

Veröffentlichungen aus Wissenschaft und Praxis

Ausgewählte Berichte zusammengestellt für die Fachtagung „Berufliche Schulen auf dem Weg zur Selbstverantwortung“ am 29.10.2008 in Hanau

Bildungsland[®]
Hessen



SELBST
VERANTWORTUNG
PLUS



Impressum

Herausgeber: Koordinierungsstelle des Modellprojekts
„Selbstverantwortung plus“ (KOBE)
Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

Telefon: 06 11 / 3 68 – 24 04
E-Mail: svplus@hkm.hessen.de
Internet: www.selbstverantwortungplus.de

Verantwortlich: Hans-Otto Vesper
Redaktion: KOBE
Gestaltung: Eckhard Muser, Staatliche Technikerschule Weilburg,

Stand: September 2008

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Modellprojektes Selbstverantwortung plus:
www.selbstverantwortungplus.de

Wir danken den Autorinnen und Autoren für die Bereitstellung Ihrer Beiträge.

Inhaltsverzeichnis

Das Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung	5
Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz	17
Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen	35
Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg - Eine Option für berufliche Schulen in Deutschland?	51
Blended Learning im Rahmen einer veränderten Lernkultur zur Unterstützung der Individualisierung von Lernprozessen	65
Selbstverantwortung plus – Erprobung von Q2E an hessischen Modellprojektschulen	75
Schulische Qualifizierung – Was Arbeitgeber erwarten (dürfen)	81

Christian Martin
Ute Clement

Das Modellprojekt ‚Selbstverantwortung Plus‘ aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Erschienen in:

Die berufsbildende Schule, Zeitschrift der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 60. Jahrgang, April 2008, Heft 4, S. 111-114.

In allen deutschen Bundesländern sind Reformvorhaben zur Gewährung von Schulautonomie an die Einzelschule zu beobachten. Dies erfolgt auch im hessischen Modellprojekt ‚Selbstverantwortung Plus‘, in dem erprobt wird, wie sich 17 berufliche Schulen erhöhte Freiräume zu Nutze machen können, um Qualität und Effizienz schulischer Arbeit zu verbessern. Die wissenschaftliche Prozessbegleitung basiert auf dem Konzept der lernenden Organisation. Ihr Anliegen ist die Unterstützung der Schulen, sich auf der Basis kollektiver Lernprozesse an den fortwährenden Wandel der Anforderungen selbsttätig anpassen zu können.

Das Modellprojekt

In Deutschland sind in allen Bundesländern Reformvorhaben zur Gewährung von Schulautonomie an die Einzelschule zu beobachten (Rürup 2006). Ursachen für den Fokus auf die Einzelschule sind in der Einführung von neuen Verwaltungssteuerungsmodellen, die ihren Ursprung in der schlechten finanziellen Haushaltsslage der Gebietskörperschaften haben, und in der erstarkten Schulkritik zu sehen, die durch das unerwartet schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern des deutschen Bildungssystems gerechtfertigt wird.

Die seit einigen Jahren zunehmende Schulkritik bezieht sich dabei auf die Institution Schule, die in ihr arbeitenden Lehrkräfte und das gesamte Bildungssystem. Genährt wird der Unmut über die Qualität von Schule und deren Leistungserstellung vor allem durch das enttäuschende Abschneiden in gleich mehreren internationalen Schulvergleichen. Schüler und Schülerinnen aus Deutschland konnten in TIMMS, PISA, DESI und IEA-Studie zur politischen Bildung nur Plätze im Mittelfeld erreichen. (Avenarius 2003, Böttcher 2002, Klein/Hüchtermann 2003) Dies

1

wird umso kritischer gesehen, da Bildung als einer der wesentlichen Standortfaktoren im internationalen Wettbewerb und Bildungspolitik als Instrument der Standortpolitik gesehen wird (Clement/ Klug 2006; Weiß 2000). Bildung wird zunehmend als Investition in die Zukunft (Böttcher 2002; Weiß 2000) einer auf Wissen basierenden Wohlstandsgesellschaft verstanden, die den erreichten hohen Lebensstandard sichern soll. Erschwerend wirkt die Ressourcenknappheit der öffentlichen Hand: Steigende Sozialausgaben bringen die Ausgaben für Bildung in Konkurrenz mit jenen für andere staatliche Aufgaben, die demografisch bedingt zukünftig finanziell und wahltechnisch eine stärkere politische Beachtung erfordern werden. „Schulkritik und Ressourcenknappheit beschreiben gewissermaßen den Hintergrund, vor dem Schulpraxis, Schulpolitik, Schulverwaltung und – last but not least – Erziehungswissenschaft bei Versuchen der Analyse und Gestaltung des Schulwesens agieren müssen.“ (Böttcher 2002, S. 28 f.)

Mit dem Modellprojekt ‚Selbstverantwortung Plus‘ erprobt auch das Land Hessen nunmehr seit gut 3 Jahren, auf welche Weise sich Einzelschulen erhöhte Autonomiespielräume zu Nutze machen können, um die Qualität und Effizienz schulischer Arbeit zu verbessern. In mehr als 220 Einzelprojekten gestalten Lehrkräfte und Schulleitungen an 17 beruflichen Schulen in Hessen gemeinsam mit Schulträgern und Kultusverwaltung Konzepte dezentraler Schulverwaltung. Basis dieser Zusammenarbeit sind Kooperationsvereinbarungen, die die Einzelschulen mit ihren jeweiligen kommunalen Schulträgern und Staatlichen Schulämtern geschlossen haben.

Auf dieser Grundlage erhalten Selbstverantwortung Plus-Schulen mehr Freiheit für die Entwicklung moderner Konzepte für Unterricht und Schule. Die Arbeit im Modellprojekt erfolgt in den folgenden sechs Handlungsfeldern (HF):

HF 1 Qualitätsentwicklung	HF 2 Qualitätssicherung	HF 3 Organisationsstruktur
HF 4 Personalgewinnung & -entwicklung	HF 5 Finanzen	HF 6 Bildungsangebot & Regionales Netzwerk

Die Bearbeitung aller Handlungsfelder ist für die Modellprojektschulen verpflichtend. Die Handlungsfelder beschreiben einen Rahmen, der es den Einzelschulen ermöglicht, Modelle erweiterter Selbstverantwortung ‚bottom up‘ zu entwickeln und zu erproben. (Hessisches Kultusministerium 2005)

Im Handlungsfeld 1 ‚Qualitätsentwicklung‘ erarbeiten die Schulen Mechanismen der Koordination und Absprache zu Unterrichtskonzepten, die selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Besondere Anstrengungen unternehmen berufliche Schulen in Friedberg, Korbach und Michelstadt, die Methoden des klassenübergreifenden, selbstgesteuerten Lernens im Rahmen des mit ‚Selbstverantwortung Plus‘ kooperierenden Modellprojektes SIQUA entwickeln und erproben. Derzeit orientiert sich die Arbeit in dem Handlungsfeld an Kompetenzrastern, wie sie in der Schweiz genutzt werden, um selbstgesteuertes Lernen curricular an den Schulen zu verankern.

Alle 17 beteiligten Schulen führen das schweizerische Qualitätsmanagementsystem Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) ein, das den komplexen Ansprüchen an Schule und dem individuellen Gestaltungsraum der Lehrkräfte in besonderer Weise gerecht wird. Qualitätsteams haben sich an den Schulen gebildet und wurden durch Fortbildungsveranstaltungen und Schulungen systematisch in das Qualitätsmanagementsystem eingeführt. Qualitätsmanagement wird im Modellprojekt als Leitungs- und Querschnittsaufgabe gesehen. Je ein/e Schulleiter/in und ein/e Qualitätsbeauftragte, die beide Mitglied der Qualitätsteams sind, wurden als „Qualitätsstandems“ gemeinsam geschult, um die Steuerung der Qualitätsprozesse arbeitsteilig gewährleisten zu können. Schwerpunkt der Arbeit an den Schulen ist derzeit die Einführung des Individualfeedbacks. Es wird in erster Linie in Form von Schülerfeedback, zunehmend aber auch in Form kollegialer Hospitationen, eingeholt. Die Schulen erwarten sich hiervon besonders nachhaltige Impulse für ihre Qualitätsentwicklung im Unterricht.

Neue interne Entscheidungs- und Organisationsstrukturen auf der Grundlage einer im Handlungsfeld 3 ‚Organisationsstruktur‘ erarbeiteten Kernverfassung für Schulen soll die Schularbeit an den Projektschulen effizienter und flexibler werden lassen. Die Kernverfassung als Grundlage für schulspezifische Lösungen wird von den ersten Pilotschulen innerhalb des Modellprojektes derzeit eingeführt und erprobt. Sie hat

3

den Anspruch, schulspezifische Strukturen zu berücksichtigen, um so allen Schulen einen gemeinsamen Kern mit Möglichkeiten der organisationsspezifischen Anpassung zur Verfügung zu stellen.

Seit dem Schuljahr 2006/2007 stellen Schulen in Hessen ihr Personal dezentral ein und sind für Weiterbildungsplanung selbst verantwortlich. Diese Entwicklung wurde maßgeblich von Impulsen aus dem Handlungsfeld 4 ‚Personalgewinnung und –entwicklung‘ heraus unterstützt. Selbstverantwortung Plus-Schulen können im Gegensatz zu anderen hessischen Schulen auch über Beförderungen (auf A14) entscheiden und eigenständig diese Ernennungen vornehmen. Die Schulleitungen sind als Zweitmitglied der Überprüfungskommission bei der Besetzung von Funktionsstellen vorgesehen. Das Handlungsfeld entwickelt derzeit Pläne und Strategien zur Personalentwicklung.

Die am Modellprojekt beteiligten Schulen erhalten seit dem Schuljahr 2006/2007 ein eigenes Budget. Sie können im Rahmen der Haushaltsvorgaben über einen disponiblen Teil frei verfügen. Das Budget der Schulträger kann selbstständig bewirtschaftet werden und ist gemäß einer Kooperationsvereinbarung mit dem Landesbudget deckungsfähig. Im Rahmen der Arbeit in dem Handlungsfeld 5 ‚Finanzen‘ werden Schulungen für Schulleitungen und Verwaltungskräfte durchgeführt, um diese auf die Neuerungen vorzubereiten.

Netzwerke mit anderen Bildungsträgern entstehen in verschiedenen Regionen in Hessen. Das Handlungsfeld 6 ‚Bildungsangebot und Regionales Netzwerk‘ ist seit dem Landtagsbeschluss zur Verlängerung des Modellprojektes vom 13. November 2007 für die Modellprojektschulen erst im zweijährigen Verlängerungszeitraum ab dem 01.01.2010 obligatorisch. Stark sind die bestehenden Entwicklungen in dem Handlungsfeld mit der Initiative des Landes Hessen zu Zentren des lebensbegleitenden Lernens verbunden, das mittlerweile als Projekt ‚Hessen Campus‘ durchgeführt wird. Das Handlungsfeld beschäftigte sich bisher insbesondere mit den Möglichkeiten der Rechtsfähigkeit für die Schulen. Ein Rechtsgutachten wurde im Auftrag der Projektleitung erstellt. Es hilft nun, wichtige Fragen zur Rechts- bzw. Teilrechtsfähigkeit der Schulen zu klären.

Wissenschaftliche Begleitung

Eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung sehen wir darin, die Projektschulen auf ihrem Weg zu einer lernenden Organisation zu unterstützen. Innovativ und erfolgreich können Organisationen nämlich nach March / Olson (1979) dann agieren, wenn sie aus aktuellen Prozessen für künftige Problemlösungen lernen. Dazu ist es nicht nur notwendig, Lücken zwischen dem eigenen Handeln und organisationalen Zielen zu entdecken und zu beheben. Es müssen darüber hinaus auch die Prozesse selbst einer ständigen Reflexion unterzogen und auf ihren Sinn hin überprüft werden. Die wissenschaftliche Begleitung bemüht sich, diesen Lernprozess zu unterstützen, indem sie regelmäßig Rückmeldung über den Verlauf der Innovationsprozesse bzw. dessen Deutung durch die beteiligten Akteure ins System zurückspiegelt.

Im Verlauf der letzten 24 Monate haben wir 850 Lehrerfragebögen aus zwei Befragungswellen ausgewertet, 91 Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften geführt und unsere Untersuchungsergebnisse an 12 Schulen mit den Lehrerkollegien diskutiert.

An der Online-Befragung 2007 nahmen 480 Lehrkräfte aller Projektschulen teil. Das entsprach zum Befragungszeitpunkt mehr als 34% aller Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen, die mindestens eine halbe Stelle innehatten. In 2006 nahmen 370 Lehrkräfte an der Online-Befragung (ca. 26%) teil. 55,6% der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind mit dem Projekt ‚Selbstverantwortung Plus‘ und seinem Verlauf im Großen und Ganzen zufrieden. Dies stellt eine Verbesserung im Vergleich zur Befragung in 2006 dar, bei der 50% der Befragten angaben zufrieden zu sein. Je besser die Befragten über das Modellprojekt informiert sind und je stärker sich die Einzelprojekte an den tatsächlichen Problemen der Schule orientieren, umso zufriedener sind die Lehrkräfte mit ‚Selbstverantwortung Plus‘. Auch die wahrgenommenen Wirkungen der Projektarbeit an den Schulen (erlebter Zuwachs an fachlicher, personaler und sozialer Kompetenz sowie dem Ausmaß der gewährten Handlungsspielräume und der erlebten Förderung der kollegialen Zusammenarbeit) steigern die Zufriedenheit. Die Zufriedenheit mit dem Modellprojekt steigt ebenfalls, wenn Schulleitungen Leitbild und Strategie der Schule sowie ihre Personal- und Ressourcenpolitik klar kommunizieren und Lehrkräften das Gefühl geben, dass ihre Kompetenzen zur Verbesserung der Schule genutzt werden.

Positiv werden vor allem die wachsende Gestaltungsfreiheit, die Zukunftsorientiertheit und die Erhöhung von Eigenverantwortlichkeit gesehen. Häufig wird ‚Selbstverantwortung Plus‘ mit der

Chance zur Weiterentwicklung und Verbesserung schulischer Arbeit gleichgesetzt. Kritische Stimmen beklagen eine gewisse Verunsicherung der Lehrerschaft und insbesondere den Mehraufwand für das Projekt, unter der die Unterrichtsarbeit bisweilen leide.

Als Belastung für die Schulen erweist sich auch das hohe Tempo, mit dem unterschiedliche Reformen in Hessen gleichzeitig verwirklicht werden sollen. An den Projektschulen führt dies - neben Mehrarbeit und Vernachlässigung von Unterricht – dazu , dass u. U. Projekte nicht zum Abschluss gebracht werden können, da die personellen Ressourcen begrenzt sind.

Eine Mehrheit von knapp 70% der Lehrkräfte ist der Auffassung, dass das Modellprojekt an zentralen Problemen der Schule, insbesondere in Bezug auf die Strukturen und die Prozesse an den Schulen ansetzt. Vor allem die Lehrkräfte, die aktiv am Projekt mitarbeiten, sind dieser Ansicht. Die größte Skepsis in den Kollegien besteht hinsichtlich der Verbesserung von Unterricht: Die Chance, dass ‚Selbstverantwortung Plus‘ zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann, wird nur von 46,5% der Befragten erwartet.

‚Selbstverantwortung Plus‘ ist als Innovation inzwischen an den Schulen angekommen und setzt dort Dinge in Bewegung: Etwa ein Viertel der Befragten gibt an, dass sich ihr Verhältnis zu anderen Lehrkräften und/oder der Schulleitung durch das Projekt verändert hat. Drei Themen – darauf weisen die Diskussionen der Feedback-Veranstaltungen an den Schulen hin – brennen den Lehrerinnen und Lehrern der Projektschulen als besonders wichtig unter den Nägeln:

- die kollegiale Zusammenarbeit an den Schulen,
- die Veränderungen der Anforderungen an Lehrkräfte und die damit verbundene Suche nach einem neuen Selbstverständnis und
- die kontinuierliche Entwicklung der Unterrichtsarbeit.

Die Mitarbeit der Lehrkräfte am Modellprojekt erfolgt an allen Schulen freiwillig und interessengeleitet. Zahlreiche Projektgruppen entwickeln Konzepte in den sechs Handlungsfeldern. Die damit verbundene Teamarbeit stößt allerdings noch an Grenzen der alten Strukturen: Verlässliche Zeiten und die notwendigen Räume für Gruppensitzungen und Absprachen stehen nicht ausreichend zur Verfügung. Den bei ‚Selbstverantwortung Plus‘ mitarbeitenden Lehrkräften wird einiges an Mehrarbeit abverlangt: Nach Angaben der

Lehrkräfte durchschnittlich rund 2,6 Stunden zusätzlich in der Woche (2006 waren es noch 3,1). Und auch die anderen Lehrerinnen und Lehrer übernehmen über das Abhalten von Vertretungsstunden zusätzliche Aufgaben im Schulalltag (durchschnittlich 1 Stunde pro Woche).

Eine besondere Anerkennung erfahren die am Projekt beteiligten Lehrkräfte aber nur bedingt: Zwar sind die befragten Schulleitungen mehrheitlich (rund 70%) der Auffassung, die Mitarbeit werde anerkannt, die Projektlehrkräfte selbst teilen diese Einschätzung aber nur zu rund 40%. Dreiviertel aller Befragten berichten, die Projektarbeit erweitere ihr Wissen insbesondere um die Organisation ihrer Schule. Projektlehrkräfte geben darüber hinaus mehrheitlich auch einen Zuwachs personaler Kompetenz an.

Es scheinen unterschiedliche Vorstellungen über die Transparenz von Ressourcenbereitstellung zu bestehen. Ein Punkt, der den befragten Lehrkräften sehr bedeutsam ist. Dass personalpolitische Entscheidungen an ihrer Schule transparent und nachvollziehbar sind, meinen zum Beispiel nur 45,8% der befragten Lehrkräfte aber 94,7% der befragten Schulleitungsmitglieder. Die Angaben variieren allerdings zwischen den Schulen.

Drei von vier befragten Lehrkräften gehen davon aus, dass ihre Arbeit mittelfristig nur im Team zu bewältigen sein wird. Teamarbeit sollte daher organisatorisch und ressourciell z.B. durch Festlegung fester Teamzeiten und -räume gestützt werden. Wichtig ist dabei insbesondere die Transparenz i.S. von Nachvollziehbarkeit und Berechenbarkeit von Entscheidungen.

Fazit

Das Modellprojekt ‚Selbstverantwortung Plus‘ ist inzwischen an den Schulen angekommen und führt dort zu Veränderungen gewohnter Abläufe, Beziehungen und Strukturen. Um die Akzeptanz bei den beteiligten Lehrkräften weiter zu steigern und die Nachhaltigkeit der Innovationen zu befördern, erscheint es auf der Basis der bisher gewonnenen Daten empfehlenswert, weitere Projekte insbesondere dann zu fördern, wenn sie einen deutlichen Bezug zu Unterrichtsentwicklung haben bzw. solche organisatorischen Bedingungen bearbeiten, die einen deutlichen Bezug zur Qualitätsverbesserung von Unterricht aufweisen. Aus beiden Online-Befragungen und den Feedbackveranstaltungen wissen wir: Die höchste

7

Motivation an Reformprozessen mitzuwirken liegt für die Lehrkräfte in dem Bereich der Unterrichtsentwicklung (HF1). Es ist vorteilhaft für den Erfolg von „Selbstverantwortung plus“, wenn diese Motivation auch wirksam wird.

Die bisherigen Ergebnisse lassen optimistisch stimmen, dass sich die beteiligten Schulen sowie deren Aufsicht und Träger in diesem Drei-Ebenen-Projekt nachhaltig verändern werden. Dem Umstand, dass diese Veränderungen Zeit benötigen, gleichwohl den richtigen Weg weisen, wird in dem Landtagsbeschluss zur Verlängerung des Modellprojektes vom 13. November 2007 von allen im hessischen Landtag vertretenen Parteien Rechnung getragen. Die im ‚Bottom-up-Ansatz‘ im Rahmen der politisch gewährten Freiräume entwickelten Ideen und Konzepte haben Auswirkungen auf die anderen Akteure im Bildungssystem hinsichtlich Ressourcenverantwortung, Rechtsfähigkeit, Steuerung und Qualitätssicherung.

In erster Linie wird der Erfolg des Modellprojekts ‚Selbstverantwortung Plus‘ von Beteiligten und Außenstehenden an der Verbesserung von Unterricht bewertet werden. Das Handlungsfeld 1 ist daher inhaltlich das für den Projekterfolg zentrale Handlungsfeld. Methodisch wird sein Erfolg auf der schulischen Ebene durch das schweizerische von und für Schulen konzipierte Qualitätsmanagementsystem ‚Qualität durch Evaluation und Entwicklung‘ (Q2E) abgesichert werden. Der Arbeit im Handlungsfeld Qualitätssicherung (HF2) wird u. E. daher eine zentrale Rolle für die Zielerreichung in den anderen Handlungsfeldern an den Schulen zukommen, da Q2E, effizient angewandt, die Effektivität der schulentwicklerischen Arbeit gewährleisten hilft.

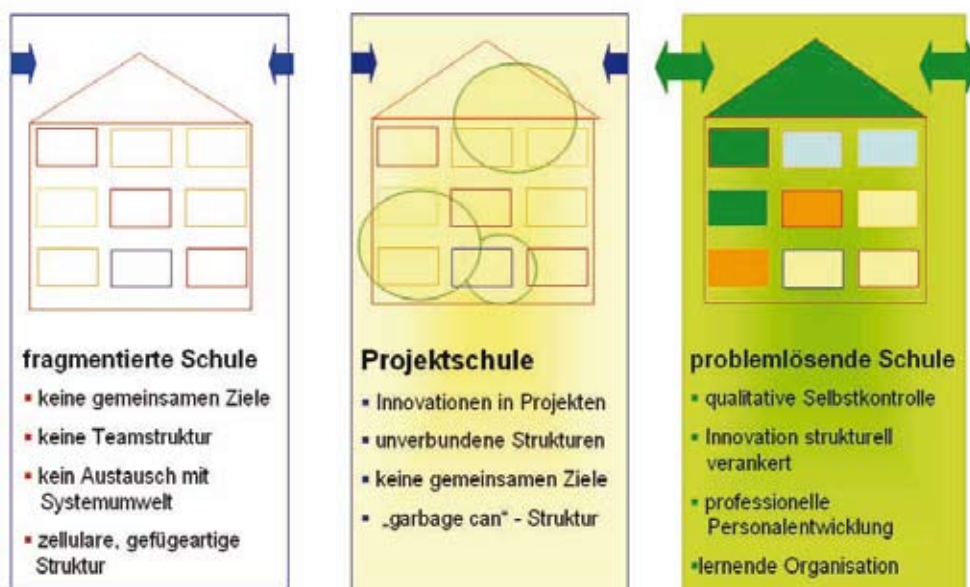
Ein Qualitätsmanagementsystem bedeutet Durchführung von systematischer, kriterien- und zielorientierter interner Evaluation. Es fördert organisationales Lernen durch Reflexion an den Schulen in der Weise, dass die Verarbeitung von Wissen für zukünftige Problemlösungen ermöglicht wird, und dass Evaluationskompetenz aufgebaut werden kann, die eine Voraussetzung für den professionellen Umgang mit Verfahren und Ergebnissen interner und externer Evaluation in den Kollegien der Schulen darstellt.

Aus der Schulforschung ist bekannt, dass die Professionalität von Handlungsmustern und Lehrerkooperation ganz besonders bedeutsam für die Verbesserung von Schulleistungen sind (Steinert u.a. 2006). Steinert identifiziert eine zelluläre und

gefügeartige Struktur von Schule als zentrale Restriktion für Lehrerkooperation. Sie begünstigt Individualismus, Konservatismus und Kurzfristigkeit in Einstellungen und Handeln von Lehrkräften und erschwert professionelle Handlungsmuster und Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. (Steinert u.a. 2006, S. 188)

Daher kann – auch mit Blick auf aktuelle Ergebnisse der Schulforschung – festgehalten werden, dass nicht so sehr einzelne, isolierte Innovationen die Qualität und Effizienz von Schularbeit beeinflussen. Es kommt vielmehr auf die Entwicklung einer tragfähigen, modernen Organisation mit einem hohen Maß an Offenheit nach innen und außen sowie Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit an. Schulen müssen zu einer lernenden Organisation werden, wenn sie die Lebensqualität und Leistung von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften positiv beeinflussen wollen.

Schule als Organisation (vgl. Rolff 1991)



Der Versuch, mit Hilfe der Strukturen von ‚Selbstverantwortung Plus‘ eine lernende Organisation mit gemeinsamen Werten und Normen, einer internen Öffentlichkeit für Unterrichtspraktiken und einem reflexiv-kritischen Dialog zwischen Kolleginnen und Kollegen herzustellen, kann deshalb aus Sicht der aktuellen Schulforschung als Grundvoraussetzung für die Unterstützung effizienter Unterrichtspraxis verstanden

werden. In diesem Sinne unterstützt das Modellprojekt ‚Selbstverantwortung Plus‘ mittelfristig Schulstrukturen, die einen Umbau der Schule hin zur lernenden Organisation und damit hin zu einer qualitativ hochwertigen, professionellen Schularbeit begünstigen.

