaltig und anschlussorientiert arbeitet.

Kerngedanken

1. Zentrale Bezugsgröße der Neuen Lehr-Lern-Kultur ist das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das den Grundsätzen der Nachhaltigkeit und Anschlussorientierung folgt.
 2. Eine ermöglichungsorientierte Didaktik bietet geeignete Chancen, die als sinnvoll erlebten Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten.
 3. Der Tatsache folgend, dass es keine homogenen Lerngruppen gibt, wird Lernen konsequent als individueller Prozess verstanden und mit entsprechender Ausrichtung auf das Individuum unterstützt.
 4. Eine Lernberatung, die als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden und ausgeübt wird, wirkt sich unterstützend auf die Lernfortschritte aus.
- individuelle Lernberatung bzw. Lerncoaching
 - ein Lern- und Arbeitsportfolio sowie das Lern-tagebuch
 - Reflexion und Feedback
 - bedarfsgerechte und freiwillige Inputphasen sowohl im Plenum als auch in kleineren Lerngruppen oder einzeln
 - gemeinsam festgelegte Bewertungskriterien
 - Orientierungshilfen, z. B. Advance Organizer, Kompetenzraster, Checklisten u. a. m.
2. Sowohl die Lehrenden und die Institution Schule als auch das gesamte Bildungssystem
 - fördern Aktivität bei den Lernenden,
 - unterstützen die Selbststeuerung der Lernenden,
 - berücksichtigen und nutzen die Heterogenität der Lernenden,
 - stellen Beziehung her zwischen Bekanntem und Neuem,
 - ermöglichen kooperative Lernprozesse,
 - bieten attraktive Lernorte, die die aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten unterstützen,
 - gewährleisten, dass das Lernen den ganzen Tag stattfinden kann.

Lernarrangement

1. Die neuen Lernarrangements beinhalten:
 - Lernaufträge
 - niveaugestufte Aufgaben
 - selbstgestellte Aufgaben
 - Blended Learning
 - Lernzielvereinbarungen

Neues Rollenverständnis:

die Lernenden

- übernehmen stetig mehr Verantwortung für ihren Lernprozess,
- bestimmen ihr Lerntempo und ihre Lernwege selbst,
- lernen in kooperativen Arbeitsformen;

5 Vision einer veränderten Schule mit einer neuen Lehr- und Lernkultur

die Lehrenden

- bieten als Fachexperten
 - Hilfe zur Selbsthilfe,
 - Inputphasen,
 - individuelle und kooperative Lernangebote,
- und schaffen als Lernbegleiter
 - eine positive Lernatmosphäre,
 - Anlässe zur Selbstreflexion,
 - Transparenz, z. B. durch Lernzielvereinbarungen.

Die Schulleitung

- delegiert Verantwortung,
- beschreibt Aufgabenfelder,
- definiert Handlungsrahmen und vereinbart Ziele,
- reflektiert Ergebnisse,
- ist Prozessbegleiter und Berater
- und stellt Ressourcen nachvollziehbar zur Verfügung.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Arnold, R.** (2007): Aberglaube Disziplin, Carl-Auer-Verlag, Heidelberg
- BildungsCent e.V.:** Am Borsigturm 100, D-13507 Berlin
www.Bildungscent/BildungsCent e.V./Presse/
Medienmaterial
- Bönsch, M.** (2008): Methodik der Differenzierung in: Die berufsbildende Schule 60 (2008)
- Bohl, T. / Grunder, H.-U.** (2004): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen 1 und 2, Hohengehren
- Clement, U. / Kräfft, K.** (2002): Lernen organisieren: Medien, Module, Konzepte. Berlin, Springer
- Clement, U. / Martin, C.** (2008): Wege in die Selbstverantwortung - formative Begleitung des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ - 1. Zwischenevaluation 2007. Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBÉ), Hessisches Kultusministerium (Hg.)
- Clement, U. / Martin, C.** (2009): Formative Begleitung Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ 2008, Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBÉ), Hessisches Kultusministerium (Hg.)
- Fend, H.** (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage, München und Weinheim
- Fullan, M.** (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik, Stuttgart
- Gasser, E.** (2006): ... und plötzlich führen alle Wege nach Pisa. Bildungsstandards oder Leuchttürme im Meer der Bildung? Bern: h.e.p.-Verlag
- Gerdsmeier, G.** (2004): Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht
www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/
lernaufgaben_gerdsmeier.htm
- Gerdsmeier, G. / Martin, C.** (2008): Selbstgesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen; bwp@Spezial 4 - Hochschultage Berufliche Bildung 2008
www.bwpat.de/ht2008/ws09/gerdsmeier_martin_ws09-ht2008_spezial4.shtml
- Göbel** (1998); Reimann / Mandel (2006) in bwp: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Hg.: Karin Büchter / Tade Tramm (2007)
- Gómez Tutor, C. / Kammerer, J.:** Selbstlernkompetenz als Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens, in: Referat zur Tagung Motivieren und Lernen (25.- 26. Okt. 2001)
www.die-bonn.de/LLL/LIT/Selbstlernkompetenz_kreuth.rtf
- Hahn, C. / Clement, U.** (2006a). Handbuch klassenübergreifender Unterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Clement, U.** (2006b). Selbstlernkompetenzen stärken - Kooperationsfähigkeit fördern: Berufsübergreifender und ausbildungsjährübergreifender Unterricht an Berufsschulen Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Ludwig, J.** (2006). Zwischenbericht Modellversuch SIQUA. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Clement, U.** (2007a). Bericht der Zwischenevaluation, Modellversuch SIQUA Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Clement, U.** (2007b). Vom Lernfeld zur Lernvereinbarung - ein Handbuch Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Ludwig, J.** (2007). Zweiter Zwischenbericht des Modellversuchs SIQUA Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Hahn, C. / Ludwig, J.** (2008). Abschlussbericht Modellversuch SIQUA Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium
- Herold, M. / Landherr, B.** (2003): SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht, Hohengehren
- Herold, M. / Landherr, B.** (2005): SOL - Selbstorganisiertes Lernen Praxisband 2, Hohengehren
- Hessisches Schulgesetz § 3, Absatz 6** in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juni 2008 (GVBl. I S. 761)
- Hessisches Schulgesetz § 4, Absatz 1** in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442),

zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juni 2008 (GVBl. I S. 761)

Institut Beatenberg (2007a): Begriffe

www.institut-beatenberg.ch/2004/Materialien/Begriffe/Begriffe/begriffe_9.html (10.12.2007)

Institut Beatenberg (2007b): Kompetenzraster 2007

www.lerndesign.ch/lernmaterialien/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=140&Itemid=27

Institut für Qualitätsentwicklung (2009):

Lehren und Lernen, Wiesbaden

Learning Factory GmbH: Fortbildungsangebote für Lehrpersonen, CH Zollikerberg/Zürich

Jürgens, E. (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule, Academia Verlag, Sankt Augustin

Jürgens, E. (2009): Anlässlich seines Vortrages zum Thema: „Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen“, im Rahmen des 6. Hessischen Hauptschultags, Wetzlar 26. 3. 2009

Klafki/Rang/Röhrs, 1972 in Jürgens E. (2005)

Konrad, K. / Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München

Lindemer, G.: „Eigentlich braucht jeder etwas anderes ...“, Pädagogik 10/07

Martin, C. (2008): „Kompetenz zwischen Potenzial und Standard“. Ute Clement u. a. Franz Steiner Verlag, Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Baden-Württemberg (2003): SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht, Weilheim

Müller, A. (2002): Wenn nicht ich, ...?: und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf, Bern: h.e.p.-Verlag

Müller, A. (2003): Neue Rolle für die Lehrer, spirit of learning

Müller, A. (2003a): Dem Wissen auf der Spur. Lernjobs - Teil eines Wirkungskreises www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_lernjobs.pdf (08-11-2007)

Müller, A. (2003b): Jeder Schritt ein Fortschritt. „Referenzieren“ - Individuelle Kompetenzentwicklung

www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf (10-12-2007)

Müller, A. (2003c): Sich den Erfolg organisieren Das „Layout“ fördert selbstwirksames Lernen www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_layout.pdf (10-12-2007).