Literatur

Avenarius, H u.a. (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?: Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Clement, U./ Klug, C. (2006). Berufliche Bildung zwischen Sparzwang und Standortsicherung. Volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Kalküle. In: van Buer, Jürgen/ Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung, Frankfurt am Main u.a., S. 27-44

Holtappels, H. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung, in: Holtappels, H./ Höhmann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit, Weinheim und München, S. 27-48

Klein, H. & Hächtermann, M. (2003). Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz. In H. Klös & R. Weiß (Ed.), Bildungs-Benchmarking Deutschland (pp. 87-208). Köln: Deutscher Instituts-Verlag GmbH.

Rolff, H.(1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen. Zeitschrift für Pädagogik, 37, 866-886.

Rürup, M. (2006). Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Der bildungspolitische Diskurs zur Autonomie von Schule in den 90er-Jahren aus länderübergreifender Perspektive. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Erfurt.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, P. & Kunz, A.(2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 185-204.

Weiß, M. (2000). Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Wößmann, L. (2005). Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse, ifo working papers No. 16, Universität München

Ute Clement & Carmen Hahn
(Uni Kassel)

**Heterogenität in berufs- und
ausbildungsjahrübergreifenden Klassen –
individuelle Lernvereinbarungen
als Lösungsansatz**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 13 | Dezember 2007

**Selbstorganisiertes Lernen
in der beruflichen Bildung**

Hrsg. von Karin Büchter und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (CLEMENT/ HAHN 2007 in Ausgabe 13 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.pdf

In den letzten Jahren verändern sich die Bedingungen in der bundesdeutschen Berufsbildungslandschaft zusehends. Sinkende Ausbildungsplatzzahlen sowie Ausdifferenzierung, Modernisierung und Spezialisierung verschiedener Ausbildungsberufe bzw. die Schaffung neuer Ausbildungsberufe führen zu kleineren Fachklassen in den Berufsschulen. Als Konsequenz bilden viele Schulen Klassen mit Auszubildenden unterschiedlicher Berufe oder Ausbildungsjahren. Der BLK-Modellversuch SIQUA (Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbst gesteuerte und kooperative Lernformen) setzt an dem Problem heterogener Klassenverbände an. Mithilfe selbst gesteuerte und kooperative Lernformen erfolgt die Beschulung solch heterogener Lerngruppen.

Da die Häufigkeit dieser „berufs- und jahrgangsübergreifenden“ Form der Beschulung und die Probleme, die den Lehrkräften daraus entstehen, kaum bekannt sind, zeigen wir in unserem Beitrag zunächst eine quantitative Auswertung der Problematik auf der Grundlage aktueller Schuldaten. Außerdem erläutern wir unseren Lösungsansatz. Curriculare Überlegungen und darauf abgestimmte spezifische Lehr-/Lernarrangements, individuelle Lernvereinbarungen und kooperative Lernformen kommen in unserem Modellversuch SIQUA zum Einsatz. Unseren Blickpunkt richten wir hier insbesondere auf individuelle Lernvereinbarungen, indem wir Erfahrungen von Lehrkräften und Lernenden mit Lernvereinbarungen im Unterricht darstellen.

Heterogeneity in classes with different occupations and in different training years – individual learning agreements as a potential solution

In recent years there have been many exponential changes in the vocational education and training landscape. Falling numbers of training places as well as the differentiation, modernisation and specialisation of different occupations, and the creation of new training occupations have led to smaller subject classes in vocational schools. One of the consequences of this is that many schools are setting up classes with trainees in different occupations or in different training years. The BLK (*Bund-Länder-Kommission*) pilot project SIQUA (in German, this acronym stands for: Securing Training Places and Quality Standards in the Region through Self-directed and Co-operative forms of Learning) focuses on the problem of heterogeneous class groups. Teaching such heterogeneous learner groups takes place with the help of self-directed and co-operative forms of learning.

As little is currently known about the extent of this kind of organisation of learners at schools (in groups with different occupations and in different training years), our paper initially presents a quantitative analysis of this situation on the basis of current school data. In addition we describe our approach for dealing with this situation. Curricular considerations and appropriate teaching and learning arrangements, individual learning agreements and co-operative forms of learning are all used in our pilot project, SIQUA. We focus in particular on individual learning agreements by presenting the experiences of teachers and learners with learning agreements in lessons.

CARMEN HAHN & UTE CLEMENT (Universität Kassel)

Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz

1 Vorbemerkung

In Deutschland ist Berufsschulunterricht am Fachklassenprinzip orientiert. Die Schülerinnen und Schüler eines Ausbildungsberufes und eines Ausbildungsjahres bilden eine Klasse. In den letzten Jahren änderte sich die Bildungslandschaft jedoch zusehends. Die Ausbildungsberufe werden differenzierter, spezieller und somit vielfältiger. In der Konsequenz verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf mehr Fachklassen, was zu geringeren Schülerzahlen in den Klassen führt. Nun sollten Klassen eine gewisse Klassenstärke aufweisen. In Hessen liegt die geforderte Mindestklassengröße beispielsweise bei 15 Schülerinnen und Schülern (vgl. HESSISCHES SCHULRECHT 1992). Bedingt durch die differenzierteren Ausbildungsberufe und durch sinkende Ausbildungszahlen im Allgemeinen – wobei sich die Situation im Jahr 2006 leicht entspannte (vgl. BMBF 2007) – werden die geforderten Klassenstärken häufig nicht erreicht. Die Schulen behelfen sich, indem sie das Fachklassenprinzip auflösen und stattdessen Lerngruppen über verschiedene Berufe und/ oder über Ausbildungsjahre hinweg bilden. Die Heterogenität in solchen Klassenzusammensetzungen übersteigt die Diversität in Fachklassen um ein Vielfaches und stellt die Lehrkräfte vor große fachliche, didaktische und pädagogische Herausforderungen.

Der BLK-Modellversuch „Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbst gesteuerte und kooperative Lernformen“ (SIQUA) des Hessischen Kultusministeriums ist dem Modellversuchprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) angegliedert. Er unterstützt die Lehrkräfte dabei, die didaktische und pädagogische Herausforderung anzunehmen. Spezielle Curriculumanalysen helfen bei der Planung des berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts. Selbstgesteuerte und kooperative Lernformen, insbesondere in Form von Lernvereinbarungen, bieten die Basis für das individuelle Abstimmen der unterschiedlichen Lernanforderungen mit Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Berufen und Ausbildungsjahren der Lerngruppen. Das Institut für Berufsbildung der Universität Kassel (Prof. Dr. Ute Clement, Carmen Hahn) hat diesen Modellversuch wissenschaftlich begleitet.

Obwohl sich viele berufliche Schulen mit der Problematik zu kleiner Fachklassen auseinandersetzen müssen, scheint das Problem wenig beachtet zu sein. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird das Thema weder diskutiert noch finden sich in der Literatur Hinweise auf diese Problematik. Umso wichtiger erscheint es uns deshalb mit diesem Beitrag, auf die bestehenden Schwierigkeiten an den Schulen aufmerksam zu machen.

In den folgenden Ausführungen zeigen wir anhand einer qualitativen Auswertung von Schuldaten aus Niedersachsen und Hessen das Ausmaß und die Ausprägungen der Problematik. Daran anschließend stellen wir den Lösungsansatz des Modellversuchs SIQUA vor.

2 Berufs- und ausbildungsjährübergreifender Unterricht in Zahlen

Aufgrund sinkender bzw. stagnierender Ausbildungsplatzzahlen und ausdifferenzierter Ausbildungsberufe wird es für die beruflichen Schulen schwieriger, das Fachklassenprinzip aufrechtzuerhalten. Schulen bilden deswegen häufig berufs- und ausbildungsjährübergreifende Lerngruppen. Im Schuljahr 2006/2007 gab es in Niedersachsen 260 Berufsschulen (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007a). In 123 Berufsschulen fand Unterricht im Teilzeitbereich¹ berufs- und/ oder ausbildungsjährübergreifend statt. Abgesehen von Schulen privater und kirchlicher Träger sind nahezu alle Berufsschulen, die von der öffentlichen Hand finanziert werden, von der Problematik berufs- und ausbildungsjährübergreifenden Unterrichts betroffen. 21 Schulen der 25 Schulen kreisfreier Städte, 97 von 109 Landkreisschulen sowie drei von fünf Schulen des Landes Niedersachsen (bei diesen Schulen handelt es sich um Schulen für Blinde und Taubstumme) bilden übergreifende Klassen. Nur zwei von 107 Schulen privater Träger sind hingegen von ausbildungsjahr- und/oder berufsübergreifenden Klassen tangiert. In Schulen religiöser Träger finden sich solche Lerngruppen nicht (vgl. Abbildung 1) (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b, NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c).

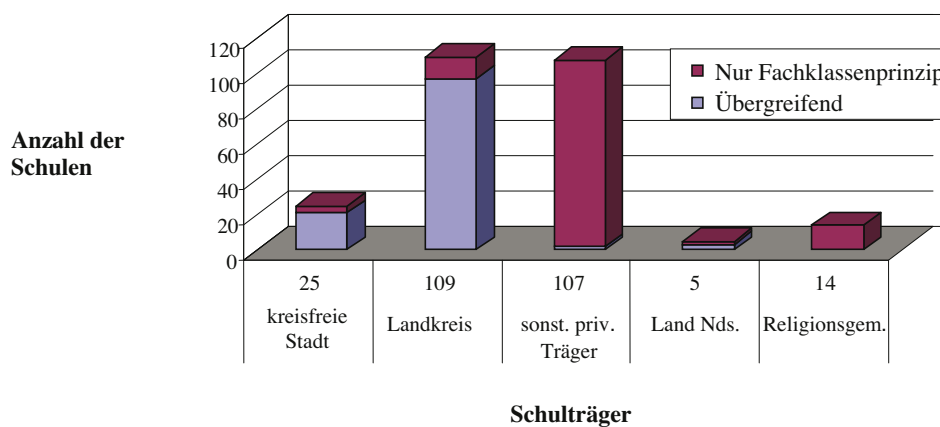


Abb. 1: Übergreifende Beschulung nach Schulträgern in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b, NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c)

Ebenso gravierend erscheint die Problematik in Hessen, denn in weit über der Hälfte der 153 hessischen Berufsschulen (68,8 %) wurde übergreifend unterrichtet (vgl. HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 2007, HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007). In Hessen entsprach diese Zahl 2.386 Klassen (in dieser Zahl sind Klassen, die sich ausschließ-

¹ Die folgenden Zahlen beziehen sich jeweils auf die Teilzeitberufsschule.

lich aus Schülerinnen und Schüler besonderer Bildungsgänge zusammensetzen, und Klassen an Werkstätten für Behinderte nicht berücksichtigt). Trotz der Zusammenlegung verschiedener Berufe und/ oder verschiedener Ausbildungsjahre wurde in 394 Lerngruppen (16,5 %) die in Hessen festgelegte Mindestklassengröße von 15 Schülerinnen und Schülern nicht erreicht. Erheblich ist auch die Anzahl an Klassen, in denen arbeitslose Jugendliche zusammen mit Jugendlichen in Ausbildungsverhältnissen beschult werden, um die Mindestklassengröße zu gewährleisten (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007).

Wenn die Ausbildungszahlen eines Ausbildungsjahrganges keine Fachklassenbildung zulassen, wird die weitaus größte Anzahl der Klassen berufsübergreifend beschult. Die Statistik in Niedersachsen weist 1.777 berufsübergreifend unterrichtete Klassen aus. Knapp dreiviertel der berufsübergreifenden Klassen (1.253 Klassen) waren aus zwei Berufen zusammengesetzt, 340 Klassen beinhalteten drei Berufe, 181 Klassen bestanden aus vier und mehr Berufen (siehe Abbildung 2) (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b). In Hessen lag die Zahl der berufsübergreifend beschulten Lerngruppen bei rund 90 % (2.147 Klassen).

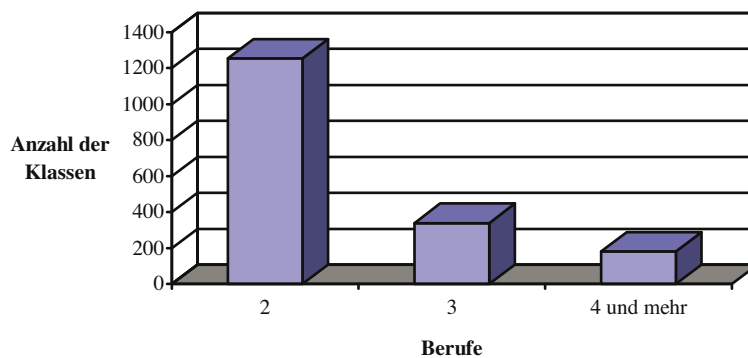


Abb. 2: Berufsübergreifende Klassen in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b)

In der Regel folgte die Zusammensetzung der Klassen einer bestimmten Fachrichtung (z.B. Raumausstatter, Polsterer). Zum Teil umfasste die berufsübergreifende Beschulung aber auch unterschiedliche Berufsfelder (z.B. die Berufsfelder Bau- und Holztechnik: Maurer und Tischler) (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b).

Ausbildungsjahrübergreifender Unterricht fand hingegen weit weniger statt. In Niedersachsen wurden 343 Klassen ausbildungsjahrübergreifend beschult, in Hessen waren es 239 Klassen. Von diesen 239 Klassen in Hessen waren knapp 60 % nicht nur ausbildungsjahrübergreifend, sondern gleichzeitig auch berufsübergreifend zusammengesetzt. In Niedersachsen war der prozentuale Anteil der ausbildungsjahr- und berufsübergreifenden Klassen geringer (ca. 30%). Die ausgewerteten Daten zeigen jedoch auch in Niedersachsen eindeutig, dass der Schwerpunkt der übergreifenden Beschulung auf der Mittel- und Oberstufe (MO) liegt (vgl.

Abbildung 3) (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c).

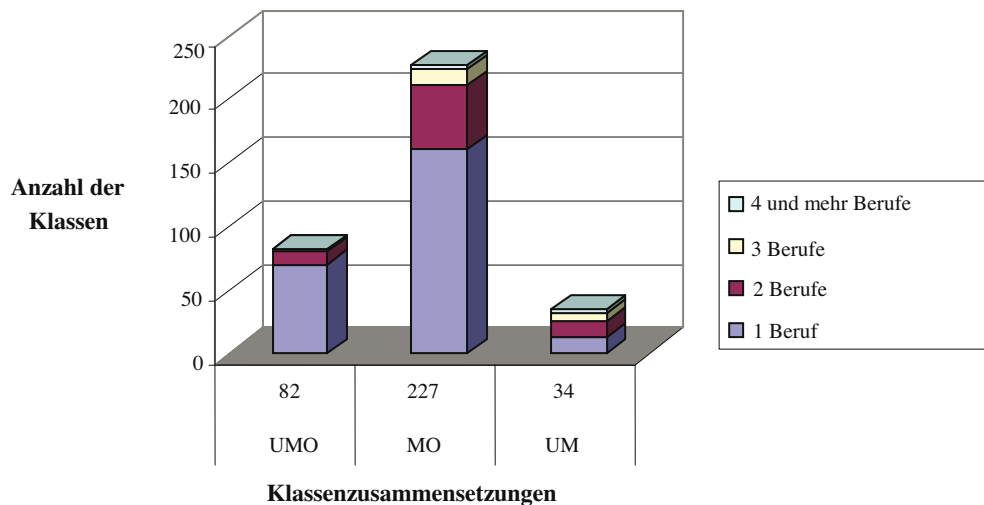


Abb. 3: Ausbildungsjährübergreifende Beschulung in Niedersachsen (Quelle: NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c)

In Lerngruppen, die über drei Ausbildungsjahre hinweg (UMO) gebildet wurden, fand sich meistens nur ein Ausbildungsberuf. Dennoch kommen auch hier Klassenzusammensetzungen mit allen Ausbildungsjahren und zwei bis drei Ausbildungsberufen gleichzeitig vor. In solchen Fällen entstammten die Ausbildungsberufe aus einem Berufsfeld. Klassenzusammensetzungen in der Unter- und Mittelstufe (UM) waren hingegen weit differenzierter. Gemischte Berufsfelder fanden sich bei Klassenzusammensetzungen mit zwei, drei, vier und mehr Berufen (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c).

Von berufs- und ausbildungsjährübergreifendem Unterricht sind besonders Berufsfelder des gewerblich-technischen Bereichs betroffen. Auszubildende der Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik, Ernährung, aber auch Farbtechnik- und Raumgestaltung bilden häufig übergreifende Lerngruppen. Allerdings gibt es auch kein Berufsfeld, das nicht in irgendeiner Form von berufs- und/ oder ausbildungsjährübergreifendem Unterricht betroffen wäre (vgl. NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007b, NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER 2007c).

Diese Struktur wird auch an den im Modellversuch SIQUA teilnehmenden Berufsfeldern sichtbar. Die Lerngruppen der drei Modellversuchsschulen (Berufliche Schulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg in Korbach, Berufliches Schulzentrum Odenwaldkreis in Michelstadt und Johann-Philipp-Reis-Schule in Friedberg) werden mit einer Ausnahme aus dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Holztechnik und Ernährung ausgebildet.

3 Problemlage der Schulen

Teilweise können die Schulen des Modellversuchs auf langjährige Erfahrungen mit berufs- und/ oder ausbildungsjahrübergreifenden Klassen zurückgreifen. Die Erfahrungen der Lehrkräfte schufen ein differenziertes Bild über Routinen und Schwierigkeiten mit heterogen zusammengesetzten Lerngruppen.

Problemstränge bilden zum einen der zeitliche und organisatorische Koordinationsbedarf (z.B. unterschiedliche Prüfungszeitpunkte und -formen) und zum anderen die sehr hohen Ansprüche an die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte. Wesentlich sind die immer wieder durchzuführenden Perspektivwechsel auf einen curricular vermeintlich identischen fachlichen Lerngegenstand innerhalb eines Berufsfeldes. Dies erfordert von den Lehrkräften fachinhaltliches Wissen für alle Berufe und Einblicke in die verschiedenen Ausbildungsbetriebe, um deren Erwartungen gerecht zu werden. Die angemessene Vermittlung prüfungsrelevanten Wissens ist in übergreifenden Lerngruppen somit nicht nur von den üblichen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sondern auch von individuellen Berufs- und Lernanforderungen abhängig. Die Lehrkräfte benötigen persönlich zugeschnittene schulische Ausbildungspläne.

Individualisierte Lernformen, die selbst gesteuertes Lernen zulassen, bieten sich für die oben geschilderten Rahmenbedingungen in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Lerngruppen geradezu an. Lernzeiten werden intensiviert und Lernverläufe besser fokussiert. Das Lernen über Berufe und Ausbildungsjahre hinweg bietet Vorteile (z.B. Austausch unterschiedlicher Lernstände und Berufe, größere Eigenständigkeit in der Aneignung von Wissen, Erwerb kommunikativer Kompetenzen bei der Vermittlung von Wissen), die genutzt und ausgebaut werden. Sofern die Potenziale des berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts genutzt werden, könnte diese Form des Unterrichts eine Alternative zum Fachklassenprinzip darstellen. Zur Durchführung berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterrichts wurden im Modellversuch SIQUA Instrumente entwickelt, die helfen, Lerninhalte für die gemeinsam beschulten Berufe bzw. Ausbildungsjahre zu systematisieren und zuzuordnen sowie selbstständiges und kooperatives Lernen methodisch anzuleiten.

4 Curriculumanalyse

Sobald Unterricht berufs- und/oder ausbildungsjahrübergreifend stattfinden soll, müssen die Lehrkräfte unterschiedliche Curricula abgleichen und verknüpfen. Für den berufsübergreifenden Unterricht ermitteln die Lehrkräfte Differenzen und Analogien unter den Lehr-/Lerninhalten. Für den ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht systematisieren die Lehrkräfte die Lehr-/Lerninhalte in einer sinnvollen zeitlichen Reihenfolge. Im Modellversuch SIQUA kategorisieren wir die Ergebnisse der curricularen Arbeit der Lehrkräfte, indem wir zum einen zwischen geteiltem und verteiltem Wissen, zum anderen zwischen konsekutiven und modularen Inhalten unterscheiden.

4.1 Curriculumanalysen für den berufsübergreifenden Unterricht

Die Curricula der beruflichen Bildung sind in Lernfeldern strukturiert. Lernfelder beschreiben Kompetenzen, die die Lernenden am Ende ihrer Ausbildung beherrschen sollten. Unter Kompetenzen versteht man in diesem Sinne die Bereitschaft und Fähigkeit, berufliche Handlungen effizient auszuführen.

Kompetenzerwerb beinhaltet u. a. die Wissensaneignung, d.h. die Fakten, Begriffe und Konzepte, durch die Handlungen begründet und verstehbar werden. Wissen und Handeln stehen in keinem direkten Zusammenhang. Innerhalb einer Handlung werden verschiedene Wissensbausteine aktiviert, die gleichfalls immer unterschiedlichen Kompetenzen zugeordnet werden können. Im Rahmen des Modellversuchs SIQUA gebrauchen wir den Begriff „Wissen“ sehr offen. Er impliziert hier nicht nur kognitive Kenntnisse, sondern weiter gefasst ebenso Erfahrungswissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Ganzes berufliche Kompetenzen möglich machen. Wir gebrauchen „Wissen“ synonym mit „Lehr-/Lerninhalt“ (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 2).

Im Sinne des *shared* und *distributed knowledge* von SALOMON (1993) unterscheidet man innerhalb sozialer Organisationen geteiltes Wissen und verteiltes Wissen. Von geteiltem Wissen ist die Rede, wenn alle Organisationsmitglieder gemeinsam über Wissensbestände verfügen. Verteiltes Wissen ist bei speziellen Organisationsmitgliedern oder Funktionen verortet und kann lediglich dort abgerufen werden. Auf Curriculumanalysen übertragen bedeuten die Unterscheidungen, dass einige für den Beruf benötigte Wissensbestände unterschiedlichen Berufen gemeinsam, andere Wissensbestände hingegen spezifischen Berufen zuzuordnen sind. Das geteilte Wissen kann durchaus einigen Kompetenzen gleichsam zugeordnet werden (Abbildung 4).

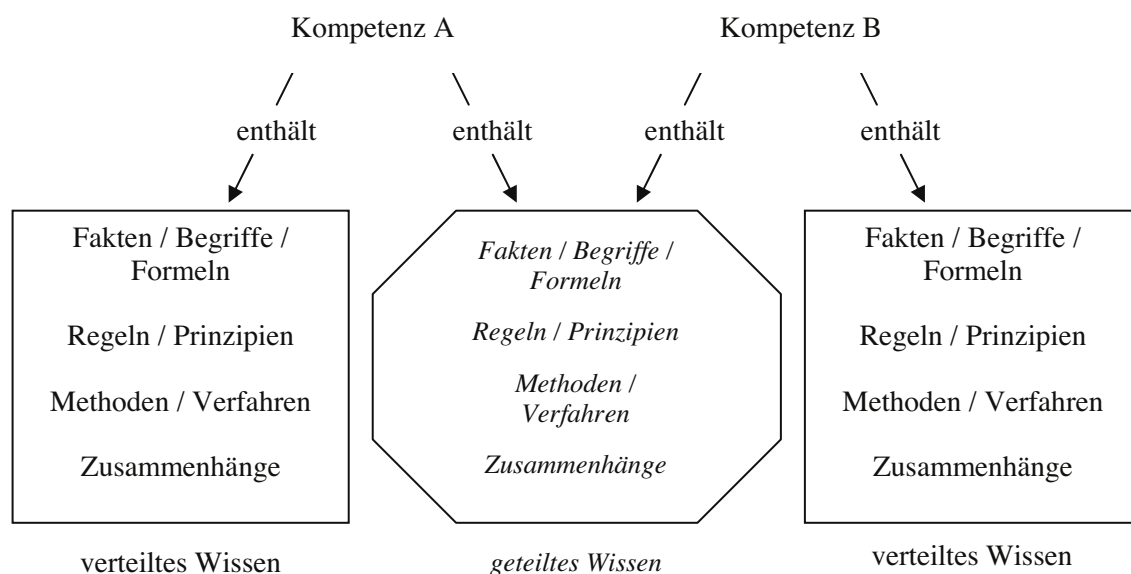


Abb. 4: Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenzen (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 2)

Curriculumanalysen für den berufsübergreifenden Unterricht folgen dementsprechend der Systematisierung nach verteilten und geteilten Wissensinhalten. Die Lehrkräfte nehmen sich die einzelnen Lernfelder vor, sortieren die geteilten Lerninhalte der gemeinsam zu beschulenden Ausbildungsberufe zusammen und grenzen sie von den verteilten Lerninhalten ab. Die geteilten Lerninhalte können im berufsübergreifenden Unterricht unter Berücksichtigung marginaler Unterschiede wie gewohnt unterrichtet werden. Verteilte Wissensbausteine setzen individualisierte Lehr-/Lernformen im Unterricht voraus.

4.2 Curriculumanalysen für den ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht

Für Lerngruppen, die sich mit Lernenden unterschiedlicher Ausbildungsjahre zusammensetzen, kann die Frage nach verteiltem und geteiltem Wissen vernachlässigt werden. Die Überlegungen setzen vielmehr bei der Frage nach der zeitlich sinnvollen Reihenfolge der Lehr-/Lerninhalte an. Die Kategorisierung folgt konsekutiven – zeitlich gebundenen – und modularen – zeitlich ungebundenen Lernverläufen.