Müller, A. (2006): Eigentlich wäre Lernen geil Wie Schule (auch) sein kann: Alles außer gewöhnlich, Bern: h.e.p.-Verlag.

Müller, A. (2007a): Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig oder Bausteine für Lerncoaching und eine neue Lernkultur, Bern: h.e.p.-Verlag

Müller, A. (2007b): Lernen steckt an, Bern: hep.

Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, Opladen.

Müller, A.: „Lernrelevante Faktoren“ www.updatenet.net/index.php/Lernrelevante_Faktoren

Müller, A.: Neue Rollen für die Lehrer, S. 5 f. www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_lehrerrollen.pdf

Müller, A. (2008): Anlässlich einer Vorlesung im Studiengang LernCoaching, Modul 5, Brunnen/Ingenbohl (CH) am 25.4.2008

Pätzold, Günther Dr. Prof. (2008): Festvortrag anlässlich des Deutschen Schulbuchpreises 2008 an Prof. Lipsmeier in Bielefeld

Piaget, J. (1973a): Die Entwicklung des Erkennens, Bd. 3. Das biologische Denken. Das psychologische Denken. Das soziologische Denken, Stuttgart

Rat der Europäischen Union, Nr. Vordokument 5585/08 EDUC 24 SOC 46, Nr. Kommissionsvorschlag 15292/07 EDUC 211 SOC 460+ADD 1, Betr.: Entwurf des Gemeinsamen Forschungsberichts 2008 des Rates und der Kommission die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Brüssel, den 31. Januar 2008

Sembill, D., / Wuttke, E. / Seifried, J. / Egloffstein, M. / Rausch, A. (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung - Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen, in: „bwp. Hg. Karin Büchler / Tade Tramm

Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungs-

Literatur- und Quellenverzeichnis

messung in Schulen, Weinheim und Basel.

SIQUA - Modellversuch des Hessische Kultusministeriums (2005-2008)

www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=1433e2ff2c14b4d60b42838cd07e8dc6

Film zum Modellversuch SIQUA (auf DVD)

zu beziehen bei:

Johann-Philipp-Reis-Schule, Modellversuch
SIQUA, Friedensstraße 18, D-61169 Friedberg



Lehr-/Lernarrangement im Berufsfeld: _____

Titel				
Lehrplanbezug	Beruf(e)			
	Schulform(en)			
	Ausbildungsjahr			
	Fach/Fächer			
	Lernfeld(er)			
Zeitrahmen	Unterrichtsstunden			
Schlagworte				

Kurzbeschreibung

Wenn zutreffend, bitte ja ankreuzen:

Merkmal	ja	
Berufsübergreifend		
Ausbildungsjahrübergreifend		
Lernfeld/Fächerübergreifend		
differenzierter Unterricht		
Förderung von lebenslangem Lernen, sowie selbst gesteuertes und kooperatives Lernen erfolgt durch	<input type="checkbox"/> Projektarbeit	
	<input type="checkbox"/> Selbstlernaufgabe	
	<input type="checkbox"/> Lernvereinbarung	
	<input type="checkbox"/> individuelle Lernberatung	
	<input type="checkbox"/> andere, nämlich:	



SIQUA

Zielformulierung (Kompetenzen)

Empty box for target formulation (competencies).

Ressourcen (z. B. Kosten/Schüler, technische Ausstattung, Software, Personal)

Empty box for resources (e.g., costs/students, technical equipment, software, personnel).

Angaben zum Lernstand der Schüler

Empty box for information on the learning status of the students.