Bei konsekutiven Lernverläufen bauen Lehr-/Lernsequenzen systematisch aufeinander auf. Die Lernenden sind nicht ohne weiteres in der Lage, einzelne Sequenzen ohne die vorangegangenen Teile zu verstehen. Modulare Lernverläufe erlauben wiederum eine zeitlich völlig ungebundene Abfolge der Lehr-/Lerneinheiten. Die einzelnen Lernsequenzen sind zeitlich unabhängig voneinander erlernbar, da keine Vorkenntnisse benötigt werden (Abbildung 5).

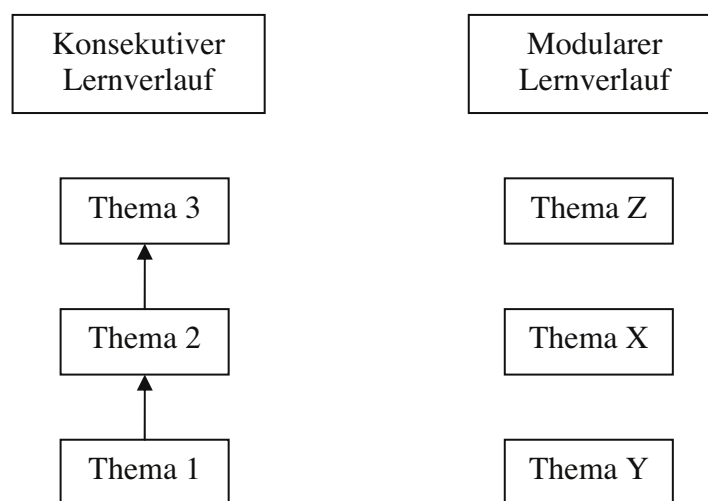


Abb. 5: Konsekutiver und modularer Lernverlauf (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 5)

Curriculumanalysen für den ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht grenzen die inhaltlich zwingend aufeinander aufbauenden Wissensinhalte von den unabhängig erlernbaren Wissensinhalten ab. Somit erhalten die Lehrkräfte wichtige Anhaltspunkte für die zeitliche Planung des Unterrichts.

Modulare Lernverläufe erlauben für alle Ausbildungsjahre gemeinsamen Unterricht. In den Schulen hat sich für modulare Lernverläufe das Paternoster-Prinzip bewährt. Die Lerninhalte werden beim Paternoster-Prinzip im regelmäßigen Turnus wiederholt abgearbeitet, sodass alle Jahrganggruppen die entsprechenden Inhalte zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Ausbildung behandeln. Unterschiedliche Vorerfahrungen und unterschiedliches Vorwissen wirken belebend und können bei dieser Kombination mithilfe kooperativer Lernformen gewinnbringend für den Wissenserwerb genutzt werden. Konsekutive Lernverläufe erfordern hingegen wie verteilte Wissensbausteine individualisierte Lehr-/Lernformen. Folgende Tabelle veranschaulicht die unterschiedlichen Beschulungsvarianten.

Tabelle 1: **Lernverläufe und Wissenskomponenten (vgl. HAHN/ CLEMENT 2006, 5)**

	gemeinsamer Unterricht	differenzierter Unterricht
berufsübergreifend	geteiltes Wissen	verteilttes Wissen
ausbildungsjahrübergreifend	modulare Inhalte	konsekutive Inhalte

Die Durchführung gemeinsamen Unterrichts unterscheidet sich nur unwesentlich vom Unterricht in Fachklassen. Allerdings müssen die Lehrkräfte mögliche zeitliche Einschränkungen, die sich z.B. aus den Kammerprüfungen ergeben, berücksichtigen. Gemeinsamer Unterricht ermöglicht jedoch ebenso, die oben beschriebenen Synergieeffekte, die sich beispielsweise aus den verschiedenen beruflichen Perspektiven auf einen Lerngegenstand oder unterschiedlich langen Berufserfahrungen ergeben, für den Unterricht zu nutzen. Differenzierter Unterricht macht freilich eine Neuorganisation des gewohnten Unterrichts notwendig. Die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bedingen individualisierte Lernformen, die bestenfalls das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dann sind die Lernenden in der Lage, die von ihnen benötigten Wissensbausteine nachhaltig zu erarbeiten. Die Lehrkräfte wiederum bekommen Freiräume, die sie für individuelle Förderung der Auszubildenden nutzen können. Im Modellversuch SIQUA dienen Lernvereinbarungen und die darin enthaltenen Selbstlernaufgaben dazu, der Heterogenität in den übergreifenden Lerngruppen Rechnung zu tragen.

5 Lernvereinbarungen in heterogenen Lerngruppen

Der Umgang mit Heterogenität in Schulen war in der Pädagogik seit jeher Thema (vgl. REH 2005). Heterogenität bezeichnet „die Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“ (V. D. GROEBEN 2003, 6). PRENGEL (1993) unterscheidet drei grundsätzliche Dimensionen von Heterogenität im Klassenraum: Differenz der Geschlechter, Kulturelle Differenz und Differenz der Begabung, des Wissens und der Intelligenz. Zusätzliche Differenzen z.B. hinsichtlich des Alters oder des sozialen Status kommen hinzu. Beim schulischen

Lernen drücken sich die Differenzen in unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. HANKE 2005, 115). Dies hat wiederum Auswirkungen auf den Lernstand, das Lerntempo oder die Arbeitsweisen der Lernenden (vgl. u. a. BÖNSCH 2000), die im Unterricht beachtet werden sollten. In berufs- ausbildungsjahr-übergreifenden Lerngruppen der Berufsschule kommen weitere Unterschiede hinzu: Schwerpunktsetzungen innerhalb der Ausbildungsberufe, eine Vielzahl vertretener Betriebe, kürzere oder längere Berufserfahrungen der Lernenden stellen die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen.

Mit Differenzierung wird versucht, die Heterogenität in den Lerngruppen möglichst gering zu halten. Abgesehen von der äußeren Differenzierung, z.B. Differenzierung in verschiedene Schulformen, gibt es vielfältige Lösungsversuche Unterricht zu differenzieren und zu individualisieren. Insbesondere in den allgemein bildenden Schulen haben sich Lernformen wie Freiarbeit, Werkstattarbeit oder Stationenarbeit bereits teilweise etabliert (vgl. u. a. PARADIES/ LINSER 2001, BÖNSCH 2000). Im berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht der Berufsschulen fand Differenzierung bisher meist in Form von Klassenteilungen statt, d.h. die Lerngruppe wurde an einem Berufsschultag oder stundenweise geteilt. Im Modellversuch SIQUA setzen wir stattdessen verstärkt auf individualisierte Lernformen, die selbstständiges Lernen anregen. Das zentrale Instrument des Modellversuchs ist die Lernvereinbarung mit der in ihr integrierten Lernaufgabe.

5.1 Lernvereinbarungen

Lernvereinbarungen sind insbesondere aus der Hochschulbildung bekannt (vgl. WINTER 2004, 216). Mittlerweile werden Lernvereinbarungen beispielsweise auch in der Erwachsenenbildung, in ausbildungsbegleitende Hilfe-Maßnahmen oder in Schulen (z.B. in Form von Wochenplänen) verstärkt eingesetzt. Fasst man verschiedene Begründungslinien zusammen und überträgt sie auf die berufliche Bildung, finden sich zahlreiche Argumente für den Einsatz im berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht (vgl. GRAESSNER o. J., KNOWLES 1986, WINTER 2004, 215-224):

- Individuelle Förderung jeder/jedes einzelnen Lernenden
- Unterstützung des individuellen Lernprozesses jeder/jedes Lernenden
- Individuelle Anpassung der Arbeitsaufträge an die Lernvoraussetzungen jeder/jedes Lernenden
- Individuelle Berücksichtigung des Lern-/Arbeitstempos
- Berücksichtigung unterschiedlicher Ausbildungsschwerpunkte
- Berücksichtigung spezieller Lerninteressen
- Transparenz durch Festlegung der Bewertungskriterien
- Eindeutigkeit der Lernfortschritte
- Dokumentation der Lernfortschritte
- Förderung der Selbstständigkeit und des selbstständigen Arbeitens
- Förderung der Kooperationsfähigkeit (MODELLVERSUCH SIQUA 2006, 7)

Die Aufzählung macht deutlich, welche Möglichkeiten Lernvereinbarungen bieten, die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden zu berücksichtigen. Neben der Differenzierung des Unterrichts ermöglichen Lernvereinbarungen durch festgeschriebene Lernschritte eine Orientierung für Selbstlernende im berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht. Die Lernenden sind außerdem in der Lage auszuhandeln, welche Lernerfahrungen („*learning experience*“) sie wie machen möchten (vgl. HARVEY/ GREEN 1993, 26), d.h. sie bestimmen z.B. ihr Lerntempo und ihren Zeitplan. Außerdem erhalten sie die Möglichkeit Materialien, Medien und Methoden eigenständig zu wählen. Darüber hinaus beschaffen sie sich Informationen weitestgehend selbstständig. Festgelegte Bewertungskriterien ermöglichen zielgerichtetes Agieren zum gewünschten Lernergebnis. Im Modellversuch haben sich die folgenden Komponenten in Lernvereinbarungen bewährt:

- Zeitraum, der zur Bearbeitung der Lernaufgabe zur Verfügung steht
- Lernaufgabe/ Lerninhalte, die im Rahmen der Lernvereinbarung bearbeitet werden
- Arbeitsschritte, die Anhaltspunkte für eine sinnvolle Reihenfolge der Bearbeitung geben
- Leitfragen, die Lernende unterstützen
- Quellen, die Lernende zur Bearbeitung heranziehen können
- Bewertungskriterien, die Anforderungen an die Lernenden transparent werden lassen
- Leistungen der Lehrkraft

Auch wenn die Lernaufgaben eventuell inhaltlich für alle Auszubildenden einer Lerngruppe identisch sind, können Lernvereinbarungen mithilfe von mehr oder weniger stark vorgegebenen und strukturierten Informationen (z.B. über benötigte Arbeitsschritten bzw. Leitfragen) oder unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden. Um diese möglichst große Variationsbreite zu gewährleisten, müssen die Lernaufgaben bestimmte Anforderungen erfüllen.

5.2 Lernaufgaben

Lernaufgaben bilden den Kern der Lernvereinbarungen. Sie beinhalten Lernhandlungen, die berufliche Handlungen simulieren. Die Lernhandlungen sind somit didaktisch aufbereitete vollständige Handlungen. Besonders deutlich erkennen die Lernenden berufliche Handlungen in ihren Lernaufgaben, wenn die Aufgaben alle Bausteine der vollständigen Handlung einschließen. Der Selbstlernzirkel bildet die Phasen der vollständigen Handlung ab (Abbildung 6):

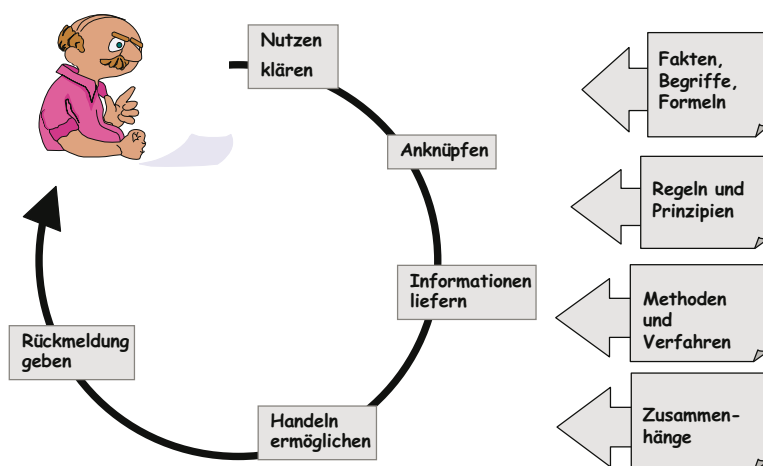


Abb. 6: Selbstlernzirkel (CLEMMENT/ KRÄFT 2002, 82)

Motivierend wird das Selbstlernen, sobald der Lerngegenstand für die Lernenden eine subjektive Bedeutung erhält. Lernaufgaben können subjektiv bedeutend werden, indem die Lernenden den Nutzen der Aufgabe für sich erkennen. Dazu sollten sie mit ihrem Vorwissen an die möglichst problemhaltige Aufgabe anknüpfen können, sodass sie in der Lage sind, sich notwendigen Informationen zu beschaffen und die Aufgabe selbstständig zu lösen. Die Evaluation der Ergebnisse und die Reflexion des Vorgehens runden die vollständige Handlung ab.

Je nach Ausbildungsstand starten die Lernenden auf unterschiedlichen Wissensstufen in den Selbstlernzirkel. Der Zirkel kann mit einer Lernschleife verglichen werden, die unter Umständen mehrfach durchlaufen werden muss, um die angestrebte Wissensstufe zu erreichen. Die Lernaufgaben sind deshalb so zu konzipieren, dass sich die Lernenden auf ihrer jeweils individuellen Wissensstufe als Ausgangspunkt wiederfinden. Lernvereinbarungen und die darin enthaltenen Lernaufgaben berücksichtigen auf diese Weise die Lernvoraussetzungen der Lernenden und beinhalten Hinweise, die sie für ihren (Selbst-)Lernprozess benötigen. Inwieweit der Einsatz von Lernvereinbarungen zu erfolgreichem berufs- und/ oder ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht führt, war Gegenstand einer Evaluation im Rahmen des Modellversuchs SIQUA.

6 Erfahrungen mit Lernvereinbarungen im berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Unterricht und Ausblick

Lernvereinbarungen dienen im Modellversuch SIQUA als Hilfsmittel, heterogene Lerngruppen zu beschulen. Zwei Annahmen waren für unseren Versuch leitend:

1. Das individuelle Festlegen von Lernabläufen in Lernvereinbarungen, ermöglicht individuelle Lernanforderungen und individuelle Lernvoraussetzungen in den heterogenen Lerngruppen zu berücksichtigen.
2. Die vereinbarten Inhalte der Lernvereinbarung unterstützen die Lernenden beim selbst gesteuerten Lernen.

Zum Schulhalbjahr 2006/2007 wurde zur Überprüfung unserer Annahmen eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die an SIQUA beteiligten Lehrkräfte und Lernende haben sich zum Einsatz im Unterricht (a), zur Förderung selbst gesteuerten Lernens durch Lernvereinbarungen (b) und zur Lernleistung (c) geäußert.

(a) Lernvereinbarungen scheinen sich gut in den Unterricht integrieren zu lassen. Die Lehrkräfte teilen mehrheitlich die Meinung, dass Lernvereinbarungen mit gutem Erfolg im Unterricht einzusetzen sind.

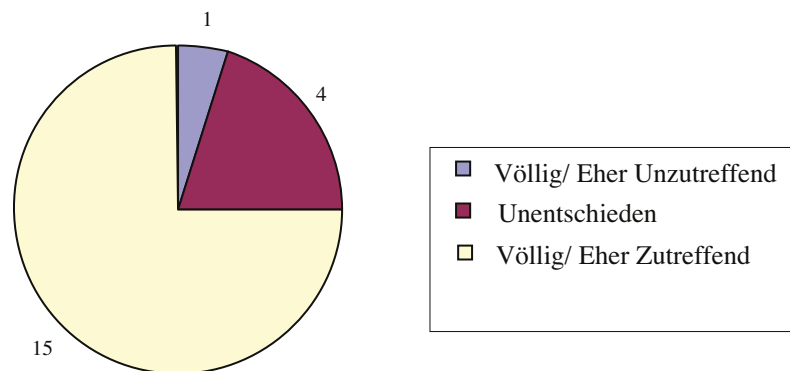


Abb. 7: Guter Erfolg im Unterricht (Quelle: HAHN/ CLEMENT 2007, 7)

Allerdings wurden die Lernenden zum damaligen Zeitpunkt kaum bei der Festlegung der Lernvereinbarungen eingebunden. Dieser Umstand spiegelt sich teilweise in den Antworten der Lernenden wider. Diese Lernenden kritisieren, dass sich die Lernaufgaben nicht mit Handlungen ihres Ausbildungsberufs decken oder sie Lernvereinbarungen frühzeitig beendet hätten.

Die Lehrkräfte sehen in der Arbeit mit Lernvereinbarungen zahlreiche Vorteile. Unter anderem führen sie an, dass Arbeitsverhalten und Motivation durch Lernvereinbarungen positiv beeinflusst werden. Die häufig genannte Transparenz steht im engen Zusammenhang mit dem positiven Arbeitsverhalten und der Motivation, da Transparenz zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht. Die Lernenden arbeiten selbstständig und übernehmen Verantwortung für ihr Lernen. Außerdem bieten sich dadurch Freiräume zur individuellen Förderung.

Kritisch sehen die Lehrkräfte hingegen den sehr hohen Zeitaufwand. Er bezieht sich sowohl auf die Vorbereitungszeit als auch auf den Unterricht. Die festgelegten Prüfungen schränken die Arbeit mit Lernvereinbarungen ein. Schwächere Schülerinnen und Schüler benötigen relativ viel Hilfe, wobei die positiven Auswirkungen auf Motivation und Arbeitsverhalten trotzdem auch bei schwachen Lernenden gegeben sind.

(b) Soweit die Lernvereinbarungen Individualisierungen zuließen, zeigte sich dies in der Förderung selbst gesteuerten Lernens.

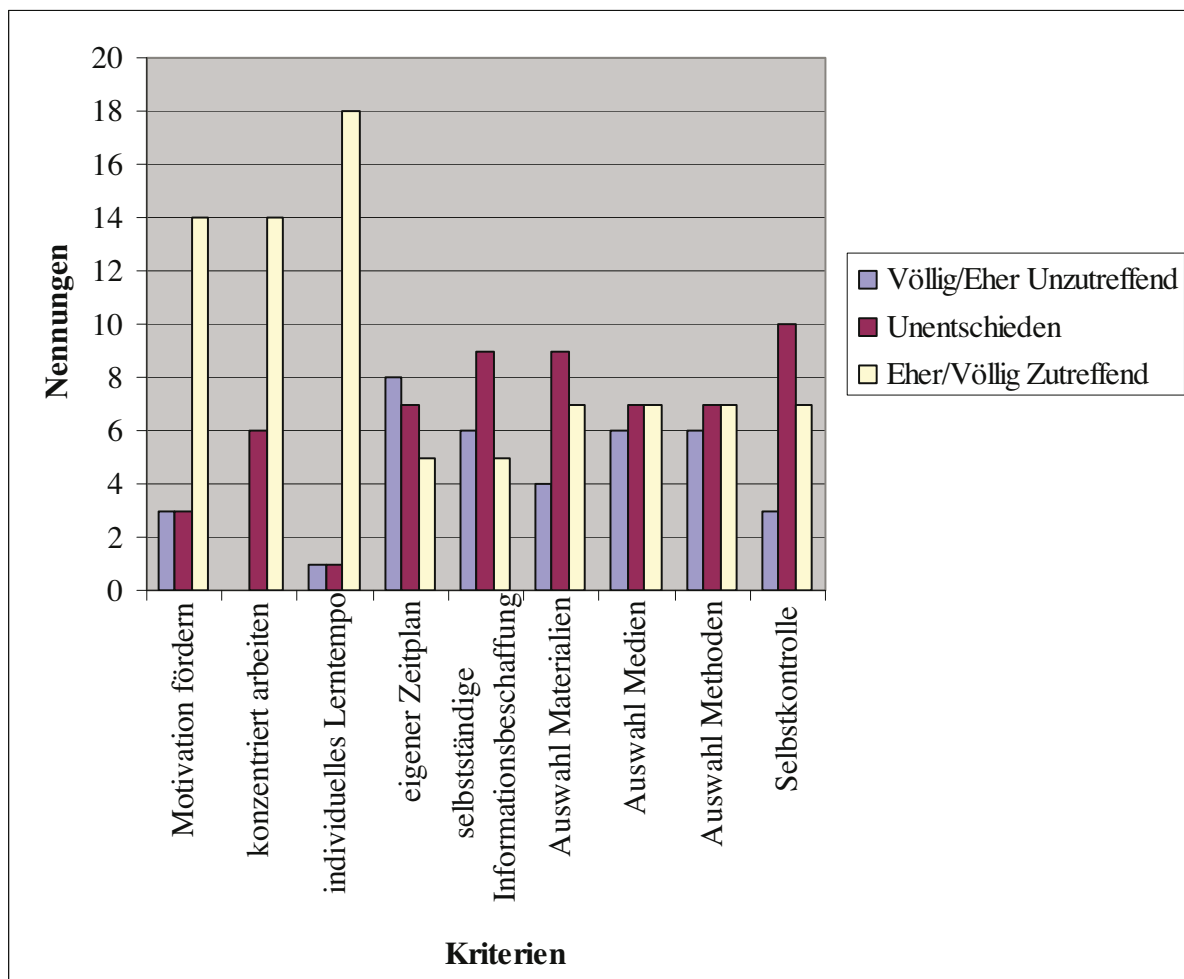


Abb. 8: Förderung selbst gesteuerten Lernens (Quelle: HAHN/ CLEMENT 2007, 13)

Die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich der Auswirkungen auf Motivation und Konzentration sind sehr positiv. Ebenso positiv beurteilen sie die Möglichkeiten der Arbeit im eigenen Lerntempo der Schülerinnen und Schüler. Die weiteren abgefragten Kriterien zum selbst gesteuerten Lernen wurden von den Lehrkräften uneinheitlich beurteilt. Da es sich bei Lernvereinbarungen um ein neues Instrument handelt, waren viele Dinge eventuell so weit vorstrukturiert, dass sich die Lernenden nicht selbstständig um Medien oder Methoden bemühen mussten. Je häufiger die Lernenden mit Lernvereinbarungen arbeiten, desto eigenständiger sollten sie ihre Entscheidungen treffen können. Selbstkontrolle ist eine für die

Lernenden ebenso ungewohnte Aufgabe. Auch hier wird es sich um einen Entwicklungsprozess handeln.

Die Antworten der Lernenden zum selbst gesteuerten Lernen zeigen, dass ihnen die Absichten des selbst gesteuerten Lernens nicht immer bewusst sind. Die Lehrkräfte müssen deshalb weiterhin versuchen, die Schülerinnen und Schüler über die Vor- und Nachteile der Arbeit mit Lernvereinbarungen zu informieren.

(c) Trotz der Unklarheiten auf Seiten der Lernenden, werden die Auswirkungen auf die Lernleistungen und den Lernprozess sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrkräften sehr positiv bewertet. Lernende und Lehrkräfte zeigen sich mit den Lernergebnissen zufrieden.

Die Auswertung der Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass es sich bei der Einführung von Lernvereinbarungen um einen Prozess handelt. Das bisher wenig bekannte Instrument Lernvereinbarung zwingt zum Experimentieren, Revidieren und Modifizieren. Die Neueinführung der Lernvereinbarung bedingt außerdem ein Umdenken bezüglich der Rollenverteilungen im Klassenraum. Nicht alle Lehrenden können ihre Verantwortung ohne Probleme an die Schülerinnen und Schüler abgeben. Ebenso haben die Lernenden Schwierigkeiten, die auf sie übertragene Verantwortung anzunehmen.

Die Evaluation zeigt aber auch, dass der Einsatz von Lernvereinbarungen im Unterricht auf gute Resonanz stößt. Die Auswirkungen auf den Lernprozess sind positiv, die Lernergebnisse sind zufrieden stellend. Für die Lernenden bedeuten Lernvereinbarungen aktiveres Lernen und damit verbunden größere Anstrengung. Gleichwohl lehnen die Schülerinnen und Schüler das neue Instrument nicht ab. Bisher verlief die Arbeit mit Lernvereinbarungen im Unterricht viel versprechend. Die Ergebnisse lassen weiterhin auf guten Erfolg beim Einsatz von Lernvereinbarungen in den heterogenen Lerngruppen des berufs- und stufenübergreifenden Unterrichts hoffen. Eine gangbare Lösung für den berufs- und jahrgangsübergreifenden Unterricht scheint damit gefunden.

Literatur

BÖNSCH, M. (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen: eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler.

BMBF (2007): Berufsbildungsbericht. Berlin.

CLEMENT, U./ KRÄFT, K. (2002): Lernen organisieren: Medien, Module, Konzepte. Berlin.

GRAESSNER, G. (o. J.): Ein Lehr-/Lernvertrag: wieso, weshalb, warum? Online: <http://evanet.his.de/evanet/forum/graessner.pdf> (02-08-2005).

HAHN, C./ CLEMENT, U. (2006): Handbuch klassenübergreifender Unterricht. Wiesbaden.

HAHN, C./ CLEMENT, U. (2007): SIQUA-Evaluationsbericht. Unveröffentlichtes Manuskript.

HANKE, P. (2005): Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: BRÄU, K./ SCHWERDT, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 115-128.

HARVEY, L./ GREEN, D. (1993): Defining Quality. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 18, H. 1, 9-34.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): Hessische Landesschulstatistik 2006/2007. Unveröffentlichter Datensatz.

HESSISCHES SCHULRECHT (1992): Verordnung über die Festlegung der Anzahl und der Größe der Klassen, Gruppen und Kurse in allen Schulformen. Online: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=6c71b577a05da00b098df824d88464e9 (01-08-2006).

HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (2007): Berufliche Schulen in Hessen. Online: <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechts-pflege/landesdaten/bildung/berufliche-schulen/berufliche-schulen/index.html> (26-10-2007).

KNOWLES, M. S. (1986): Using learning contracts. San Francisco.

MODELLVERSUCH SIQUA (2006): Selbstlernkompetenzen stärken – Kooperationsfähigkeit fördern. Berufsübergreifender und ausbildungsjährübergreifender Unterricht an Berufsschulen. Wiesbaden.

NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER (2007a): NLS-Online: Tabelle K3050111, Berufsbildende Schulen im November in Niedersachsen 2006. Unveröffentlichter Datensatz.

NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER (2007b): Berufsbildende Schulen am 15.11.2006, Berufsschulen mit berufsübergreifenden Klassen (Berufsschule Teilzeit). Unveröffentlichter Datensatz.

NDS. LANDESAMT FÜR STATISTIK, HANNOVER (2007c): Berufsbildende Schulen am 15.11.2006, Berufsschulen mit ausbildungsjährübergreifenden Klassen (Berufsschule Teilzeit). Unveröffentlichter Datensatz.

PARADIES, L./ LINSER, H. J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin.

PRENGEL, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

REH, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen. In: Die Deutsche Schule, 97, H. 1, 76-86.

SALOMON, G. (1993) (Hrsg.): Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge.

VON DER GROEBEN, A. (2003): Lernen in heterogenen Gruppen, Chance und Herausforderung. In: Pädagogik, 55, H. 9, 6-9.

WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler.

Die Autoren:



Dipl. Hdl CARMEN HAHN
Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

E-mail: [chahn \(at\) uni-kassel.de](mailto:chahn@uni-kassel.de)

Homepage: <http://cms.uni-kassel.de/index.php?id=ibb>



Prof. Dr. UTE CLEMENT
Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

E-mail: [clement \(at\) uni-kassel.de](mailto:clement@uni-kassel.de)

Homepage: <http://cms.uni-kassel.de/index.php?id=ibb>

GERHARD GERDSMEIER & CHRISTIAN MARTIN

(Universität Kassel)

Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen

Abstract

Was sind die Voraussetzungen, für die Realisierung von selbst gesteuertem Lernen als gehaltvoller und breit etablierter Lernform an beruflichen Schulen?

Vor dem Hintergrund der Erfahrungs- und Datenbasis aus zwei Modellversuchen mit beruflichen Schulen in Hessen (*LunA, Selbstverantwortung Plus*) versuchen die Autoren Antworten zu geben. Dabei werden die Entwicklungen von vier Variablen interpretiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Es sind dies das Rollenverständnis der Lehrkräfte, die Organisationsentwicklung der Schulen, die Bedeutung des rechtlichen Rahmens und der Stellenwert der Unterrichtsinhalte. Die Ausführungen zeigen deutlich, dass zwischen diesen Variablen Interdependenzen bestehen, die zu berücksichtigen sind, wenn selbst gesteuertes Lernen gehaltvoll und breit an beruflichen Schulen etabliert werden soll.

1 Hintergrund

Die Einführung von Selbst gesteuertem Lernen und damit einer neuen Lehr-Lernkultur an Schulen wird durch eine Vielzahl von Projekten bundesweit angegangen. So verfolgt auch das BLK-Modellversuchsprogramm *Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (skola)* „... als Leitziel den Anspruch, an didaktischen Konzepten zur Förderung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Erstausbildung anzuknüpfen.“ (www.blk-skola.de)

Das Skola-Projekt *LunA* (Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung) in Hamburg und Hessen arbeitet vor diesem Hintergrund daran, geeignete unterrichtliche Praxen zu entwickeln und in den Schulen zu etablieren. Außerdem werden in den beteiligten Studienseminaren die Ausbildungskonzepte so weiterentwickelt, dass Junglehrer mit diesem didaktischen Ansatz und seinem Lehrerbild vertraut sind. (<http://www.blk-luna.de/>) Nachstehend wird nur auf die Unterrichtsentwicklung – begrenzt noch auf Hessen – Bezug genommen.

Bezugspunkte sind dabei vier kaufmännische Modellversuchsschulen und eine assoziierte Berufsschule, in denen jeweils in einem ersten großen Schritt für verschie-

dene Berufsschulklassen angestrebt wurde, angemessene Formen selbst gesteuerten Lernens zu identifizieren und eine dazu dann passende Lehr-Lern-Kultur zu etablieren. In einem zweiten Schritt war vorgesehen, als tragfähig eingeschätzte Interpretationen selbst gesteuerten Lernens und die zugehörigen Praxen schulintern auf weitere Lerngruppen zu übertragen und Erfahrungen gegebenenfalls auch anderen Schulen anzubieten.

Das hessische LunA-Projekt wird hier nachstehend zusammen mit einem zweiten Projekt in Hessen, dem Modellprojekt *Selbstverantwortung Plus* (www.selbstverantwortungplus.de) diskutiert. Da zwischen beiden Projekten sachliche Nähe bestehen bzw. entstanden sind, hat das den Vorteil, dass unsere Einschätzungen sich auf eine breitere Erfahrungs- und Datenbasis stützen können und differenzierter ausfallen.

In dem Modellprojekt *Selbstverantwortung Plus* erproben im Bottom-Up-Verfahren weitere 17 berufliche Schulen neue Wege der Qualitätsentwicklung, die wichtige Impulse für die Entwicklung aller Schulen und Regionen in Hessen geben sollen. Das Modellprojekt verfolgt als globales Ziel, neue Modelle für Unterricht und Schule zu entwickeln.

Der ganzheitliche Reformprozess erfolgt im Rahmen schulischer Projekte, die sogenannten Handlungsfeldern (HF) zugeordnet werden. Diese helfen, den Gesamtprozess zu operationalisieren. Die Projektschulen sind verpflichtet, alle sechs Handlungsfelder durch Auflage und Durchführung von schulischen Projekten zu bearbeiten. Die Handlungsfelder sind: Qualitätssicherung (HF1), Qualitätsentwicklung (HF2), Organisationsstruktur (HF3), Personalgewinnung & Personalentwicklung (HF4), Finanzen (HF5), Regionales Bildungsangebot & Bildungsnetzwerk (HF6). Im HF1 ‚Qualitätsentwicklung‘ spielen Modelle und Konzepte zur Einführung von selbst gesteuertem Lernen und individueller Förderung eine zentrale Rolle. Das Ziel in diesem Handlungsfeld lautet: „Der Unterricht ist geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.“ Die wissenschaftliche Begleitung berät und unterstützt die Teilprojektleitung bei dem Erreichen dieses Zieles.

Beide Projekte werden von Wissenschaftlern der Universität Kassel begleitet. Die räumliche Nähe aber auch Übereinstimmungen in der schulischen Projektarbeit haben auf der Projektebene zu Austausch, Kooperation und gegenseitiger Unterstützung geführt, die Implikationen auf unsere wissenschaftliche Diskussion über die Gelingensbedingungen für die nachhaltige Implementierung einer neuen Lehr-Lernkultur an den Projektschulen haben.

2 Vier Thesen

Obwohl sich beide Projekte in den Herangehensweisen, Arbeitsaufträgen und thematischen Schwerpunktsetzungen unterscheiden, sind wir übereinstimmend zu dem Ergebnis gekommen, dass Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform nur möglich ist mit

- einer veränderten Rollenauffassung der Lehrkräfte
- einer veränderten Organisation von Schule
- veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen
- einem veränderten Zugriff auf Inhalte



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 Kausalkette mit einem bestimmten Anfang und einem klaren, davon abhängigen Ende, sondern es zeigen sich eher Wechselwirkungen und zirkuläre Prozesse. Aus lediglich pragmatischen Gründen und ohne kausalen Hintersinn beginnt die Darstellung der Projekterfahrungen bei dem Rollenverständnis.

Die folgenden Einschätzungen beruhen auf Erfahrungsbeispielen aus der Arbeit als Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs LunA und den Ergebnissen der formativen Begleitung der Projektschulen und hier insbesondere jenen der 1. Zwischenevaluation des Modellprojekts *Selbstverantwortung Plus* (CLEMENT, MARTIN 2008).

Diese wurde in Form einer Prozessevaluation vom 21. Mai bis 08. Juli 2007 als Online-Befragung durchgeführt. 480 Lehrkräfte nahmen an dieser zweiten Online-Befragung teil. Das entspricht zum Befragungszeitpunkt ca. 35% aller Lehrkräfte mit mindestens einer halben Stelle an den 17 Projektschulen. Unterstützt werden diese Ergebnisse durch die Schwerpunkte der Diskussionen der Ergebnisse der ersten Online-Befragung aus dem Jahre 2006 im Rahmen von Feedbackveranstaltungen an 12 der 17 Schulen. Die Gesamtergebnisse der Online-Befragungen und Feedbackveranstaltungen, die über den hier betrachteten Ausschnitt Selbst gesteuertes Lernen als neuer Lehr-Lernkultur hinausgehen, sind im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung (CLEMENT, MARTIN 2008) nachzulesen.

2.1 Selbst gesteuertes Lernen erfordert eine verändertes Rollenverständnis der Lehrkräfte

Um selbst gesteuerte Lernprozesse in Gang setzen zu können, übernehmen Lehrende zunehmend die Rollen von Beobachtern und Beratern (KONRAD/TRAUB 1999, 45). Ihre Arbeit verlagert sich zunehmend aus dem Unterricht heraus in die Vorbereitungsphase, in der sie mehr organisatorische Vorarbeiten zur Individualisierung des Unterrichts leisten müssen. Bei den Lehrkräften der Projektschulen im Modellprojekt *Selbstverantwortung Plus* ist ein Trend zu einem derart veränderten Rollenverständnis zu erkennen. Zwar sehen sich 64,7% der Befragten in erster Linie als Wissensvermittler für ihre Schüler. Aber 77% sind für ihre Schüler auch Berater in sozialen Fragen. Dass sie die Rolle des Beraters und Beobachters im Unterricht zunehmend übernehmen, geben 68,3% der Befragten an. Für 75,4% stellt die organisatorische Vorbereitung des Unterrichts einen zunehmend wichtiger werdenden Teil ihrer Arbeit dar. Das für selbst gesteuerte Lernprozesse nach Konrad und Traub (1999) notwendige Rollenverständnis scheint sich bei vielen der Befragten derzeit zu entwickeln und erleichtert die Einführung einer auf Selbst gesteuertem Lernen basierenden neuen Lehr-Lernkultur in der die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zum Leitprinzip wird.

Die Projektarbeit fördert die Zusammenarbeit an der Schule, geben 67,3% der Befragten an. Diesem Aspekt wird von den Befragten, das wissen wir aus der Online-Befragung 2006, eine sehr große Bedeutung (95,9%) beigemessen. Dies kann als Wunsch für mehr kollegiale Zusammenarbeit gewertet werden. Er hat seine Ursachen in der Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrkräfte, die durch sich wandelnde Aufgabenstellungen und Strukturen bewirkt wird.

Die bisherigen Erfahrungen mit kollegialer Teamarbeit sind dabei nach Angaben der Befragten überwiegend positiv (80,3%). Drei Viertel (75,7%) meinen, dass ihre Schularbeit mittelfristig nur im Team zu leisten ist. Aufgrund dieser Angaben lässt sich mittelfristig ein erhöhter Bedarf an zeitlichen Ressourcen für Teamarbeit und deren Planung vermuten.

Die Auflage von Projekten in dem Bereich ‚Unterrichtsorganisation‘ sowie der Austausch von Erfahrungen und der Transfer von Beispielen gelungener Praxis können helfen, diesen Bedarf zu befriedigen.

Allerdings sind an die Selbstkonzepte der Lehrkräfte auch besondere qualitative Erwartungen zu richten, wenn das Konzept des Selbst gesteuerten Lernens, das in Unterrichten verfolgt wird, selbst ganz bestimmten Ansprüchen genügen soll. Obwohl Selbst gesteuertes Lernen substantziell viele Abstufungen zulässt und didaktisch insofern keine Entweder-Oder-Konstellation besteht, fordert jede anspruchsvolle Hinwendung zum Selbst gesteuertem Lernen die Lehrkraft in ihrem Selbstkonzept sehr grundlegend heraus: Lernangebote sind andersartig zu konzipieren und zu kommunizieren, Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrkräften und

Schülern verändern sich thematisch und gewinnen an Bedeutung, Verantwortungen verteilen sich neu, Handlungspläne sind darauf abzustellen usw.

Dass die Selbstkonzeptentwicklung vor diesem Hintergrund gegenwärtig nicht ganz unproblematisch verläuft, soll nachher eingehender unter dem Punkt diskutiert werden, der sich mit der Methodenfixierung beschäftigt, die den Reformprozess bislang dominiert.

Wenn Lehrkräfte einzeln oder in Gruppen diesen grundlegenden Wandel wollen und einleiten, bedarf das zudem einer weitsichtigen organisatorischen Unterstützung und planerischen Fortschreibung, wenn diese Initiativen nicht marginal, temporär und an Einzelne gebunden bleiben sollen. Das soll nun näher betrachtet werden.

2.2 Selbst gesteuertes Lernen erfordert eine veränderte Organisation von Schule

In etwas idealtypischer Betrachtung kann man im Rahmen von Modellversuchen zwei sehr unterschiedliche Entwicklungsmuster ausmachen, die sich vor allem aus Organisationsdifferenzen erklären lassen. Eigentlich jede Schule hat nämlich schon in der Projektausgangslage eine ganze Reihe von Lehrkräften, deren Selbstkonzept selbst gesteuertes Lernen intendieren oder zumindest ermöglichen würde. Diese Lehrkräfte interessieren sich durchaus für Modellversuche, wie die hier vorgestellten, und schaffen es offenbar auch aus eigener Kraft, informelle Vorklärungen untereinander über Ziele und Formen und Kooperationsmöglichkeiten für selbst gesteuerte Unterrichte herbeizuführen.

Was aus dieser Ausgangsenergie und den eingebrachten Kompetenzen wird, hängt nach unseren Wahrnehmungen ganz wesentlich davon ab, wie die Schulleitung damit umgeht und in welcher Weise die Innovationsbereitschaft bei einem Teil des Kollegiums mit den in der Schule insgesamt bestehenden Vorstellungen zur Organisationsentwicklung von Anbeginn systematisch verknüpft wird.

Für den Fall, dass die Schulleitung gegenüber diesen Versuchen der meist kleineren Lehrergruppe, neuere Lehr- und Lernformen zu entwickeln und zu erproben, eine deutlich distanziert-abwartende Haltung einnimmt, das Experiment quasi eher nur duldet und zunächst einmal nur einige Grundvoraussetzungen dafür schafft, um abzuwarten, ob dort Wichtiges passiert, kommt das einer sich selbst erfüllenden Prognose über das Scheitern des Versuchs gleich.

Einerseits wird sich bei dieser Haltung der Schulleitung für das Versuchsteam der Lehrkräfte schnell zeigen, dass etliche Voraussetzungen ungenügend sind und in der vorgefundenen Form für die Lehrkräfte unverträglich hohe subjektive Belastungen nach sich ziehen. Eine Veränderung der Voraussetzungen wird von der Schulleitung dann aber meist lediglich wenig verbindlich für einen etwas unbestimmt gelasse-

nen künftigen Zeitraum in Aussicht gestellt, was dann sehr an der Substanz der Lehrergruppe zehrt. Außerdem zeigt sich nicht selten, dass selbst die zunächst gewährten Grundvoraussetzungen – etwa der Einsatz aller Lehrkräfte eines Teams in ganz bestimmten Lerngruppen – nicht über mehrere Schulhalbjahre gültig bleiben. All das erhöht für das Versuchsteam der Lehrkräfte die Schwierigkeiten, einen eigenen gemeinsamen Stil für die Unterrichte und überzeugende Formen der Lehr-Lernpraxis zu entwickeln.

Zum anderen macht die Schulleitung in vielen Fällen nicht deutlich, welche Ergebnisse von der Versuchsgruppe vorgelegt werden müssten, damit sie ihre abwartend-duldenende Haltung aufgibt und die begonnenen Unterrichtsentwicklungen aktiv fördert. Häufig scheint es so, dass auch hier auf eine Entwicklung spekuliert wird, die der Schulleitung die Erarbeitung eines eigenen Entwicklungskonzepts abnimmt, indem sie abwartet, ob die Arbeit der Versuchsgruppe für weitere Kollegen der Schule so attraktiv geworden ist, dass sie selbst um eine Beteiligung und Mitwirkung bzw. um die Einrichtung einer Transfergruppe nachsuchen. Die Schulleitung bindet ihre Erfolgseinschätzungen dann also daran, dass die Entwicklung ohne große Beiträge von ihr zum Selbstläufer wird. Nun ist es gerade diese Haltung der Schulleitung, die diese Entwicklung völlig unwahrscheinlich macht, denn sie enthält ja die unausgesprochene Botschaft, dass sie hier nicht investiert, nicht offen Farbe bekennt und indifferent bis gleichgültig bleibt, nicht zuverlässig ist, Engagement nicht belohnt und aktiv fördert. Das wird nicht als Einladung und Ermutigung interpretiert und stärkt eher jene, die schon immer der Meinung waren, (diese) Neuerungen seien Unsinn. Die Mitglieder der Versuchsgruppe laufen demgegenüber Gefahr, stigmatisiert zu werden.

Es wird deutlich, dass Bemühungen, für Unterrichte neue Lernformen und Praxen zu entwickeln und in größerem Stil in der Schule zu etablieren, überhaupt nur eine Perspektive haben, wenn sie eng mit Konzepten dazu passender Organisationsentwicklung verknüpft sind. Dort, wo Schulleitungen das zum Ausgangspunkt ihrer Entscheidungen über Neuerungen machen, verlaufen die Prozesse tatsächlich deutlich anders. Sofern die Schulleitung sich den Ideen einer Experimentalgruppe öffnet, macht sie sich hier im nächsten Schritt zum Vordenker der Prozesse – insbesondere von der organisatorischen Seite her. Sie wird das – kalkulierte – Experiment in einen stimmigen Entwicklungsplan einbetten, Entwicklungsschritte und -ziele mit den Akteuren festlegen, Zeitfenster und Erfolgskriterien definieren, Rahmenbedingungen benennen und sichern, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf ermitteln usw. Und sie wird Überlegungen anstellen und Konzepte erarbeiten, wie sie den Kreis der an der Schaffung neuer Lernformen beteiligten Lehrkräfte und Lerngruppen laufend aktiv ausweiten kann, wie sie das kommunizieren muss und fördern kann, wie sie dafür den Rückhalt innerhalb des Kollegiums gewinnt, wie sie Hemmschwellen verringern und Transfer erleichtern kann. Diese Schulleitungen nutzen Expertise, Engagement und Motivation der Lehrkräfte, weil sie wissen, dass jeder – organisatorisch – gedachte Reformversuch, der nicht zugleich an die Reformideen und Energien der Lehrkräfte rückgebunden ist, ins Leere läuft.

Im Modellversuch *LunA* z.B. lassen sich Entwicklungsdifferenzen bei verschiedenen Versuchsgruppen ausmachen und ein nicht unerheblicher Teil dieser Differenzen lässt sich u.E. tatsächlich als Folge organisatorischer Differenzen „erklären“. Da umgekehrt gilt, dass die Etablierung und Ausweitung von selbst gesteuerten Lernformen nicht gelingt, wenn sie einfach aufgrund einer Entscheidung der Leitung über die künftige Schul- und Unterrichtsentwicklung von oben angeordnet wird, sie vielmehr einer eigenständigen Motiviertheit von Lehrkräften und Schülern bedarf, stehen Unterrichts- und Organisationsentwicklung in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis: es gelingt beides oder nichts von beidem.

Worauf sich die Aufmerksamkeit der Schulleitung richten könnte, wenn sie den Implikationszusammenhang von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung durchschaut und beherzigt, zeigen recht gut die nachstehend in Auszügen wiedergegebenen Erhebungsdaten aus dem Projekt *Selbstverantwortung Plus*.

Seit der ersten Online-Befragung im Jahre 2006 wusste die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts *Selbstverantwortung Plus*, dass das Hauptinteresse an der Mitarbeit im Reformprozess bei den Lehrkräften im Handlungsfeld *Qualitätsentwicklung* liegt. Dies wurde auch in den Feedbackveranstaltungen mit den Schulen deutlich: Das Thema Motivation in der Unterrichtsentwicklung gehörte zu den drei am häufigsten diskutierten Themen in diesen Veranstaltungen. Da in diesem Bereich als Reaktion auf den o.g. Befund zusätzliche Projektmittel flossen und sich hier auch der quantitative Schwerpunkt der Projektarbeit heraus gebildet hatte, wollte man von Seiten der Projektleitung und des Teilprojektleitungsteams des Handlungsfeldes nun auch von den Lehrkräften wissen, welche Handlungsspielräume sie benötigen, um das Handlungsfeldziel zu erreichen. Das Ziel lautet: „Der Unterricht ist geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.“

Auf die entsprechende Frage, ob die Lehrkräfte zusätzliche schulische Handlungsspielräume benötigen, um dieses Ziel an ihrer Schule zu erreichen, antworteten 64% der Befragten mit ja und 36% mit nein.

Schulen benötigen nach Angaben der Befragten mehr zeitliche, personelle und materielle Ressourcen. Zeitliche Ressourcen werden u.a. wegen dem zeitlichen Aufwand für die Einführungsphase von selbst gesteuerten Lernformen, Doppelbesetzung im Unterricht, Teambesprechungen und Förderunterricht begründet. Weitere personelle Ressourcen in Form von Lehrkräften, Assistenzkräften und sozialpädagogischen Kräften sollen den zunehmenden zeitlichen Aufwand für Einzelbetreuung abdecken helfen. Hier ist u. E. auch an eine zunehmend professionsorientierte Arbeitsteilung zu denken. Für die Führung einer Bibliothek oder einer Schulcafeteria sind entsprechend ausgebildete und erfahrene Fachkräfte den

Lehrkräften vorzuziehen. Neben dem fachlichen Aspekt hat das auch eine höhere Effektivität durch das Lehrerkollegium: Vorhandene pädagogische Kapazitäten werden auf das Unterrichtsgeschehen konzentriert, die den Unterricht unterstützenden Arbeitsbereiche werden kostengünstiger und fachlich besser durch Expertinnen und Experten erledigt.

Darüber hinaus wird von den Befragten Fortbildungsbedarf angegeben; dies insbesondere in den Bereichen Medien- und Methodenkompetenz sowie Didaktik. 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. (vgl. 2.2 und 2.4.)

Als materielle Voraussetzungen für den Ausbau von selbst organisierten Lernformen wurde die Anschaffung von neuen Lernmaterialien, der Umbau von Klassenräumen sowie die Einrichtung von Einzel- und Computerarbeitsplätzen, Internetzugängen und Bibliotheken zu genannt. Auch Arbeitsplätze für die Lehrkräfte an den Schulen werden bei einem veränderten Arbeitszeitmodell notwendig. Besprechungsräume für Teamsitzungen müssen ebenfalls ausreichend vorhanden sein. Dies stellt Schulen mit vorhandenem Platzmangel vor ein erhebliches Problem: Da die Schulträger in der Finanzierungsverantwortung für die materielle Ausstattung der Schulen stehen, müssen Schulen und das Modellprojekt für den zunehmenden Platzbedarf vor dem Hintergrund angespannter öffentlicher Finanzen argumentieren.

Diese auf eine neue Lehr-Lern-Kultur basierende Argumentation wird so angelegt sein müssen, dass sie von in kommunalen Verwaltungsstrukturen tätigen Entscheidungsträgern nachvollzogen und akzeptiert werden kann. Die Argumente müssen den Entscheidungsträgern an die Hand gegeben werden, damit diese in den Auseinandersetzungen um die knappen kommunalen Finanzen erfolgreich sein können.

Die bestehende Stundenplanung im 45- bzw. 90-Minutenrhythmus behindert offene Unterrichtskonzepte. Eine veränderte Stundenplangestaltung und Organisation von Unterricht wird notwendig. Hierzu gehören insbesondere Zeitfenster für Teamarbeit in der Stundenplanung, damit Teamarbeit kontinuierlich stattfinden kann. Die Teams sollten langfristig zusammenarbeiten und ihre Ressourcen selbstverantwortlich verwalten. Ein Klassenraumprinzip kann helfen, den Wechsel von Klassen oder von Lehrkräften zu vermeiden und damit die permanente Bereitstellung von Materialien ermöglichen.

2.3 SGL erfordert veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen

Wenn man die schulischen Rahmenbedingungen für die nachhaltige Einführung von Selbst gesteuertem Lernen als dominanter Lehr-Lernform thematisiert, kommt man schnell zu Fragen an die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Schule, die von der Einzelschule nicht verändert werden können. Neben weiteren schulischen Erfolgsbedingungen wurde daher in dem Online-Fragebogen auch nach rechtlichen Begrenzungen, die aufgehoben werden müssten, um das o.g. Ziel im HF „Qualitätsentwicklung“ zu erreichen, gefragt. Die Angaben der Befragten auf diese ebenfalls offen zu beantwortende Frage machen deutlich, dass sie auch hier Veränderungen für notwendig erachten, um den eingeschlagenen Weg erfolgreich weiter zu gehen.