SIQUA

Zeit (bei Bedarf)	Aufgabenstellung	Arbeitsschritte / Prüfkriterien	Medien / Materialien



SIQUA

Verfahren / Instrument(e) zur Evaluation bzw. Feedback

z. B.: Fragebögen, Wandzeitung, Punktevergabesystem, Koordinaten, Stimmungsbarometer, Ampelkärtchen

Resümee

Autoren, Kontakt, Schule

Anhang 2 Kriterienkatalog für die Neue Lernkultur

1. Welches Ziel erfüllt das Lernarrangement (Projekt)?
2. Welchen Nutzen haben die Schüler / die Lehrer / hat die Schule?
3. An welcher Stelle lassen sich Ansätze der Neuen Lernkultur im Sinne des selbst gesteuerten, individualisierten Lernens erkennen?

Anhaltspunkte bieten folgende Merkmale, die mögliche Ansätze der Neuen Lernkultur im Hinblick auf das Lernarrangement (Projekt) den Lernenden die Lehrenden die Schule beschreiben.

Das Lernarrangement (Projekt)

- zielt auf komplexe Fähigkeiten und unterstützt interdisziplinäres Verhalten.
- ermöglicht individualisiertes Lernen durch verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und berücksichtigt den Grad der Aneignung.
- entwickelt neue Wege im Umgang mit Schülerleistung oder integriert Formen der Leistungsbewertung, z. B. Portfolio, Lerntagebuch, Lernmappe, Forschungsaufgaben, Grafiken, Interviews, Meilensteinprüfungen, Selbsttest.

Ergänzungen:

Die Lernenden

- übernehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess.
- entwickeln eigene Ideen und Fragestellungen und erstellen hierzu eine „Lernvereinbarung“, einen „Arbeitsrahmen“ oder einen „Plan“.

- reflektieren ihr Lernverhalten, erkennen ihre Lernfortschritte und wissen, wie sie am besten lernen.
- beteiligen sich an der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts.

Ergänzungen:

Die Lehrenden

- schaffen eine angenehme Arbeitsatmosphäre, geben einen Überblick über das Thema oder erarbeiten diesen mit den Schülern, z. B. in Form eines Advance Organizer (Lernlandkarte).
- zeigen Gestaltungsmöglichkeiten auf, indem sie entsprechende Lernmethoden einsetzen, z. B. Mindmap, Live-Grafik, Graf-iz, Lernkartei, Questioning.
- übernehmen vorwiegend die Rolle des Beobachters und stellen Kenntnisse über Lernen zur Verfügung, vermitteln diese bedarfsgerecht und situationsangepasst.
- begleiten die Lernenden in deren Lernprozess und stehen für Fragen und lösungsorientierte Lernberatung zur Verfügung.

- erarbeiten mit den Lernenden Lernstrategien oder Lernvereinbarungen und machen dessen Lernfortschritte sichtbar und erfahrbar.
- geben dem Lernenden Feedback, fordern Rückmeldungen hinsichtlich der Lernvereinbarung ein und schaffen somit Verbindlichkeit.
- fördern die Klassengemeinschaft durch Ausflüge, Spiele sowie den Einsatz von entsprechende Unterrichts- und Lernmethoden, z.B. Karussellgespräch, Gruppenpuzzle, Sandwichprinzip.
- bilden sich in dieser Richtung fort oder sind im aktiven Austausch mit Kollegen und lernen selbst aus der Situation.

Ergänzungen:

Die Schule

- stellt die materiellen, personellen und finanziellen Rahmenbedingungen für erfolgreiches lernen zur Verfügung, in dem sie, z.B. Raum schafft für Partner- bzw. Gruppenarbeit (Sitzgruppen, Einzelarbeitsplätze, Medienplätze).
- stellt ein Konzept zur Umsetzung der neuen Lernkultur (Fortbildungsplan, Organisationsstrukturen, Raumausstattung, Auflösung des Stundentakts, ...).
- unterstützt die Umsetzung der Lernarrangements (Projekte) durch unterrichts-organisatorische Maßnahmen, z.B. Teamzeiten.

Ergänzungen:

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