Der Vorschlag, dass Lehrpläne „abgespeckt“ werden müssten, um den Vermittlungsdruck von Wissen zugunsten der Förderung von Kompetenzerwerb abzubauen, stellt keine schulrechtliche, sondern eine schulfachliche Frage dar. Es handelt sich bei den Lehrplänen, jedoch um verbindliche Vorgaben, die oft noch einen starken wissensbasierten Anteil aufweisen. Entsprechend wissensbasierte Prüfungen schränken die Bereitschaft der Lehrkräfte beträchtlich ein, neue, selbst gesteuertes Lernen fördernde Unterrichtsarrangements zu entwickeln und zu erproben.

Die permanente Aufsichtspflicht während des Unterrichts über alle Schülerinnen und Schüler behindert eine Individualisierung des Unterrichts und das Aufteilen von Lerngruppen auf mehrere Lernorte (Räume) und sollte angepasst werden, so viele Befragte. Um Lernorte variieren zu können, sei daher die Prüfung und ggfs. Änderung der gesetzlichen Regelungen bzgl. der Aufsichtspflicht von Lehrkräften über ihre Schüler notwendig. Die Verordnung über die Aufsicht über Schülerinnen und Schüler (vgl. HESSISCHES SCHULRECHT 1985) regelt die Aufsichtspflicht der Lehrkräfte. Die Verteilung einer Klasse auf verschiedene Räume innerhalb einer beruflichen Schule ist jedoch kein Problem, denn dort besagt §2, Absatz 3: „Ab Klasse/Jahrgangsstufe 9 kann sich, sofern nicht besondere Gefährdungen zu erwarten sind, die Aufsicht auf allgemeine Verhaltensanordnungen und deren gelegentliche Überprüfung beschränken.“ (HESSISCHES SCHULRECHT 1985, 1) Auch können Lehrkräfte in besonderen Fällen die Aufsichtsführung, nicht die Verantwortung für selbige, an zuverlässige Schülerinnen und Schüler sowie andere Personen, z. B. Assistenzkräfte, delegieren. Die Aufteilung von Klassen auf mehrere Räume innerhalb der Schule ist in der Verordnung ab Klasse 9 also vorgesehen. Auch Clement und Hahn (2007) kommen in dem Bestreben SGL durch die Arbeit mit Lernvereinbarungen verstärkt anzubahnen zu dem Schluss: „Unter rechtlichen Gesichtspunkten sollte es Ihnen (Den Lehrkräften als Adressaten des Handbuchs, Anm. Verfasser) demnach möglich sein, Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abzugeben, ohne das sie Ihre Aufsichtspflicht verletzen.“ In einer Fußnote verweisen die Autorinnen jedoch auf jenen Punkt, der vielen Berufsschullehrkräften Probleme machen dürfte und der in §2, Absatz 3, Satz 2 postuliert ist: Eine Aufsicht

ist stets erforderlich beim Unterricht in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern! In Anlage 1 der Verordnung wird in Absatz 4 Näheres geregelt und u.a. festgestellt, dass eine Lehrkraft in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern die Schülerinnen und Schüler niemals sich selbst überlassen darf. Insbesondere wird nochmals klargestellt: „Da in den oberen Schuljahrgängen die Experimentier- und Werkstattarbeit besondere Gefahrenquellen enthält, ist der Lehrer in diesem Unterricht niemals der Aussichtspflicht entbunden und kann die Aufsichtsführung auch nicht delegieren.“ (HESSISCHES SCHULRECHT 1985, 4) Liegen keine besonderen Gefährdungen vor, kann in Einzelfällen die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler auch ohne unmittelbare Aufsicht experimentieren lassen. Unklar bleibt, wie zwischen ernsthaften Gefährdungen und im Sinne des Ausbildungsfortschritts kalkulierbare Risiken unterschieden werden, die dem Ausbildungsstand und Alter der Schülerinnen und Schüler angemessen erscheinen. Die Verordnung fordert nämlich in §2, Absatz 2 auch: „Die Aufsicht hat die Erziehung zur Selbstständigkeit der Schüler zu berücksichtigen und ist dem Alter und der Entwicklung der Schüler, sowie der jeweiligen Situation anzupassen.“ (HESSISCHES SCHULRECHT 1985, 1)

Wir fassen zusammen: Die Aufsichtspflicht von Lehrkräften steht der Aufteilung von Lerngruppen in allgemeinbildenden und theoretischem Fachunterricht innerhalb der beruflichen Schulen nicht entgegen. Anders ist dies bei den naturwissenschaftlichen und berufspraktischen Fächern. Dass volljährige Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule Lernorte aufsuchen, ist durch deren schriftliche Einverständniserklärung möglich. Da die Bestimmungen für berufsbildende Schulen in der Verordnung nicht gesondert aufgeführt sind und es darüber hinaus auch Sonderregelungen für Fachschulen sowie vergleichbare Berufsausbildungsgänge gibt, ist es schwierig für die einzelne Lehrkraft die Aufsichtspflicht in den zunehmend unterschiedlichen und unüberschaubarer Lernarrangements in den verschiedenen Schulformen einer berufsbildenden Schule zu klären. Soll aber selbst gesteuertes Lernen auf breiter Front nachhaltig eingeführt werden, ist es notwendig, den schulischen Akteuren Handlungssicherheit im veränderten Schulalltag zu bieten.

Ein weiterer Schwerpunkt bei den Angaben der Befragten war die Anwesenheitspflicht für Lehrkräfte an der Schule. Diese könnte, so wurde vorgeschlagen, über das Unterrichtsdeputat hinaus erhöht werden, Arbeitszeitkonten gäben die Möglichkeit, Belastungsspitzen auszugleichen. Derartige Regelungen wären aus dienstrechtlicher Sicht wohl auch in Hessen möglich, wie das Beispiel in Hamburg zeigt. Allerdings ist hier zu vermuten, dass sich die Gewerkschaften in einer solchen Diskussion nicht von den Argumenten für eine veränderte Lehr-Lernkultur, sondern vom Status quo in Hessen leiten lassen würden und der ist geprägt um die Auseinandersetzung um den 2004 erfolgten Ausstieg der Landesregierung aus dem Arbeitgeberverband Tarifgemeinschaft deutscher Länder (TdL). Vor diesem Hintergrund sind entsprechende Veränderungen ohne eine hinreichende konzeptionelle Vereinbarung über Schule und deren Unterrichtsform zwischen Hessischen Kultusministerium und den Gewerkschaften in der derzeitigen Situation in Hessen unwahrscheinlich. Ohne Arbeitszeitmodell gibt es aber auch keine materiellen und räumlichen

Veränderungen an den Schulen, um Teamarbeit und Unterrichtsvorbereitung an der Schule entsprechend den Erfordernissen einer neuen Lehr-Lernkultur zu leisten. In dem derzeitigen Arbeitsmuster, in dem Unterricht und dessen Vorbereitung zu Hause als Kerngeschäft angesehen werden, wird Teamarbeit in der unterrichtsfreien Zeit an der Schule im Wesentlichen als Mehrarbeit erlebt. Die Bereitschaft dürfte begrenzt sein, diese auf Dauer aus eigenen Ressourcen ohne formale Anerkennung zu leisten.

Weiterhin wird von den Befragten vorgeschlagen, die Verordnung über die Festsetzung von Klassengrößen abzuschaffen und die Festsetzung der Klassengröße in die Verantwortung der Schulen zu geben. Da die Verordnung über die Gruppengröße auch die Datenbasis für die Lehrerzuweisung schafft, kann es eine Abweichung nur im Rahmen der jeweiligen (vgl. HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2008) Lehrerzuweisung geben. Da die entsprechende Verordnung über die Festlegung der Anzahl und der Größe der Klassen, Gruppen und Kurse in allen Schulformen auch dazu dient, in ganz Hessen vergleichbare Lernbedingungen zu sichern, kann diesem Vorschlag sicherlich nicht ohne weiteres gefolgt werden.

Aus den Angaben der Befragten und uns vorliegenden Rückmeldungen von juristischer Seite des Hessischen Kultusministeriums (vgl. den kommenden *Selbstverantwortung Plus* Newsletter über diese Thematik: HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2008) wird deutlich, dass es auf den ersten Blick schwierig erscheint, zu beurteilen, welche Rechtsnormen kompatibel für selbst gesteuerte Lernformen sind und welche angepasst werden müssten. Es gälte für einige Rechtsnormen zu klären, welcher veränderten Auslegung bzw. Akzentuierung sie bedürfen. Für andere wäre der entsprechende Anpassungsbedarf von Praktikern den Juristen des Ministeriums mit zu teilen, damit diese Vorschläge zur Anpassung oder Aufhebung dieser Rechtsnormen unterbreiten könnten.

Letztendlich wird deutlich, dass eine Überprüfung unserer These dringend geboten ist, um für die Akteure an den Schulen Rechtssicherheit herzustellen und die vom Unterricht ausgehenden Reformprozesse nicht zu Insellösungen einiger Lehrkräfte in einigen Klassen verkommen zu lassen, da eine breite Übernahme der Reformkonzepte durch die Lehrkräfte nur aufgrund bestehender Rechtssicherheit möglich sein wird.

2.4 Selbst gesteuertes Lernen erfordert einem veränderten Zugriff auf Inhalte

Besonders auffällig bei vielen Versuchen, Selbst gesteuertes Lernen in Unterrichten zu etablieren, ist eine starke Gleichsetzung von Selbst gesteuertem Lernen mit der Verwendung ganz bestimmter methodischer Vorgaben für Schüler und Lehrende. Sowohl in der zum Teil extremen methodischen Rigidität, der Auftragsgebundenheit der Schüler wie Lehrer, als auch in der Vernachlässigung der Reflexion über das

Inhaltliche des Unterrichts sehen wir ein Problem, das geeignet scheint, viele der mit dem Plädoyer für selbst gesteuerte Unterrichte verbundenen Ziele und Ansprüche deutlich zu verfehlen.

Der Hintergrund, ein verändertes Lehren und Lernen von *Inhalten* vorzuschlagen, hat sich aus der Kritik an den Ergebnissen „traditionellen“ Unterrichts ergeben: die entproblematisierten Gegenstandsbehandlungen, die aus abbilddidaktischen Reduktionen geschöpft scheinen, in eigene Schein-Plausibilisierungen verpackt werden und entweder gänzlich unverbunden einander additiv folgen oder in eine Abfolge klassifikatorischer Informationsdarbietung gepresst werden, haben zwei erhebliche Schwächen.

Zum einen erschwert dieser Umgang mit den Gegenständen es den Schülern, die in den Gegenständen verborgenen Zusammenhänge zu erkennen (*Verstehen*), die neuen Informationen als sinn- und gehaltvoll zu erleben und mit früher gelerntem Wissen zu verknüpfen (*Sinn, Elaboration*), Gelerntes tragfähig auf (situativ wechselnde) außerschulische Konstellationen zu beziehen (*Literacy, Kompetenz*) und auf das Gelernte über Prüfungstermine hinaus langfristig bei Reflexionen und Handlungen aktiv zurück zu greifen (*Nachhaltigkeit*).

Zum anderen bedeutet ein Umgang mit Gegenständen, bei dem Informationen nicht oder nur schlecht in vorgängige kognitive Strukturen integrierbar sind und ein Lernen ausgeschlossen scheint, bei dem Bedeutungen oder Weltverständnis gewonnen werden, dass die Schüler auf eine lediglich memorierende Lernstrategie festgelegt werden, und dass dafür eine Instruktionsform gefunden werden muss, die den Schülern die zu memorierenden Informationen „übersichtlich“ zuführt und die szenisch für die Lehrkraft gut handhabbar ist. In der Vergangenheit hat sich dazu etwas herausgebildet, das wir euphemistisch „fragend-entwickelnden Unterricht“ nennen, obwohl Schüler nichts entwickeln, und das für die beruflichen Schulen zur dominanten Inszenierungsform geworden ist.

Obwohl nun ganz offensichtlich ein Implikationszusammenhang zwischen der szenischen Seite von Unterricht und den stofflichen Routen durch die Lerngegenstände besteht, beschränken sich in den Reformversuchen viele Änderungen darauf, lediglich die szenische Seite zu verändern. Dabei mag manchmal die Erwartung eine Rolle spielen, dass die szenische Veränderung Änderungen in der Stoffbehandlung naturwüchsig nach sich zieht.

Das ist aber keineswegs der Fall. Nehmen wir z.B. die tradierte Art der Behandlung der Rechtsformen von Unternehmen in kaufmännischen Unterrichten, die ein Musterbeispiel für eine klassifikatorische Informationsorganisation zu sein pflegt: Verschiedene Rechtsformen werden nebeneinandergestellt und zu fünf, sechs Spiegelstrichen (zu z.B. Haftung, Kapitaleinlage, Gewinnverteilung) werden die jeweils charakteristischen Kurzinformationen gegeben. Was gewinnen Lehrer und Schüler inhaltlich, wenn die Lehrkraft in ihrem Verständnis von selbst gesteuertem

Lernen den Schülern nun den *Auftrag* erteilt, eine simulierte Entscheidung zu einem fingierten Unternehmen zu treffen, nämlich für ein ausgedachtes Unternehmen eine „passende“ Rechtsform zu bestimmen, und dazu in Gruppen im Internet zu recherchieren, um Informationen zu bekommen?

Nun ist es nicht nur so, dass die Schüler, wenn sie denn überhaupt motiviert sind, im Internet fast ausschließlich auch nur wieder auf Seiten stoßen (beziehungsweise solche erfahrungsgemäß auswählen), die klassifikatorisch aufgebaut sind, so dass in der Sache kaum etwas gewonnen ist. Der Auftrag selbst verhindert, auf den Gegenstand der Rechtsformen differenzierter zu schauen. Warum gibt es überhaupt Rechtsformen, wie sähe eine Welt ohne sie aus? Welche Probleme sollen sie lösen? Warum haben Haushalte keine? Warum gibt es verschiedene Formen, warum aber nur eine begrenzte Auswahl? Warum werden sie so rigide normiert? Wer macht ihr Design? Wie verknüpft sich die Normierung der Rechtsformen mit organisationstheoretischen Überlegungen? Warum dominieren empirisch bestimmte Rechtsformen, wie korreliert das mit Betriebsgrößen, Branchen usw.?

Wer möchte, dass Schüler den Gegenstand überhaupt verstehend einordnen können, muss offensichtlich ganz andere Problemstellungen aufwerfen, als sie der schein-problematisierende Auftrag, eine Rechtsform auszuwählen, enthält. Und wenn man die Wahrscheinlichkeit erhöhen möchte, dass Schüler die Beschäftigung mit dem Problem als sinnhaft empfinden und die Frage wie die Antworten kognitiv integrieren können, dann wird man die Schüler an der Entwicklung von Problemstellungen beteiligen.

Mit den Überlegungen, geeignete Problemstellungen und Lehr-Lernarrangements zu entwickeln und unterrichtlich einzuführen sowie dabei die Partizipationschancen der Lernenden im Auge zu behalten, beschäftigt sich die Aufgabendidaktik (vgl. GERDSMEIER 2004, GERDSMEIER/ KÖLLER 2006, 2008). Selbst gesteuertes Lernen wird hier besonders unter dem Gesichtspunkt reflektiert, für die jeweilige Lerngruppe realistische Zugewinne an Weltverständnis, Literacy, Kompetenz, Sinnerfahrung und Nachhaltigkeit zu erzielen. Und abgeleitet aus diesen regulierenden Vorstellungen erfolgen dann Entscheidungen darüber, welche Lernstrategien die Lerner präferieren und beherrschen sollten, welche metastrategische Kompetenz sie benötigen, welche affektiven Konzepte gefördert werden sollten und wie man die Lerner in ihrem Ressourcenmanagement unterstützen könnte.

Unsere These ist daher, dass Umstellungen von Unterricht auf verstärkt selbst gesteuertes Lernen nur dann zu inhaltlichen Qualitätsverbesserungen führen, wenn diese Umstellung aufgabendidaktisch reflektiert und unterfüttert ist.

Wenn man selbst gesteuertes Lernen demgegenüber eher als bloße Option auffasst, insbesondere die methodische Seite von Unterricht zu verändern, dann muss man prüfen, welche Verbesserungen das bringen kann. In der Praxis zeigen sich u.E. vor allem drei mögliche Effekte.

Erstens kann die höhere methodische Bewusstheit zur Folge haben, dass Unterricht und Anforderungen auch für die Lerner transparenter werden. Das mag ihre Zufriedenheit erhöhen und könnte dadurch die Steuerung des unterrichtlichen Rahmens für die Lehrkraft erleichtern.

Zweitens kann versucht werden – ganz im Sinne konventionellen Methodentrainings, das von inhaltlichen Ansprüchen befreit bleibt – bestimmte Arbeits-, Kooperations- und Präsentationsweisen zu schulen. Inwieweit das in einer Ablösung vom Inhaltlichen sinnvoll und für Schüler motivierend ist, soll hier nicht diskutiert werden.

Drittens kann die Verfeinerung im Methodischen darauf gerichtet sein, Ineffektivitäten in der Anwendung bisheriger Lehr- und Lernkonzepte auszubügeln. So lässt sich z.B. das SOL-Konzept (HEROLD 2008) verstehen, das zwar den fragend-entwickelnden Lehrstil aus den Unterrichten verbannt, sich aber darauf zu konzentrieren scheint, das Lernen von inhaltlich Vorstrukturiertem zu verbessern, das von Schülern wie Lehrern hinzunehmen ist und dessen Aneignung nur noch durch Rückgriff auf Memorierstrategien möglich scheint. Es werden unter der Kennzeichnung, es gehe um selbst gesteuertes Lernen, methodisch sehr rigide Auftrags- und Verlaufsstrukturen etabliert, die letztlich die Memorierstrategien effektiver machen, weil in dem Arrangement von jedem Lerner verlangt wird, dass er die Informationen vier-, fünfmal nacheinander „in die Hand nimmt“ und dabei jeweils einen anderen Auftrag abarbeitet.

Aus der Sicht der Modellversuche, über die hier berichtet wird, ist das keine anzustrebende Option. Warum diese Tendenz, selbst gesteuertes Lernen weitgehend mit Methodenwechsel gleichzusetzen, gegenwärtig aber so verbreitet ist und sich in den Selbstkonzepten der Lehrkräfte einnistet, ist nicht ganz einfach zu erklären und ist nicht genau genug untersucht. Sie scheint sich aus verschiedenen Quellen zu speisen, die mal mit der Macht der Tradierung bei den stofflichen Routen zu tun haben könnten und mit der begrenzten Fähigkeit der Lehrkräfte, bestimmte Teile des Fachlichen kritisch und souverän zu hinterfragen, die mal aus den nach wie vor fast reflexartigen Positionierungen vieler Lehrender zu den Kammerprüfungen resultieren könnten und schließlich auch Ausdruck dafür sein können, dass die Organisationsentwicklungen an den Schulen noch nicht weit genug getrieben sein könnten und es den Lehrenden zudem an Zeit fehlt, in der Sache wirklich innovativ zu sein.

3 Fazit und Ausblick

Für das Modellprojekt *Selbstverantwortung Plus* kann festgehalten werden, dass ‚Selbstverantwortung Plus‘ in seiner Gesamtheit als Innovation inzwischen an den Schulen angekommen ist und dort Dinge in Bewegung gesetzt hat, denn ein Viertel der Befragten gibt an, dass sich ihr Verhältnis zu anderen Lehrkräften und/oder der Schulleitung durch das Projekt verändert hat. Die Diskussionen im Rahmen der

Feedback-Veranstaltungen an den Schulen machten deutlich, dass drei Themen den Lehrkräften besonders wichtig sind:

Die kollegiale Zusammenarbeit an den Schulen, die Veränderungen der Anforderungen an Lehrkräfte und die damit verbundene Suche nach einem neuen Selbstverständnis sowie die kontinuierliche Entwicklung der Unterrichtsarbeit. (CLEMENT, MARTIN 2008)

Selbstverantwortung Plus führt damit an den Schulen zu Veränderungen gewohnter Abläufe, Beziehungen und Strukturen. Um die Akzeptanz bei den beteiligten Lehrkräften weiter zu steigern und die Nachhaltigkeit der Innovationen zu befördern, sind „weitere Projekte insbesondere dann zu fördern, wenn sie einen deutlichen Bezug zu Unterrichtsentwicklung haben bzw. solche organisatorischen Bedingungen bearbeiten, die einen deutlichen Bezug zur Qualitätsverbesserung von Unterricht aufweisen.“ (CLEMENT, MARTIN 2008, 47) Darüber hinaus sieht die Wissenschaftliche Begleitung dringenden Handlungsbedarf in der organisatorischen und ressourciellen Unterstützung von Teamarbeit z. B. durch das Festlegen fester Teamzeiten und -räume. Dabei ist insbesondere auf die Transparenz - im Sinne von Nachvollziehbarkeit - der Entscheidungen zu achten. (ebenda)

Von Seiten der am Modellprojekt *Selbstverantwortung Plus* beteiligten Schulen und deren Lehrkräfte ist die Bereitschaft, sich auf eine veränderte Lehr-Lernkultur einzulassen, auf breiter Basis gegeben. Diese Bereitschaft zu nutzen und in Selbstwirksamkeit statt Enttäuschung münden zu lassen, erfordert außerhalb der Einzelschule unterstützende rechtliche und ressourcielle Rahmenbedingungen, die von Bildungsverwaltung und Gesetzgeber noch gewährt werden müssen, um Selbst gesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform zu ermöglichen.

Die grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber veränderten Unterrichtskulturen bedarf aber – das zeigen beide Projekte – weiterer Kultivierungen, die sich insbesondere darauf richten müssen zu verhindern, dass selbst gesteuertes Lernen lediglich als ein Wechsel in den Methoden aufgefasst wird. Die Weiterentwicklung der Selbstkonzepte auch in der Hinsicht, dass die Ansprüche die Verbesserung des Inhaltlichen der Unterrichtsangebote einbeziehen, wird sich wohl als ein schwieriges Stück auf dem Weg erweisen. Gerade wegen der engen Verzahnung, die de facto zwischen Selbstkonzept-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung besteht, ist es von entscheidender Bedeutung, ob Schulleitungen und Lehrkräfte gemeinsam Wege finden, Entwicklungskonzepte zu entwerfen, zu kommunizieren und zu etablieren, von der die inhaltliche Seite der Unterrichte profitiert.

Es zeigt sich, dass die vier angesprochenen Bereiche – Rollenverständnis, Schulentwicklung, Rechtsnormen und inhaltlicher Gehalt – in einem engen Wechselverhältnis stehen. Eine veränderte Lernkultur ist in einer Schule ohne organisatorische Unterstützung und Entwicklungsplanung nicht realisierbar wie Organisationsentwicklungen ohne kompatible Parallelentwicklungen bei Lehrkräften

und Unterrichten leer bleiben. Diese Bemühungen bedürfen sinnvollerweise einiger Änderungen im rechtlichen Rahmen und einer stärkeren Beachtung der inhaltlichen Seite von Unterricht, wenn die Reformen nicht im Methodischen stecken bleiben sollen.

Literatur

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.)

GERDSMEIER, G. (2004): Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht (http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/lernaufgaben_gerdsmeier.htm)

GERDSMEIER, G., KÖLLER, CH. (2006): Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse (http://www.uni-kassel.de/fb1/bwp/gerdsm/forschung/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf)

GERDSMEIER, G., KÖLLER, CH. (2008): Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung (http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid)

HEROLD, M. (2008): SOL. Selbst organisiertes Lernen. Ein Systemansatz zur Gestaltung von Lernumgebungen. Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), Ulm

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008): noch unveröffentlichter Newsletter Nr. 9, Modellprojekt Selbstverantwortung plus

KONRAD, K., TRAUB, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.

Der Artikel ist erschienen in:

bwp@ Spezial 4 / September 2008, Hochschultage Berufliche Bildung 2008
WS 09 Selbstgesteuertes Lernen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/gerdsmeier_martin_ws09-ht2008_spezial4.shtml

Christian MARTIN
(Universität Kassel)

**Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut
Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen
in Deutschland?**

Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf
online seit 14.4.2008

in

bwp@ Ausgabe Nr. 13 | Dezember 2007

**Selbstorganisiertes Lernen
in der beruflichen Bildung**

Hrsg. von Karin Büchter und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MARTIN 2008 in Ausgabe 13 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf

Der Name einer kleinen Internatsschule im Berner Oberland taucht zunehmend in den Diskussionen über die Gestaltung von selbst organisiertem Lernen auf: Institut Beatenberg. Der Direktor des Instituts, Andreas Müller, und seine Mitarbeiter sind gefragte Referenten auf Veranstaltungen über die Einführung einer Lehr-Lernkultur, die den Lernenden und seine Lernprozesse in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stellt. Zudem finden ihre Publikationen zunehmendes Interesse im gesamten deutschsprachigen Raum. Ein Schlüsselinstrument wurde dabei zum Schlagwort: Kompetenzraster. Doch die stellen nur eines der Instrumente dar, die den ‚Wirkungskreislauf des Lernerfolgs‘ in Beatenberg stützen. Berufliche Schulen in Hessen und Hamburg haben im Rahmen von Modellprojekten mit der Erarbeitung von Kompetenzrastern nach den Vorbildern in Beatenberg begonnen und versprechen sich damit eine neue, auf selbst organisiertem Lernen aufbauende kompetenzorientierte berufliche Bildung.

In dem Beitrag werden die Arbeit mit Kompetenzrastern und den dahinter liegenden ‚Lernlandschaften‘ sowie der ‚Wirkungskreislauf den Lernerfolgs‘ in Beatenberg kompetenzorientiert dargestellt. Die Dimensionen Definition, Beschreibung, Ordnung, Erwerb, Messung und Anerkennung von Kompetenzen werden herausgearbeitet und die Möglichkeiten von Kompetenzrastern in der beruflichen Bildung kritisch gewürdigt. Der Beitrag ist entlang der genannten Dimensionen gegliedert.

CHRISTIAN MARTIN (Universität Kassel)

Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland?

1 Einleitung

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 und Wirtschaft & Verwaltung zu entwickeln. Verortet sind diese Vorhaben im Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung“ des Modellprojektes, dessen Ziel es ist im Bottom-up-Ansatz neue Modelle für Schule und Unterricht zu entwickeln. Man möchte damit das Ziel dieses Handlungsfeldes erreichen: „Der Unterricht ist geprägt durch Lehr- und Lernarrangements, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen. Die verschiedenen Schülergruppen werden durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen individuell gefördert.“ 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 selbst organisierten Lernens einzuführen. Derartige Kompetenzraster kommen neben der Schule in Zug u. a. derzeit auch in weiteren Schulen in der Schweiz, in Südtirol (www.schule.suedtirol.it/blick/), an Gesamtschulen in Südhessen (www.eks-maintal.de) sowie an Beruflichen Schulen im Projekt SELKO in Hamburg (www.li-hamburg.de) zur Entwicklung und Erprobung.

Da stellt sich die Frage, was ist das für eine Schule in Beatenberg? 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 Niveau- statt Jahrganggruppen 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 von dem europäischen Sprachenportfolio (ESP) aus. Von 1991 bis 2001 wurde vom Europarat dieses so-

nannte „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. Der Direktor Andreas MÜLLER und seine pädagogischen Mitarbeiter in Beatenberg übernahmen die Raster für die Fremdsprachen Englisch und Französisch und passten jenes 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. Heute erfolgt die gesamte schulische Ausbildung anhand dieser Kompetenzraster in Beatenberg und sie sind zentrale Instrumente zur Steuerung individualisierter Lernprozesse. Kompetenzraster für sich genommen machen keine Aussage darüber, wie die dort standardisierten Kompetenzstufen erreicht werden sollen. An ihnen lässt sich nur ablesen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben, nicht aber wie sie dies taten. Das wird erst durch die dahinter liegenden Checklisten mit ihren Lernjobs, den sogenannten Lernlandschaften und insbesondere einer veränderten Rollenverteilung zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie der daraus resultierenden Gestaltung des Lernens erkennbar. Die „Kompetenzraster verstehen sich als integrierte Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“ (MÜLLER 2007a, 7). Sie sind nur ein Teil des „Wirkungskreises des Lernerfolges“ (vgl. MÜLLER 2007b) in dem die Kompetenzraster die Standards setzen, die durch Checklisten konkretisiert werden. Der Inhalt von jedem Rasterfeld wird durch Checklisten ausdifferenziert. In den Checklisten wird beschrieben, was unter den „Ich-kann-Formulierungen“ des Kompetenzrasters zu verstehen ist, was einer Operationalisierung der dort gesetzten Standards bzw. Ziele entspricht. Das Bearbeiten der Checklisten erfolgt durch sogenannte „Lernjobs“, die die kontinuierliche Zielorientierung der Lernprozesse durch die „schulischen Arrangements“ zieht (vgl. 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. Der 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 während dieses hier kurz skizzierten Wirkungskreises des Lernerfolgs (vgl. Abb. 1) und werden im Folgenden näher beschrieben.

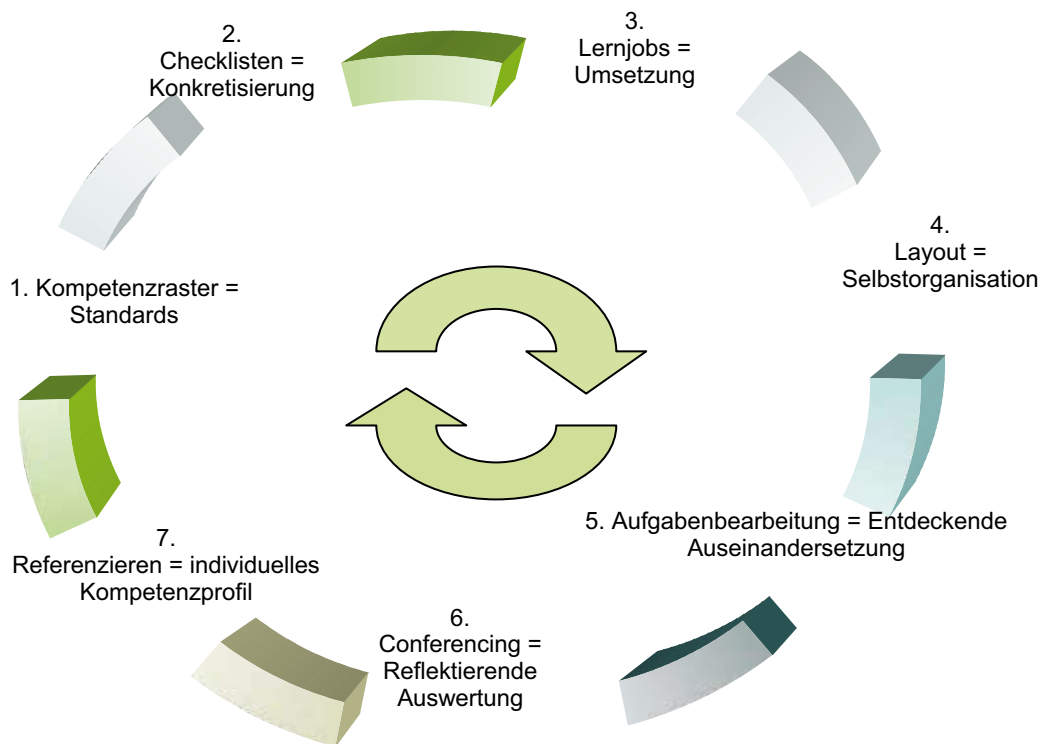


Abb. 1: Wirkungskreislauf des Lernerfolgs; eigene Darstellung nach MÜLLER (2007a, 2)

2 Kompetenzen definieren

Die Kompetenzraster für die Sprachen rühren weitgehend von den wissenschaftlich fundierten Einteilungen in den Sprachwissenschaften her. 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 und die basieren auf der Lernperspektive. Sie sind stark inhaltsorientiert und damit wissensorientiert, das heißt, man hat sich wohl weniger Gedanken über Kompetenzen gemacht. Der Kompetenzbegriff entspricht damit jenem aus der Lernperspektive, da die Kompetenzraster und das damit verbundene System von Checklisten, Lernjobs, Layouts, Portfolios usw. dem Ziel der pädagogischen Unterstützung von Lernenden bei ihrem Lernen unterstützt. Dennoch gibt es einen anforderungsbezogenen Kompetenzbegriff in Beatenberg: „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 Kompetenz stark von den Erfahrungen und der damit einhergehenden Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstvertrauens geprägt. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Selbstwirksamkeitserfahrung. MÜLLER definiert Selbstwirksamkeit als das Gegenteil von Ausgeliefertsein oder 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“ (ebd. 2002, 61). Selbstwirksamkeit ist damit auch ein Synonym für Lernerfolg. Sich den 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. Die erarbeiteten Kompetenzen bilden 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, 82). Der Kompetenzbegriff ist somit ein am Potenzial orientierter Kompetenzbegriff. Letztendlich geht man aufgrund von vergangenen Erfolgen davon aus, dass man zukünftige Herausforderungen ebenfalls erfolgreich bewältigen wird.

3 Kompetenzen beschreiben

Die Kompetenzen sind als „Ich-kann-Formulierungen“ in dem 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. Damit wurden die wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Kompetenzbeschreibungen des ESP aufgegriffen: 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).

Das Erstellen der anderen Kompetenzraster erfolgte von erfahrenen Lehrkräften, die sich 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 notwendigen Inhalte, die für eine übergeordnete Kompetenz notwendig waren, in den darunter liegenden 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, 84). 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 aber deutlich, dass Kompetenzraster durch Lehrkräfte erstellt werden können, wenn sie einige grundlegende Regeln befolgen. Lehrkräfte des sehr viel 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.

4 Kompetenzen ordnen

Kompetenzraster sind Tabellen, in denen Kompetenzen kriterienorientiert, hierarchisch geordnet werden. In der Vertikalen sind die inhaltlichen Kriterien des Fachgebietes aufgelistet. Hier wird definiert, was erreicht werden soll. In der Horizontalen sind zu den Kriterien der Vertikalen jeweils vier bis sechs Niveaustufen definiert, die angeben, wie gut die 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 beschreiben. Auf diese Weise ist eine unterschiedliche Praxis in der Ausgestaltung bei den Kompetenzrastern 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, nach denen dort die Raster ausgestaltet wurden. Demnach sind gute Kompetenzraster vollständig, d. h. sie enthalten die offiziellen Lernziele. Die Kompetenzraster sind verständlich und selbsterklärend, d. h. man versteht ohne weitere Erklärungen, was die Kompetenzniveaus – zumindest in der auf dem derzeitigen Kompetenzniveau folgenden Stufe – inhaltlich bedeuten. 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, dass 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 ihre Kompetenzen sollen – wenn sinnvoll – Formulierungen von Kompetenzen aus Rastern für andere 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.

	FAKTEN		ZUSAMMENHÄNGE		AKTIV
	A1	A2	B1	B2	C
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 einschlägig aus verschiedenen auswählen, aufnehme zusammenfassen!
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 nachvollziehen und
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, et. Leitfähigkeit usw.) vergleichen.	Ich kann Stoffe anhand ihrer chemischen Eigenschaften (Brennbarkeit, Zusammensetzung, pH-Wert, usw.) vergleichen.	Ich kenne den Aufbau und die Zusammenhänge von Molekülen. Ich kann organischen Stoffe unterscheiden.
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 und Funktionsweisen erkennen und erklären. (z.B. Photosynthese, Zellteilung, Fortpflanzung, Ottomotor, Fällungs)	Ich kann einschlägig über komplexe naturwissenschaftliche Zusammenhänge aufnehme, zusammenfassen und darstellen.

Abb. 2.: :Kompetenzraster Science (BEATENBERG 2007)

5 Kompetenzen erwerben

Die Kompetenzraster dienen als Orientierungsrahmen für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler, die durch einen einheitlichen Sprachgebrauch Transparenz über Anforderungen, Erreichtes und Unterstützungsbedarf leisten. „Die Kompetenzraster verstehen sich als integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente“ (MÜLLER 2002, 85). Damit übernehmen sie auch strukturierende, leitende Funktionen in den Lernprozessen und der formalen Unterrichtsorganisation, die sonst üblicherweise durch Lehrkräfte ohne Beteiligung bzw. Transparenz für die Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Kompetenzraster ermöglichen die Abgabe der Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse von den Lehrkräften an die Lernenden. Sie erhalten Instrumente und Materialien an die Hand, um ihre Lernprozesse zunehmend selbst steuern und im Wesentlichen selbst organisieren zu können. „Kompetenzraster stecken Entwicklungshorizonte ab (Horizont-Didaktik), in dem sie in differenzierter Weise den Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen“ (MÜLLER 2003b, 6).

Hier wird deutlich, dass Kompetenzraster nicht ohne weitere Instrumente und Materialien das postulierte Lernverständnis und der damit einhergehenden veränderten Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen Lehrkräften und Lernenden gerecht werden können. MÜLLER bezeichnet die Kompetenzraster als „Adventskalender“: Das einzelne Feld im Raster ist quasi ein „Türchen“ hinter dem sich eine Checkliste befindetet, die den Rasterinhalt weiter ausdifferenziert (vgl. MÜLLER 2003a). Zu den Checklisten gehören die Lernjobs, sie stellen schriftliche Lernaufgaben dar, bei der Lernende beim Bearbeiten – einzeln oder in Zusammenarbeit miteinander – Neues lernen, was sie von Anwendungs- Übungs- oder Transferaufgaben unterscheidet (ebd.). Checklisten und Lernjobs bilden die „Lernlandschaften“, die in Bezug zum strukturierten Fachunterricht (sogenannte Intensivtrainings) ausgewählt und im offenen Unterricht in den sogenannten Baustellen 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 bezieht sich auf eine Woche 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, 11). 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 eine überschaubare Menge an Ergebnissen und Erfahrungen, die ausgetauscht werden müssen. Die Lehrkraft nimmt 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, 11). Die Lehrkraft als Moderator ermöglicht den Lernenden eine Erweiterung des individuellen Wissens und das Erlernen von Lernstrategien durch Reflexion der Herangehensweisen und der Lösungswege.

Der strukturierte Unterricht mit seinen Intensivtrainings entspricht 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 Basis des Lehrplanes arbeiten. In sogenannten „Fachateliers“ wird weitere individuelle fachliche Unterstützung durch Fachlehrkräfte angeboten. Der offene Unterricht erfolgt in den „Lernteam“, 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 Form der Arbeit werden sie von Lehrkräften unterstützt, die jedoch nicht fachlich qualifiziert sein müssen, deren Unterstützung vornehmlich bei Lernschwierigkeiten und Verständnisproblemen in Form von Coaching ansetzt. Der dritte Unterrichtsbereich besteht in dem Wahlbereich, der in den Nachmittagsstunden in den 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 wird die Verantwortung für das Bereitstellen dieser Aufgaben zu teil, die das Potenzial haben müssen, 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 auch in Beatenberg der Bereich, der auf Dauer bearbeitet werden wird, um wechselnden Schülergenerationen Rechnung zu tragen.

6 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 dem 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“ und heißt: „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, 86). Beim Referenzieren werden Selbst- und Fremdeinschätzung ermittelt und sich ergebende Abweichungen thematisiert, was eine Auseinandersetzung über die eigenen Lernprozesse und deren Ergebnisse 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 mehr als ein Kompetenzraster auf das 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 hin auch Noten. In jedem Fall erhalten sie aber 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 dies mittlerweile in der Schweiz ebenso weitverbreitet wie üblich ist (GASSER 2006).

Im Kaufmännischen Bildungszentrum in Zug arbeitet man ebenfalls mit Kompetenzrastern, die dem Beispiel Beatenbergs entsprechen. Dort geht man noch einen anderen 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 Certificate) 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 zu ermöglichen.

7 Fazit

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

Ihre Erfinder wollen eine neue Lernkultur, 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 ihre jeweils optimale individuelle Basis für Lebenslanges Lernen legen können. Das heißt,

wenn man in Beatenberg von Kompetenzrastern spricht, ist hierunter ein System von sich aufeinander beziehenden 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-Lernkultur liegt die Verantwortung für das Lernen bei den Lernenden. Die Lehrkräfte tragen dafür Sorge, dass durch individuelle Förderung und selbst organisiertes Lernen die Lernenden ihre selbstdefinierten Ziele erreichen können. Ziel ist es dabei nicht, Abschlüsse zu erreichen, sondern Anschlüsse zu schaffen.

In Hessen entspricht die Auseinandersetzung mit Kompetenzrastern dem Versuch, formalisierte Bildungsgänge mit letztendlich nicht formalisierbaren Lernprozessen von Individuen zu vereinen. Dem formalen System soll damit die Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit und den Anspruchsgruppen ermöglicht werden. Bei den Individuen sollen durch selbst organisiertes Lernen und individuelle Förderung die Grundlagen für lebenslanges Lernen ausgebaut werden, um ihnen damit die Gestaltung des eigenen Lebens nachhaltig zu ermöglichen. Es soll aber auch die Sicherung des Humankapitals als Produktionsfaktor der Volkswirtschaft im globalen Wettbewerb erhalten und gestärkt werden.

Das Nutzen von Vorgaben des ESP in den Sprachfächern ermöglicht eine Anpassung an den zunehmenden 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. Zudem greift man hier auf ein wissenschaftlich fundiertes Instrument zurück.

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

Die demonstrierte Machbarkeit hinsichtlich der Erstellung von Kompetenzrastern durch Lehrkräfte in mehreren europäischen Ländern scheint den beteiligten hessischen Lehrkräften Mut zu machen, ebenfalls im Rahmen eines Pilotprojektes Kompetenzraster zu erstellen. 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, dass zu jedem Zeitpunkt Kompetenzen, unabhängig von Ort und Zeit des Erwerbs, für weitere, anschließende Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereoptionen benannt werden können, wahr werden. Das Europäische Sprachenportfolio scheint gerade dabei zu sein, dieses für den Bereich der Sprachkompetenzen europaweit einzulösen.

Literatur

GASSER, E. (2006): ...und plötzlich führen alle Wege nach Pisa. Bildungsstandards oder Leuchttürme im Meer der Bildung? Bern.

INSTITUT BEATENBERG (2007a): Begriffe. Online:
http://www.institut-beatenberg.ch/2004/Materialien/Begriffe/Begriffe/begriffe_9.html
(10.12.2007).

INSTITUT BEATENBERG (2007b): Kompetenzraster 2007. Online:
http://www.lerndesign.ch/lernmaterialien/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=140&Itemid=27 (10-12-2007).

MÜLLER, A. (2002): Wenn nicht ich,...? und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern.

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

MÜLLER, A. (2003b): Jeder Schritt ein Fortschritt. „Referenzieren“ – Individuelle Kompetenzentwicklung. Online:
http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf (10-12-2007).

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

MÜLLER, A. (2007a): Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig oder Bausteine für Lerncoaching und eine neue Lernkultur. Bern.

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

Der Autor:



CHRISTIAN MARTIN

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel

E-mail: [c.martin \(at\) uni-kassel.de](mailto:c.martin@uni-kassel.de)

Homepage: <http://cms.uni-kassel.de/index.php?id=ibb>

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

Blended Learning im Rahmen einer veränderten Lernkultur zur Unterstützung der Individualisierung von Lernprozessen

Dietmar Johlen, Heinz-Dieter Hirth

Abteilung Informationstechnik
Oskar-von-Miller-Schule Kassel
Weserstraße 7
34125 Kassel
d.johlen@ovm-kassel.de
hd.hirth@ovm-kassel.de

Abstract: In diesem Artikel wird am Beispiel der Höheren Berufsfachschule für Informationsverarbeitung vorgestellt, wie die Zielsetzung, Lernprozesse durch selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zu individualisieren, im Unterricht umgesetzt wird. Es wird diskutiert, wie Blended Learning und der Einsatz eines Lernmanagementsystems das vorgestellte Unterrichtskonzept unterstützt. Insbesondere wird gezeigt, dass die Individualisierung von Lernprozessen Chancen beinhaltet, das soziale Miteinander der Schüler untereinander zu stärken.

1 Einleitung

Die aktuellen Trends im Internet hin zu Social Software und sozialen Netzwerken, die Möglichkeiten von Foren, Wikis und Blogs und der zunehmende Einsatz von Lernmanagementsystemen in den Schulen erhöht den Druck auf die Lehrkräfte, sich mit diesen Techniken auseinanderzusetzen. Im Rahmen von Fachtagungen¹, die sich u. a. auch an Lehrer richten, werden diese Themen aufgegriffen. Hierbei steht oft die Handhabung und der Einsatz dieser Techniken im Vordergrund. Ein ganzheitlicher Ansatz, der methodisch-didaktische Unterrichtskonzepte für eine Schulform in Beziehung zu den zuvor genannten Techniken setzt, wird dort nicht diskutiert. Interessierten Lehrkräften, die eine Vorreiterrolle einnehmen und die genannten Innovationen in die Schulen hineinbringen, stellt sich das Problem, andere Lehrkräfte in ihren Teams von der Sinnhaftigkeit des Einsatzes dieser Techniken zu überzeugen. Aus der Erfahrung der Autoren gestaltet sich dieser Prozess als schwierig, wenn nicht im Vorfeld über die Anpassung bzw. Veränderung des Unterrichtskonzepts an sich diskutiert wird.

¹ Zum Beispiel MoodleMoot 2008 in Heidelberg (<http://moodlemoot.moodle.de/>) und EduCamp 2008 in Ilmenau (<http://educamp2008.mixxt.de/>).

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Entwicklung des Unterrichtskonzepts für die Höhere Berufsfachschule der Fachrichtung Informationsverarbeitung – Technik [ABI06], die zu dem berufsqualifizierenden Abschluss „Staatlich geprüfter technischer Assistent für Informationsverarbeitung“ führt, vorgestellt, das erstmalig in dem Schuljahr 2008/2009 erprobt wird. Diese Schulform wurde in der Abteilung Informationstechnik bewusst zuerst ausgewählt, weil sich das Konzept in einer Schulform bewähren soll, in der in der Regel lernschwächere Schüler vertreten sind als in anderen Schulformen der Abteilung. Die vorgestellte Konzeption wurde im vergangenen Schuljahr bereits in der Berufsfachschule für Elektrotechnik eingesetzt. Hierbei war die Umsetzung auf den fachpraktischen Unterricht beschränkt.

Für die Entwicklung des Konzepts waren die Rahmenbedingungen des Modellprojekts „Selbstverantwortung Plus“ von besonderer Bedeutung. Im Rahmen des Modellprojekts „Selbstverantwortung Plus“ wird im Land Hessen seit drei Jahren erprobt, in welchem Maß Einzelschulen durch erhöhte Autonomiespielräume die Qualität und Effizienz der schulischen Arbeit steigern können [MC08]. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei im Handlungsfeld 1 auf der Unterrichtsentwicklung, die dem Schüler Raum gibt für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zu einer Individualisierung der Lernprozesse. In diesem Zusammenhang wird auch von einer Neuen Lernkultur² gesprochen. An den beteiligten Schulen wird das schweizerische Qualitätsmanagementsystem Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) eingeführt, das auf die spezifischen Anforderungen von Schulen zugeschnitten ist und den Lehrkräften die notwendigen Gestaltungsspielräume zur Formulierung von Qualität einräumt. Die in diesem Aufsatz vorgestellte Unterrichtsentwicklung bezieht daher das Qualitätsleitbild der Schule explizit mit ein und formuliert konkrete Qualitätsziele. Diese Arbeit beschränkt sich auf die Folgerungen hinsichtlich von Blended Learning und den Einsatz eines Lernmanagementsystems, die sich aus den formulierten Qualitätszielen ergeben. Die Anforderungen an das Qualitätsmanagement werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher betrachtet.

Im nächsten Abschnitt werden die Ziele vorgestellt, die für die Unterrichtsentwicklung in der Höheren Berufsfachschule für Informationsverarbeitung formuliert wurden. Im Abschnitt 3 wird der Aufbau der Lernlandschaften diskutiert, in denen die Schüler die Kompetenzen erwerben. Im folgenden Abschnitt 4 wird eine Taxonomie für die Kategorisierung der Kompetenzen vorgestellt, die die Schüler im Rahmen ihrer Ausbildung an der Schule erwerben können. Im Abschnitt 5 wird auf den Bezug des vorgestellten Unterrichtskonzepts zu Blended Learning eingegangen. Es wird mit Blick auf die Operationalisierbarkeit der Unterrichtsentwicklung ein Klassendiagramm vorgestellt, das die Konzeption der Unterrichtsentwicklung wiedergibt. Die Frage, inwieweit Elemente von Lernarrangements wieder verwendbar sind und ob sich hierfür Repositories anlegen lassen, wird aufgeworfen. Die Bezüge und Unterschiede zu Learning Objects (LO) werden diskutiert. Diese Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf die weiteren Vorhaben im Rahmen dieses Projekts.

² Eine Begriffsbestimmung liegt in <http://www.neue-lernkultur.de/neuelernkultur.php> vor. Weitere Aufsätze zu dieser Thematik finden sich unter <http://www.learningfactory.ch/downloads/>.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

2 Formulierung von Zielen für den Unterricht

Die Unterrichtsentwicklung setzt mit der Formulierung von Zielen ein. Dabei wird das Qualitätsleitbild der Schule berücksichtigt. Hier ist insbesondere der Leitsatz 2 von Bedeutung: „Wir fordern und fördern unter dem Aspekt lebensbegleitenden Lernens eigenverantwortliches Lernen und Handeln“. Die in Tab. 1 genannten Ziele konkretisieren Leitsatz 2 und sind hier genannt, um die Anknüpfungspunkte für die Einbeziehung von Blended Learning darzustellen. Die Ziele sind bewusst so formuliert, dass sie auch ohne den Einsatz von Blended Learning erreichbar sind. Hierdurch soll die Akzeptanz bei Lehrkräften erhöht werden, die technischen Neuerungen zurückhaltend gegenüberstehen. Eine wünschenswerte Auseinandersetzung über die Unterrichtsziele aus Tab. 1 wird so nicht durch eine Diskussion über technische Details überdeckt. Es hat sich gezeigt, dass beispielsweise die Nutzung eines Lernmanagementsystems auf Akzeptanz stößt, wenn zuvor beschlossen wurde, dass jeder Schüler ein Lerntagebuch führt. Ein weiterer Aspekt der Unterrichtsentwicklung ist die Einbeziehung von Faktoren, die eine positive Entwicklung des Menschen begünstigen: Selbstwirksamkeit, Selbstachtung, Selbstorganisation und Beistand durch eine Person.

Nr.	Zielformulierung
1	Die Lehrkräfte unterrichten im berufsbildenden Bereich (siehe Tab. 2) gemeinsam in aufeinander folgenden Lernfeldern ³ .
2	Dem Schüler wird sein individueller Lernfortschritt visualisiert.
3	Die Kompetenzen, die ein Schüler mitbringt, werden eingangs als Kompetenzinventar festgehalten.
4	Der Schüler legt selbst, beraten durch eine Lehrkraft, die Kompetenzen fest, die er erwerben möchte.
5	Zu jeder Kompetenz sind Lernjobs ausgearbeitet, mit denen diese Kompetenz erworben werden kann.
6	Zu jeder Kompetenz wird eine Checkliste ausgegeben, die aussagt, was zu tun ist, um die Kompetenz zu erwerben.
7	Jeder Schüler stellt seine Kompetenzentwicklung in einem individuellen Kompetenzraster dar.
8	Der Schüler fragt selbst Unterrichtseinheiten (z. B. eine nähere Erläuterung zu einem speziellen Aspekt) bei einer Lehrkraft nach ⁴ .
9	Der Schüler weist in formativen und summativen Tests seine individuell erworbenen Kompetenzen nach.
10	Der Schüler dokumentiert seine Arbeit in einem (e-)Portfolio.
11	Der Schüler führt ein Lerntagebuch.

Tabelle 1: Auszug aus der Zielformulierung für die Unterrichtsentwicklung. Die hier genannten Ziele weisen Anknüpfungspunkte zur Einbindung von Blended Learning auf.

³ 10 Fächer bzw. Lernfelder des berufsbildenden Bereichs, 5 allgemein bildende Fächer, 2-3 Fächer der Fachhochschulreife (optional) führen auf bis zu 18 einzelne Lehrveranstaltungen, denen die Schüler im Schuljahr parallel folgen müssen. Im neuen Konzept reduzieren sich die 10 Fächer bzw. Lernfelder des beruflichen Bereichs auf 4, die nebeneinander unterrichtet werden.

⁴ Diese Nachfrage ergibt sich insbesondere durch die nachmittäglichen Praxisphasen beim Support in der IT-Infrastruktur in der Schule.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

3 Organisation des Unterrichts

Unterricht, der die Zielsetzung verfolgt, Raum für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen zu schaffen, muss den Schülern Orientierung über die Kompetenzen geben, die in diesem Unterricht erworben werden können. In einer Übersicht dieser Kompetenzen wird zu Beginn des Unterrichts festgehalten, über welche Kompetenzen ein Schüler bereits verfügt und welche Kompetenzen er in diesem Unterricht anstrebt. Abschließend wird eingetragen, mit welchem Erfolg die angestrebten Kompetenzen erreicht wurden. Zu jeder Kompetenz ist eine Checkliste hinterlegt, die die Aktivitäten und Tests benennt, die durchgeführt werden müssen, um die jeweilige Kompetenz zu erwerben. Die Tests geben dem Schüler ein Feedback über seinen Lernstand. Zu den Aktivitäten zählen Lernjobs, die vom Schüler bearbeitet werden. Zu einem Lernjob existiert eine Lernsituation, die den Lernjob in ein Szenario einbettet. Die Lehrkraft berät den Schüler bei der Auswahl der angestrebten Kompetenzen und der zugehörigen Lernjobs.

Fächer bzw. Lernfelder des berufsbildenden Bereichs	Stunden 1. Jahr	Wochen
Mathematik (M)	160	-
Physik (P)	40	-
Englisch (E)	80	4
Konfiguration, Zusammenbau und Inbetriebnahme von Computersystemen und deren Peripherie (KIC)	120	6
Dokumentation und Präsentation (DOK)	80	4
Programmierung zur Anpassung von Anwenderprogrammen sowie von Betriebssystemen und Netzwerk-Betriebssystemen (PBS)	160	8
Projektierung, Installation und Inbetriebnahme von Netzwerken (PIN)	160	8
Administration und Wartung von Netzwerken (AWN)	160	8
Betriebs- und Arbeitsorganisation (BAP)	80	4
Projektarbeit (PM)	160	-

Tabelle 2: Studententafel der Fächer und Lernfelder des berufsbildenden Bereichs im 1. Jahr der Höheren Berufsfachschule für Informationsverarbeitung. In der Spalte „Wochen“ wird zu einem Fach bzw. Lernfeld die Anzahl der Wochen ausgegeben, die dieses Fach bzw. Lernfeld am Stück unterrichtet werden könnte. Hier wird davon ausgegangen, dass pro Schulwoche 20 Stunden im berufsbildenden Bereich unterrichtet werden. Das Schuljahr umfasst dabei durchschnittlich 40 Wochen. Die mit „-“ markierten Fächer bzw. Lernfelder werden kontinuierlich unterrichtet.

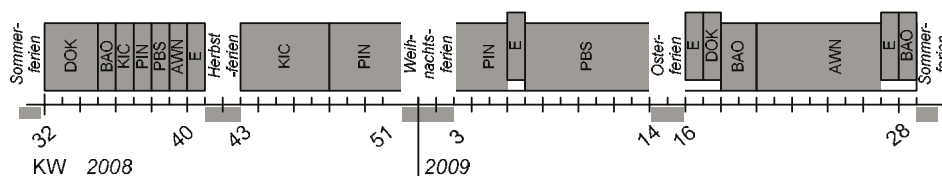


Abbildung 1: Abfolge der Lernfelder und Fächer des berufsbildenden Bereichs im ersten Jahr der Höheren Berufsfachschule für Informationsverarbeitung. Die nach oben abgesetzten Fächer und Lernfelder werden integrativ unterrichtet. Die Abkürzungen sind in Tab. 2 erläutert.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

Im weiteren Vorgehen werden zu den Lernfeldern⁵ KIC, PIN, PBS und AWN aus Tab. 2, die den Stundenschwerpunkt darstellen, Lernsituationen formuliert, die mit Lernjobs konkretisiert werden. Die in den Lernjobs vermittelten Kompetenzen werden mit Hilfe einer Taxonomie in ein Kompetenzraster eingetragen und zu angestrebten Kompetenzen werden Lernsituationen und Lernjobs formuliert. Die Taxonomie hilft, mit den Lernjobs einen Kompetenzbereich möglichst vollständig abzubilden. Hierauf wird im Abschnitt 4 näher eingegangen. Im Unterricht des berufsbildenden Bereichs (s. Abb. 1 und Tab. 3) ist jedem Lernfeld eine Lehrkraft zugeordnet, die die thematische Ausgestaltung, d. h. die Formulierung der Lernsituationen und Lernjobs, übernimmt. Die übrigen Lehrkräfte übernehmen Coaching-Aufgaben, z. B. Motivation zum Führen des e-Portfolios und des Lerntagebuchs, Verantwortung für die Kommunikation in den Kursmedien (Wiki, Foren), Patenschaft für Lernjobs, z. B. Unterstützung der Schüler bei der Bearbeitung der Lernjobs und Bewertung der Lernjobs. Da bei diesem Unterrichtskonzept die Schüler Lernjobs individuell auswählen, können keine gemeinsamen Klassenarbeiten geschrieben werden. Ein Schüler erhält einen individuellen Test, der die von ihm bearbeiteten Lernjobs berücksichtigt. Zu diesem Zweck erstellen die Lernjobpaten zu ihren Lernjobs Aufgaben, aus denen der Test erstellt wird.

1. und 2. Stunde	Allgemeinbildende Fächer und Fachhochschulreife
3. bis 6. Stunde	Berufsbildender Bereich
7. bis 10. Stunde	Supportarbeit im Schulnetz

Tabelle 3: Struktur des Wochenstundenplans. In der 7.-10. Stunde arbeitet je eine von 4 Schülergruppen an IT-Supportaufgaben im Schulnetz.

Ein konkretes Beispiel für eine Lernsituation im Lernfeld PBS ist: „*Typische Aufgaben der Benutzerverwaltung mittels Zugriff auf einen LDAP-Server mit Skripten automatisieren*“. Lernjobs sind: „*Sperren Sie die Benutzerkonten einer abgegangenen Klasse*“, „*Legen Sie Benutzerkonten für Personen aus einer Datenbank an*“. Hiermit ist die Kompetenz „*Ich kann Informationen aus einem gegebenen Klassendiagramm lesen*“ verknüpft. Als Material liegt das Klassendiagramm des Verzeichnisdienstes Active Directory vor ([Jo03], [Jo04]). Dem Schüler stehen ein LDAP- und ein Datenbankserver zur Verfügung, die entsprechend der Lernsituation konfiguriert sind. Der Schüler verfügt als Voraussetzung bereits über Grundlagen in der Skript-Programmierung. Die Lernsituation könnte auch genutzt werden, um z. B. die Kompetenz „*Ich kann gegebene Skript-Programme nach Kundenwünschen anpassen und ergänzen*“ zu erwerben⁶. Dieser Ansatz führt dazu, dass Lernsituationen und Arbeitsmaterialien in verschiedenen Zusammenhängen eingesetzt werden können. Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 5 mit Blick auf eine Operationalisierung der Unterrichtsentwicklung eingegangen.

⁵ Eine grundlegende Arbeit zum Unterricht in Lernfeldern findet sich in [SI00].

⁶ Da sich die Kompetenzraster mit den Checklisten, Lernsituationen und Lernjobs aus Platzgründen nicht in dieser Arbeit angemessen abbilden lassen, ist daran gedacht, sie auf der Homepage der Schule (www.ovm-kassel.de) in geeigneter Form bereitzustellen.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

4 Taxonomie

Für die Kategorisierung von Lernzielen wurden verschiedene Taxonomien entwickelt. Die Taxonomie von Bloom [B156] ist wohlbekannt für kognitive Lernziele. Sie wurde von Anderson und Krathwohl [AK01] weiterentwickelt. In dieser Fassung weisen Lernziele die Dimensionen Wissen und kognitive Prozesse auf. In der Wissensdimension wird unterschieden nach Fakten, Begriffen, Prozeduren und Metakognition. Die Dimension der kognitiven Prozesse gliedert sich in Verben wie erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten und erzeugen. Eine höhere Stufe einer Dimension umfasst die untere Stufe. Die in dieser Arbeit vorgestellte Konzeption zur Unterrichtsentwicklung folgt dieser Einteilung nicht streng. Vielmehr dienen die genannten Taxonomien als instruktive Beispiele zur Kategorisierung von Kompetenzen.

Hier werden die formulierten Kompetenzen, die die Schüler erwerben sollen, in Kompetenzbereiche (in Anlehnung an die Dimension Wissen) und Kompetenzstufen (in Anlehnung an die Dimension kognitive Prozesse) eingeteilt. Hieraus entsteht ein Kompetenzraster für ein oder mehrere Lernfelder⁷. Im Rahmen von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Unterricht ist das Kompetenzraster insbesondere für die Hand des Schülers gedacht⁸. Er nutzt das Kompetenzraster, um sich zu orientieren. Hier werden vorhandene, angestrebte und erworbene Kompetenzen festgehalten. Wie zuvor in Abschnitt 3 beschrieben, gelangt der Schüler mit dem Kompetenzraster über die Checklisten zu den Lernsituationen und Lernjobs.

5 Blended Learning und Operationalisierung der Unterrichtsentwicklung

Die vorgestellte Individualisierung der Lernprozesse stellt erhebliche Anforderungen an das Lehrkräfteteam bezüglich der Koordination der Lernaktivitäten. Daher wird zur Unterstützung das Lernmanagementsystem Moodle eingesetzt. Für ein Lernfeld ist ein Kursraum angelegt, in dem die Schüler vom Kompetenzraster über Checklisten zu den zugeordneten Lernsituationen und Lernjobs gelangen. Das System hält die getroffene Auswahl fest. Über ein Forum haben die Schüler die Gelegenheit, Unterrichtseinheiten bei den Lehrkräften zu ausgewählten Themen anzufordern. Die Lehrkräfte koordinieren die Teilnahme an diesen Angeboten ebenfalls über das Forum. In Wikis stellen die Schüler Themen zu dem jeweiligen Lernfeld dar, die von fachlicher Bedeutung sind. Das Forum dient bei Problemen mit der Bearbeitung von Lernjobs zum Austausch der Schüler untereinander. Die erstellten Arbeitsergebnisse sammeln die Schüler in ihrem e-Portfolio. Nach der Ausbildung sollen die Schüler Teile ihres e-Portfolios nutzen, um ihre fachliche Eignung einem potenziellen Arbeitgeber nachzuweisen.

⁷ Im Kompetenzraster des Lernfeldes PBS besteht z. B. der Kompetenzbereich „Modellierung in UML“ aus den gestuften Kompetenzen: Ich kann UML-Diagrammtypen aufzählen, zu einem gegebenen UML-Diagramm seine Funktion benennen, ein gegebenes Diagramm lesen, mehrere zusammenhängende Diagramme lesen, gegebene Diagramme um einen neuen Anwendungsfall ergänzen, gegebene Diagramme daraufhin überprüfen, ob sie einen Anwendungsfall unterstützen.

⁸ Alle Kompetenzen beginnen daher mit „Ich kann ...“, um einen höheren Aufforderungscharakter zu erhalten.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

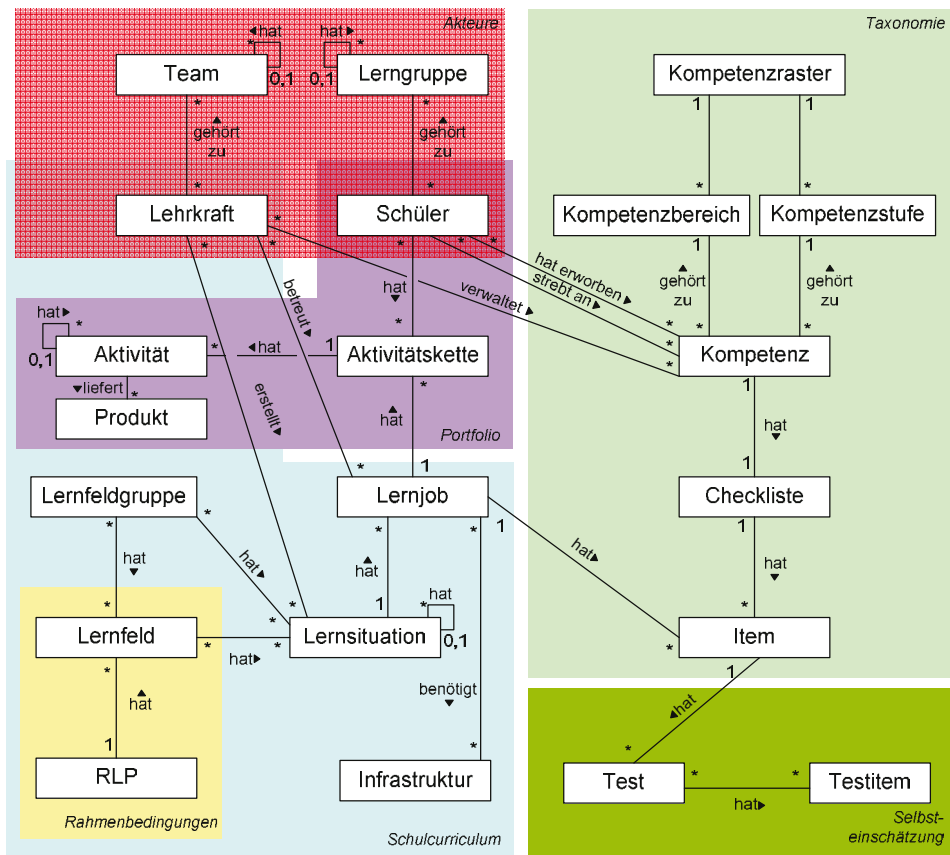


Abbildung 2: Ausschnitt aus der Darstellung der operationalisierten Unterrichtsentwicklung wie sie hier vorgestellt wird in Form eines UML-Klassendiagramms.

In Abb. 2 wird die Konzeption der Unterrichtsentwicklung als Klassendiagramm dargestellt. In Anlehnung an das Modell der Learning Objects (z. B. [BH07]) bildet hier eine Kompetenz (Learning Target) zusammen mit einem Lernjob (Educational Scenario) und einer zugehörigen Infrastruktur (Information Object) ein Lernobjekt. Hier bestimmt die Einordnung einer Kompetenz in die gewählte Taxonomie über die Gestaltung des Lernjobs und über die bereitzustellende Infrastruktur. Dadurch ergibt sich ein Ansatzpunkt für eine Operationalisierung der Unterrichtsentwicklung. Diese könnte zusätzlich durch Lernmanagementsysteme gefördert werden, die die Konzeption aus Abb. 2 unterstützen und Repositories für Lernjobs und Infrastruktur enthalten. In Moodle⁹ ist diese Struktur nur in Ansätzen abbildbar. Dadurch treten bei der Umsetzung in der Praxis noch Schwierigkeiten, z. B. bei der Erstellung der schülerspezifischen Tests, auf. Diese müssen von Hand zusammengestellt werden.

⁹ Aktuell wird die Version 1.8 eingesetzt.

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Lübeck

6 Zusammenfassung und Ausblick

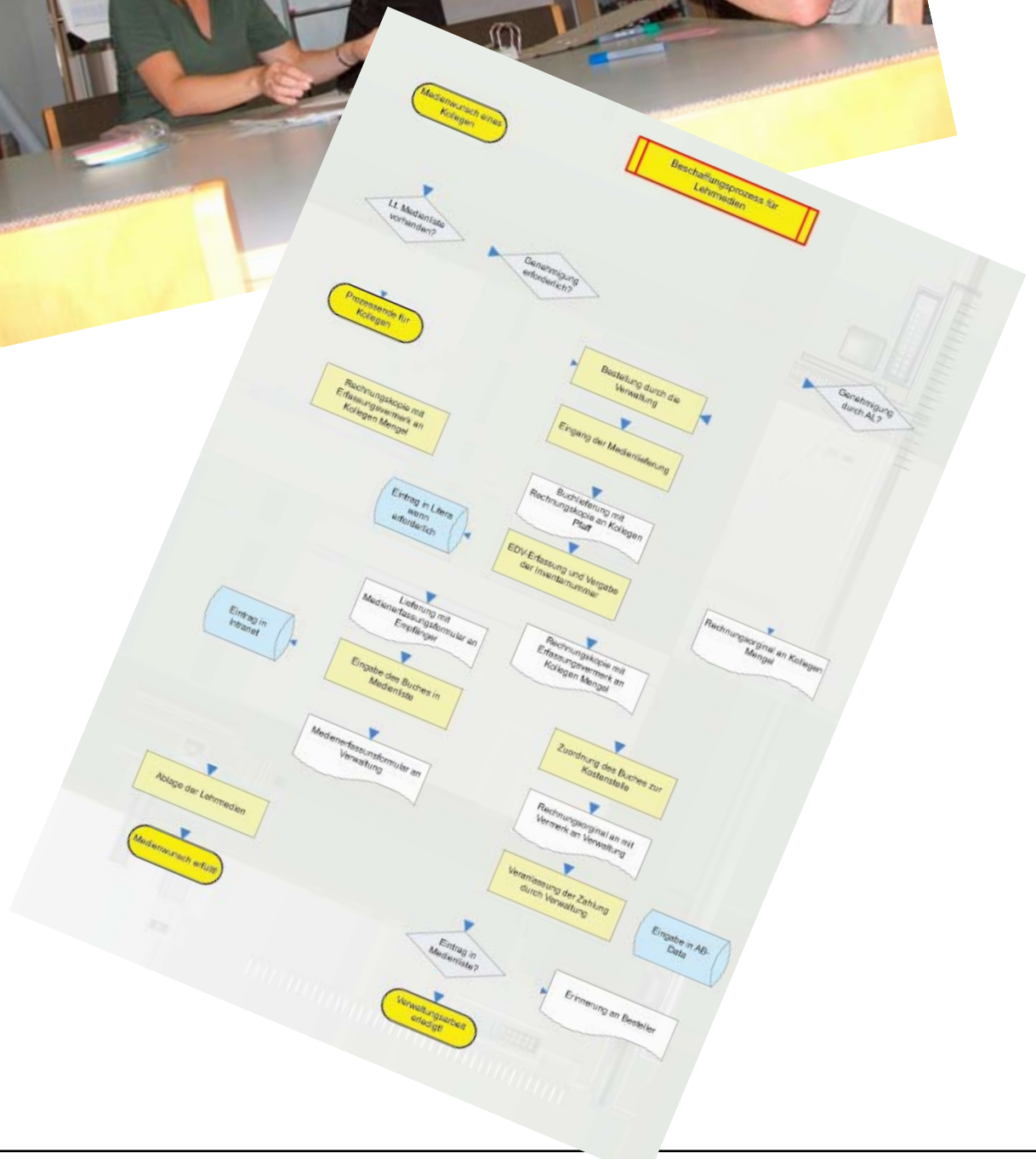
Bei der Unterrichtsentwicklung von selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen hat es sich als vorteilhaft erwiesen, im Vorfeld zuerst über die angestrebten Qualitätsziele zu sprechen. Die Kategorisierung von zu erwerbenden Kompetenzen in einem oder mehreren Lernfeldern in einem Kompetenzraster, dem Lernsituationen und Lernjobs zugeordnet sind, bildet die Grundlage dafür, dass Schüler individualisierte Lernprozesse durchlaufen können. Die Abbildung dieser Struktur auf das Lernmanagementsystem Moodle unterstützt die Lehrkräfte bei der Koordinierung der Lernaktivitäten und sie ermöglicht den Schülern, Lernaktivitäten auch außerhalb der Unterrichtszeiten durchzuführen. Lernfeldbezogene Kompetenzraster, die schulformübergreifend eingesetzt werden, schaffen in Verbindung mit den hinterlegten Lernlandschaften Standards für den Unterricht. Es muss sich zeigen, ob sich hieraus Repositories aufbauen lassen, in denen Elemente der Lernlandschaften wiederverwendet werden können. In jedem Fall verlangt die vorgestellte Unterrichtskonzeption ein hohes Maß an virtueller Kommunikationskompetenz. Die Lehrkräfte müssen regelmäßig die Aktivitäten in der Lernplattform verfolgen, zeitnah auf Diskussionsbeiträge in Foren reagieren, regelmäßig Lerntagebücher lesen, Lernjobs bewerten und dem Schüler als Coach zur Seite stehen. Die Freiräume hierfür erhalten sie, wenn sie gemeinsam Lernfelder aufeinanderfolgend im Team unterrichten. Blended Learning setzt voraus, dass das gesamte Team Blended Learning in der gleichen Art und Weise versteht und nutzt.

Literaturverzeichnis

- [ABI06] Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an den zweijährigen Höheren Berufsfachschulen (Assistentenberufe). Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, ABI 02/06, 2006.
- [AK01] Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. (Eds.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete ed.). New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- [BH07] Baumgartner, P.; Heyer, S.: The trinity: towards a new Model of Learning Objects <http://www.peter.baumgartner.name/article-en/the-trinity-towards-a-model-of-learning-objects> (2008-06-10).
- [BI56] Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill W. H.; Krathwohl, D. R.: Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
- [Jo03] Johlen, D.: Lernfeldübergreifender Zugang zu Betriebssystemen und zur Netzwerktechnik mit den Methoden der objektorientierten Programmieretechnik für die IT Berufe. In: 10. GI-Fachtagung „Informatik und Schule“ - INFOS 2003, vom 17.-19. September 2003 in München, S. 285-296, 2003.
- [Jo04] Johlen, D.: Arbeitsbuch Anwendungsentwicklung, Holland + Josenhans, 2004.
- [MC08] Martin, C.; Clement, U.: Das Modellprojekt „Selbstverantwortung Plus“ aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 60 (2008), 4.
- [SI00] Sloane, P.F.E.: Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 52 (2000), 3.

Dieser Artikel ist veröffentlicht in:

DeLFI 2008, 6. e-Learning Fachtagung Informatik, 07.-10. September 2008, Workshop Proceedings, S. 375-382, Lübeck



Claudia Galetzka

Selbstverantwortung plus Erprobung von Q2E an hessischen Modellprojektschulen

Das Hessische Kultusministerium startete am 1. Januar 2005 an 17 ausgewählten beruflichen Schulen das Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ (SV plus). Ziel des Projekts: Gemeinsam Unterricht und Schule entwickeln – durch Selbstverantwortung und Qualitätssicherung. In dem fünfjährigen Projekt erproben die Modellprojektschulen in sechs Handlungsfeldern die Eigenverantwortung – d. h. den Zuwachs an Gestaltungsräumen bzw. die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen an die Schule. Um die Qualität der eigenen Arbeit und die Erfolge transparent machen zu können, bedarf es einer Evaluation der eigenen Arbeit mit geeigneten Instrumenten und Verfahren im Sinne eines Qualitätsmanagements. Der hier vorgelegte Beitrag beschreibt, wie im Rahmen des Handlungsfelds 2 „Qualitätssicherung“ ein kontinuierlicher, von den Akteuren selbst getragener Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozess in der ersten Halbzeit des Modellprojekts realisiert wurde.

1. Systematische Qualitätsentwicklung durch SV plus

Nach dem Qualitätsverständnis des Modellprojekts übernimmt die Schule Verantwortung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung. Qualität heißt: Von der Schule selbst festgelegte, dem landeseinheitlichen Bildungsstandard entsprechende Qualitätsansprüche werden erfüllt. Qualität ist für die Modellprojektschulen kein neues Thema. Seit Jahren arbeiten sie an der Fortschreibung des Schulprogramms und entwickeln schulinterne Curricula im Rahmen des Lernfeldkonzepts. Neu ist, dass der Fokus im Modellprojekt auf einer systematischen Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen liegt. Ein Qualitätsmanagement bietet hierfür einen konzeptionellen Rahmen, der die Selbstbewertung und Entwicklung der Qualität in allen relevanten Bereichen des schulischen Lebens ermöglicht (Steiner, Landwehr, 2007, Heft 1, S. 8 ff).

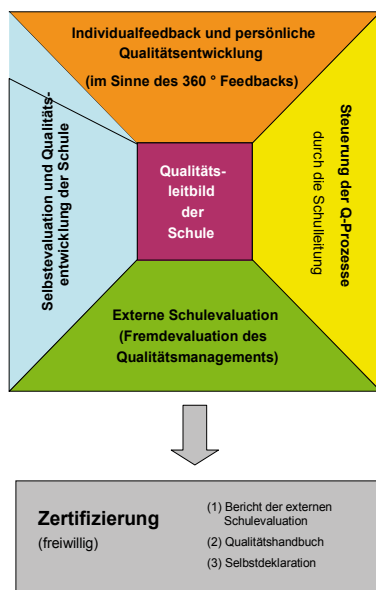
Um sich an einem Modellprojekt mit sechs Handlungsfeldern zu beteiligen, in denen es um grundsätzliche Entwicklungen in den Bereichen Unterricht, Schulverfassung, regionales Kompetenzzentrum etc. geht, müssen die vielfältigen Aktivitäten in eine Gesamtstrategie zusammengeführt und die Steuerungsprozesse darauf abgestimmt werden. Wenn Lehrkräfte feststellen, dass die Entwicklungs- und Evaluationsprojekte „im Sand verlaufen“, lässt das Engagement schnell nach.

Bei der Einführung eines Qualitätsmanagements stellt sich grundsätzlich die Frage, ob jede Schule ein internes Qualitätsmanagement konzipiert oder ob man sich an einem bereits entwickelten Qualitätsmanagementmodell orientiert.

Im Modellprojekt SV plus haben sich die Schulen für die Nutzung eines bewährten Qualitätsmanagementmodells entschieden, um einerseits den Aufwand an Entwicklungsarbeiten zu minimieren, andererseits durch Orientierung an bewährten Qualitätsstandards Qualität verlässlich und systematisch zu sichern.

2. Die Wahl des richtigen Modells

Eine Umfrage im Frühjahr 2005 zeigte, dass einige SV plus-Schulen sich bereits mit den Qualitätssicherungsmodellen EFQM, Q2E und DIN ISO 9001 auseinandergesetzt hatten. Im September 2005 fand daraufhin eine zweitägige Fachtagung statt: Praktiker aus Schule und Wirtschaft stellten die drei Modelle vor und berichteten über deren Umsetzung und Erfahrungen an den Schulen. Die drei Modelle wurden in Workshops anhand von 16 Anforderungskriterien analysiert, um den Schulen die Auswahlentscheidung zu erleichtern.



Die Auswahlentscheidung organisierten die Schulen eigenständig im Anschluss an die Fachtagung bis zum Februar 2006. Einige Schulen organisierten pädagogische Tage mit externer Unterstützung, andere Schulen nutzten Gesamtkonferenzen. Ergebnis war, dass

sich zunächst 16 Schulen für das Q2E-Modell entschieden und eine Schule 2007 von EFQM zu Q2E wechselte.

Die entscheidenden Auswahlkriterien waren:

- Q2E ist ein schulspezifisches Instrumentarium, das mit schweizerischen Berufsschulen und Gymnasien entwickelt wurde und daher auf die Rahmenbedingungen schulischer Prozesse abgestimmt ist, das Kerngeschäft Unterricht abbildet und keine betriebswirtschaftliche Sprache verwendet. Q2E ist erprobt und nach Abschluss des Projektes liegen gut ausgearbeitete Handreichungen vor, die es den Schulen erleichtern, Q2E zu implementieren.
- das Q2E Basisinstrument zur Schulqualität weist eine große Nähe zum „Referenzrahmen Schulqualität in Hessen (HRS)“, der die Basis für die externe Schulinspektion bildet. Q2E und HRS haben gemeinsame Qualitätsbereiche und -merkmale und somit können die interne und die externe Evaluation in ein komplementäres Verhältnis gesetzt werden.

3. Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung

Das Qualitätsmanagementmodell Q2E definiert einen offenen Rahmen, der den einzelnen Schulen genügend Gestaltungsraum lässt, ein passendes schulinternes Qualitätsmanagement zu entwickeln. Das Modell zeichnet sich dadurch aus, dass es auf die Eigenheiten von Bildungsinstitutionen und von pädagogischen Praxisfeldern abgestimmt ist. Die individuelle Ebene des Unterrichts wie auch die institutionelle Ebene der Schule werden gleichberechtigt in die Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung einbezogen. Q2E gründet auf interner und externer Evaluation als Prozess- und Ergebnisversicherung.

Das Modell besteht aus sechs Komponenten:

Die sechs Komponenten des Q2E-Modells (Quelle: Landwehr N.; Steiner P.: Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Bern 2003, S. 18.)

Die Leitung des Handlungsfelds 2 stand nach der Entscheidung der Schulen für Q2E vor der Herausforderung, die Aufbauphase so zu modellieren, dass die Schulen von der Komplexität der Aufgabe nicht überfordert waren. Erfahrungen mit systematischer Evaluation und im Projektmanagement lagen nur begrenzt vor. Um die verschiedenen Qualitätsaktivitäten an den Schulen zu koordinieren, wurde zunächst an jeder SV plus Schule ein arbeitsfähiges QM-Team (3 Personen) eingerichtet und ein QM-Beauftragter ernannt. In einer dreitägigen Basis-Qualifizierungsveranstaltung wurden im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft mit der Schweiz die QM-Teams der Schulen zunächst in der Anwendung des Q2E-Modells geschult. Nach der Qualifizierung starteten alle Schulen mit der Einführung der Komponente Individualfeedback.

4. Aufbau einer Feedback-Kultur

Damit der Aufbau einer Feedbackkultur von den Lehrkräften mitgetragen wird, führten die meisten Schulen Auftaktveranstaltungen durch zu den Themen „Formen, Funktionen und Rahmenbedingungen des Individualfeedbacks“. Die Bereitschaft, sich kritisch mit den Leistungen und Wirkungen der eigenen pädagogischen Arbeit auseinanderzusetzen, ist ein wichtiger Bestandteil von Q2E. Feedbacks (z. B. von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern, Betrieben) sind hierfür wertvolle Reflexionshilfen. Blinde Flecken in der Wahrnehmung des eigenen Handelns werden aufgedeckt und geben Hinweise für die systematische Verbesserung des Unterrichts (Steiner, Landwehr, 2007, Heft 1, S. 21). Die QM-Teams erstellten sogenannte Instrumentenkoffer zum Schüler-Lehrer-Feedback, Betriebsfeedback sowie Verfahrensregeln zur Durchführung von Feedbacks.

Bei der Zwischenevaluation im Sommer 2007 durch die wissenschaftliche Begleitung wurde per Online-Befragung die Praxis des Individualfeedbacks an den Schulen

ermittelt. Das Ergebnis zeigte, dass es nach einem Jahr zumindest fünf Schulen gelungen war, die Grundlage für eine Feedbackkultur zu schaffen. Es zeigt auch, dass an den Schulen die Bereitschaft, sich Rückmeldungen einzuholen, ausgeprägt war und die anderen zwölf Schulen die vorhandenen Erfahrungen mit Feedback stärker an Q2E anbinden konnten.

5. Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung

Im Kontext von Q2E kommt insbesondere der Schulleitung die Aufgabe zu, die verschiedenen Qualitätsoffensiven an den Schulen planvoll, transparent, partizipativ und zielgerichtet zu gestalten, sowie die notwendigen operativen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. Nach der Philosophie im SV plus-Projekt sollte dabei die Schulleitung in enger Zusammenarbeit mit dem QM-Team die anstehenden Aufgaben gestalten. Da die Implementation von Q2E ausreichendes Professionswissen voraussetzt, wurde zunächst im September 2006 zunächst eine zweitägige Qualifizierungsveranstaltung für jeweils drei Schulleitungsmitglieder einer Schule angeboten. Ziel der Veranstaltung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- verstehen die Philosophie von Q2E
- sie nehmen ihre Leitungsrolle in der Entwicklungs- wie in der Betriebsphase wahr
- sie geben allen Beteiligten (Führungskräften, Qualitätszirkel, Lehrkräften) die adäquate Unterstützung.

Die Teilprojektleitung führte im Frühjahr 2007 eine weitere dreitägige Qualifizierungsveranstaltung für die Schulleiterin/Schulleiter und den Qualitätsbeauftragten der Schulen durch. Durch diese Veranstaltungen (zwei Module) sollte die Zusammenarbeit von Schulleiterin/Schulleiter und Qualitätsbeauftragten gefördert werden.

6. Resümee

Damit Q2E nachhaltig greifen und nicht nur zu punktuellen Veränderungen führt, sollte an den Schulen ein gemeinsames Grundverständnis für Q2E vorliegen. Die Q2E-Komponenten müssen schulspezifisch übertragen und eingesetzt werden, alle Einzelmaßnahmen im Rahmen des Modellprojekts sind in ein stimmiges Gesamtkonzept zu integrieren.

Die Schulleitung ist in Zusammenarbeit mit den Qualitätsbeauftragten an den Schulen für nachhaltige Sicherung des Erfolges von Entwicklungsprojekten durch interne Evaluation, Bewertung und Verbesserung verantwortlich. Die Aufgaben/Rolle der Qualitätsbeauftragten müssen strukturell im System Schule verankert werden. Bisher zeigt sich, dass eine erfolgreiche Einführung von Q2E nur möglich ist, wenn die Schulleitung ihr Handeln nach Q2E und den dazugehörigen Instrumenten ausrichtet. Nur mit einem sichtbaren Engagement der Schulleitung wird es gelingen, Q2E als eine die ganze Schule betreffende Maßnahme zu etablieren.

In der ersten Halbzeit des Modellprojekts ist es gelungen, die Einführung von Q2E an den Schulen vorzubereiten und in Teilbereichen zu etablieren. Damit die Puste für die zweite Halbzeit des Modellprojekts nicht ausgeht, ist es wichtig, diese ersten Erfolge an den Schulen abzusichern. Feedbackkultur nach Q2E muss Nutzen stiften, erwiesenermaßen funktionieren und sich besser als andere Methoden erweisen.

Autorin

Claudia Galetzka, Schulentwicklungsvorhaben, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden

Literatur

Steiner, P./Landwehr, N.: Heft 1 Das Q2E-Modell-Schritte zur Schulqualität, Bern, h.e.p.verlag ag, 2007

Link: www.selbstverantwortungplus.de

Erschienen in:

berufsbildung, Heft 107/108, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Dezember 2007 - 61. Jahrgang

Heinz Metternich

Schulische Qualifizierung – Was Arbeitgeber erwarten (dürfen)

„Wenn wir die Kinder des 21. Jahrhunderts weiterhin von Lehrern mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem unterrichten lassen, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde und sich seitdem nur graduell verändert hat, dann werden Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit von Ländern wie Finnland, Japan oder Kanada auch in Zukunft unerreichbar bleiben.“¹⁾

Andreas Schleicher (PISA-Koordinator der OECD) formuliert in der oben gemachten Aussage die drei entscheidenden Segmente an denen sich zukünftige Bildungspolitik in Deutschland orientiert bzw. orientieren sollte. Inwieweit die These von Schleicher direkt auf das berufliche Schulsystem übertragbar ist, soll im Folgenden für jedes Segment betrachtet werden. Dabei wird zum einen eine Antwort auf die im Titel aufgeworfene Frage umrissen, zum anderen werden die Konturen eines zukunftsfähigen Berufsbildungssystems aufgezeigt.

Segment 1: Kinder des 21. Jahrhunderts

Die „Kinder des 21. Jahrhunderts“, und somit auch die Gesellschaft in der sie leben, werden sich in Deutschland zum einen auf den demografischen Wandel und zum anderen auf eine zunehmende Individualisierung einstellen müssen. Zudem wird sich der EU-Binnenmarkt – zumindest auf dem Arbeitsmarkt – mit voller Wucht bemerkbar machen, wenn die Übergangsfristen der Dienstleistungsfreiheit abgelaufen sind. Dabei handelt es sich nicht um statistische Prognosewerte, die Aussagen basieren auf den Generationen, die heute real existieren und sich mit den veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes auseinandersetzen bzw. noch auseinandersetzen müssen. Nach den uns vorliegenden Statistiken werden die Arbeitgeber in wenigen Jahren nicht mehr alle Ausbildungsstellen mit qualifizierten Bewerbern besetzen können. Im Jahr 2011 erreicht die demografische Lücke die gesamte Republik. Ab dem Jahr 2014 ist mit einem deutlichen Rückgang der Schulabgängerzahlen zu rechnen.²⁾ Angesichts dieser Situation in unserem Land kommen nach meiner Ansicht folgende Lösungsansätze in Betracht:

1. Ein Paradigmenwechsel, „von der traditionellen Ausbildung, die darauf abzielt, den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes abzudecken, zur Investition in die weiterführende Bildung junger Menschen. Diese sollen befähigt werden, den wirtschaftlichen und sozialen Wandel der Gesellschaft selber zu gestalten.“³⁾

2. Die gleiche Schlussfolgerung ergibt sich für alle Arbeitnehmer, die sich in einem stark wandelnden Arbeitsprozess befinden. Nach einer Analyse des Zentrums für Zukunftsforschung in St. Gallen sind 80 % der heutigen Technologien im Jahr 2016 verschwunden. Dann sind aber 80 % der heutigen Arbeitnehmer noch berufstätig. Stichwort: Lebenslanges Lernen.
3. Inhaltliche und organisatorische Kooperationen zwischen (beruflicher) Schule und Betrieben, verstärkt in den Bereichen Erst- und Weiterbildung.
4. Erarbeitung und Aufbau aussichtsreicher Strategien, um vornehmlich die Zahl derjenigen mit geringen oder gar nicht vorhandenen Qualifikationen, denen am Arbeitsmarkt allenfalls eine prekäre Beschäftigung angeboten werden kann, zu reduzieren und deren Potenzial angesichts der drohenden Facharbeiterlücke zu nutzen.⁴⁾
5. Strategien zum Abbau von Selektionsmechanismen, die sich auch im Übergang zur dualen Berufsausbildung zeigen. Die Chance auf einen gelingenden Übergang an der ersten Schwelle (aus dem allgemeinbildenden Schulsystem in die Berufsausbildung) wird vor allem durch Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Schulabschluss und Noten bzw. regionale Arbeitsmarktlage beeinflusst.⁵⁾
6. Eine gezielte Einwanderungspolitik, die den veränderten demografischen Bedingungen unseres Landes Rechnung trägt.

Segment 2: Lehrer mit dem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts

Zur Professionalität von Lehrenden ist viel geschrieben und auch gestritten worden. Eine Analyse des Gegenwärtigen vernachlässige ich deshalb und wende mich den Anforderungen zu, die sich aus der oben kurz beschriebenen systemischen Analyse des Bildungssystems nach meiner Auffassung ableiten lassen.

Im Kern sehe ich den Lehrenden des 21. Jahrhunderts als „Lernorganisator“, der in ein administratives System eingebunden ist, das ihn unterstützt und das es ihm ermöglicht, seine Kernkompetenzen bestmöglich einzusetzen. Die größte Herausforderung für ihn dürfte allerdings darin liegen, zu akzeptieren, dass individuelle Lernwege unterschiedlich sind und das nicht alle Schüler mit gleichem Startpunkt (selbst wenn sie von der gleichen Schulform kommen), gleichem Tempo, gleichen Lernkurven und mit gleichem Ergebnis lernen. Unsere derzeitige Lernkultur, hier sei mir doch ein kurzer Rückblick erlaubt, ist gekennzeichnet durch die sog. „Input-Steuerung“. Bestehende Lehr- und Lernpläne nennen Inhalte, die der Lehrende zu vermitteln hat. Ziel ist, dass am Ende alle Schüler zu den gleichen Ergebnissen kommen. Dadurch, dass die Inhalte gemeinsam erarbeitet werden, erhält der Lehrende den subjektiven Eindruck, dass alle Schüler das Ziel erreicht haben.⁶⁾ Von daher ist der Unterricht „in Deutschland weit davon entfernt, Schüler – angepasst an ihre jeweiligen Lernvoraussetzungen – individuell gleichermaßen zu fördern“⁷⁾.

Der Lehrer des 21. Jahrhunderts orientiert sich an Bildungsstandards – die bisher nur ansatzweise erarbeitet wurden – und sein Unterricht ist gekennzeichnet durch das Prinzip der „Output-Steuerung“. Über Prozesse der Qualitätsentwicklung und –sicherung beginnen Lehrpersonen Unterricht systematisch zu reflektieren, Ziele zur Weiterentwicklung zu definieren, Lösungspläne zu erarbeiten und diese gemeinsam in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Ziel ist die Umorientierung des Unterrichts hin zur Ausgestaltung individueller Lernwege für die Schüler (vgl. BLK 1997). Der hier aufgezeigte Paradigmenwechsel ist in Deutschland nur im Ansatz erkennbar. Um im Sinne der oben gemachten Aussagen diesen herbeizuführen, sind nach meiner Ansicht die folgenden Voraussetzungen zu schaffen:

7. Stärkere Verzahnung der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung mit der 2. Phase der Lehrerausbildung an den Seminaren. Rückführung der Professionalität auf die Persönlichkeitsentwicklung des Lehrenden, verbunden mit einem wissenschaftlich tragfähigem Verständnis von Lehren und Lernen, mit den dazugehörigen entsprechenden Unterrichtskonzeptionen⁸⁾.
8. Fachbezogene Einführung von Bildungsstandards und darauf aufbauende (nicht abgekoppelte) externe Prüfungen.
9. Flächendeckende Einführung von Unterstützungssystemen im Bereich der Qualitätsentwicklung und –sicherung, verbunden mit der Entwicklung der Kompetenz des Lehrenden im Umgang mit „Feed back – Prozessen“, also mit interner Evaluation.
10. Stärkung der Rolle des Lehrenden durch sog. Lehr- und Lernarrangements mit Hilfe von sog. Kompetenzrastern.
11. Selbstorganisiertes Lernen als grundlegendes Verständnis von Lehren und Lernen in allen Stufen der schulischen Ausbildung. Damit verbunden sind kleine Klassenstrukturen, ein neu zu definierendes Zeitmanagement bei Lehrern und Schülern, externe Unterstützungssysteme für eine weitgehend eigenverantwortliche Schule sowie entsprechende finanzielle, sächliche und personale Ausstattung der jeweiligen Schulen.
12. Qualitative Messung der Leistungen einer einzelnen Schule im Sinne der schon erwähnten „Output-Steuerung“.

Neben den skizzierten Veränderungen im Berufsbild des Lehrenden ist eine Umorientierung im Bildungssystem erforderlich, damit den Anforderungen des 21. Jahrhunderts entsprochen werden kann. Benötigt wird ein Bildungssystem, in dem strategisch investiert wird. Detailregulierungen werden durch strategische Zielsetzungen ersetzt. Die flächendeckende Einführung moderner Qualitätssysteme im Bildungsbereich mit den entsprechenden „Feed-back-Systemen“ sowie den oben genannten Arbeitsbedingungen lässt Lehrende zu „Lernorganisatoren“ werden, die sich kreativ einbringen und Verantwortung für Bildungsleistungen übernehmen können.⁹⁾

Segment 3: Schulsystem im 19. Jahrhundert konzipiert

„Im Land Hessen werden die beruflichen Schulen zur Zeit – insoweit in Übereinstimmung mit einem gewissermaßen gemeindeutschen Schulorganisationsrecht – als nicht-rechtsfähige Anstalten geführt (§ 127a Abs. 2 S. 1 HSchG). Die Verantwortung teilen sich – vereinfacht dargestellt – das Land in personeller und kommunale Träger (Gemeinden und Kreise) in sächlicher Hinsicht.“¹⁰⁾

Die hier dargestellte Verteilung der schulrechtlichen Kompetenzen zwischen Land und Kommunen sowie die gegenwärtige interne Schulorganisation lassen sich aus der Weimarer Reichsverfassung ableiten. „Die Gemeinde baut als Trägerin der Schule das Haus, Herr im Haus aber ist der Staat.“¹¹⁾

In dem hier betrachteten Segment wird meines Erachtens der Reformbedarf unseres Schulsystems besonders deutlich. In einem System des 19. Jahrhunderts ist es sicherlich nicht möglich, die bildungspolitischen Fragestellungen des 21. Jahrhunderts zu beantworten, selbst bei größter Sympathie für die bildungspolitischen Errungenschaften des genannten Jahrhunderts. Die Fragestellung in der Überschrift wie auch die in den Überlegungen zu den Segmenten 1 und 2 genannten Prämissen führen zwangsläufig zu einer inhaltlichen Überprüfung der derzeitigen Organisationsstruktur im Bildungsbereich. Die Reformbestrebungen in den Bundesländern zielen, pauschal ausgedrückt, auf die Institution der „Eigenständige Schule“ ab.

„Die Eigenverantwortliche Schule zielt darauf, das selbstständige Lernen und eigenverantwortliche Handeln von Schülern zu fördern. Die Qualität der Lehrerverarbeit soll verbessert werden. Es wird darauf hingearbeitet, die Qualität und Quote der Schulabschlüsse zu steigern sowie die Wiederholer- und Abbrecherquote zu senken.“¹²⁾

Entsprechende Überlegungen in Hessen haben dazu geführt, das Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ zu installieren. Dieses Modell zur eigenverantwortlichen Schule versucht an 17 Beruflichen Schulen und in 6 Handlungsfeldern projektartig die bereits oben gemachten Aussagen zu hinterfragen. Das auf fünf Jahre angelegte Projekt soll Schule neu definieren und aufstellen in den Handlungsbereichen

Qualitätsentwicklung,
Qualitätssicherung,
Organisationsstruktur,
Personal,
Finanzen und
Regionales Kompetenzzentrum.

Die jeweiligen Handlungsfelder sollen dabei auch Übertragungsmöglichkeiten für andere Schulen aufzeigen.¹³⁾

Das bis Ende 2009 aufgelegte Modellprojekt soll letztlich zu einer „outputgesteuerten Schule“ führen. Die bisherigen Ergebnisse sollen hier nur in aller Kürze angesprochen werden. Näheres siehe www.selbstverantwortungplus.de

- Qualitätsentwicklung: Umsetzung von Lehr- und Lernarrangements durch Kompetenzraster (Anlehnung an Schweizer Vorgehensweise), mit Schwerpunkten in den Bereichen Selbstorganisiertes Lernen (SOL) und Lebenslanges Lernen (LL)
- Qualitätssicherung: Einführung des Qualitätsmanagementsystems Q2E als „Feed-back-„ und Evaluationsinstrument. Grundlage ist das Leitbild der Schule mit den zugehörigen Qualitätszielen.
- Organisationsstruktur: Einführung einer Kernschulverfassung auf der Grundlage eines Zielvereinbarungssystems mit der Methode „Balanced Scorecard“. Strategische Leitung der Schule durch das Organ Schulvorstand. Operative Leitung der Schule durch die Schulleitung. Beratung durch einen Beirat sowie Aufbau fraktaler Organisationsstrukturen. Administrative Übernahme von Budgetierungsaufgaben durch eine entsprechend geschulte Verwaltungsfachkraft.
- Personal: Autorisierung der Schule Einstellungen und Beförderungen vorzunehmen. Erarbeitung entsprechender Personalentwicklungskonzepte. Einstellung von nichtpädagogischem Personal, z. B. Assistenten
- Finanzen: Übertragung der Budgethoheit auf die Schule. Übertragbarkeit und Deckungsfähigkeit der personellen und sächlichen Mittel. 5 % des Gesamtbudgets können disponibel verwendet werden.
- Regionales Kompetenzzentrum Die Schulen halten Fort- und Weiterbildungsangebote auch für den Erwerb von Zusatzqualifikationen im Rahmen eines regional abgestimmten Bildungsprogramms vor. Ein Rechtsgutachten der Universität Konstanz zur Möglichkeit einer Umwandlung von beruflichen Schulen in rechtsfähige Anstalten liegt vor.¹⁴⁾

Wenn es gelingt, den hier genannten Reformprozess voranzutreiben und frühestmöglich zu übertragen, dann bin ich davon überzeugt, dass eine durchgreifende Neuorientierung im Bereich von Schule, speziell im Berufsschulbereich, gelingen kann. Die Voraussetzungen in Hessen sind aufgrund der weitgehenden Übereinstimmung aller derzeit im Landtag vertretenen Parteien außerordentlich günstig. Als Mitverantwortlicher für diesen Prozess, Schulleiter einer teilnehmenden Schule und Projektleiter im Handlungsfeld „Organisationsstruktur“, möchte ich der Euphorie nicht freien Lauf lassen. Es ist mir sehr wohl bewusst, dass wir uns hier auf einen sehr komplexen Prozess einlassen, der wenig Zeit erlaubt, aber viele inhaltliche wie auch personelle Veränderungen verursacht. Notwendig erscheint mir eine

transparente Informations- und Führungsstrategie. Der hohe Grad der Vernetzung in diesem Vorhaben führt zwangsläufig zu Konflikten an den Schnittstellen der Veränderungen. Wenn Entscheidungs-, Kompetenz- und Verantwortungsstrukturen verlagert werden, müssen die Aufgaben der bis dato Verantwortlichen neu definiert werden. Nachzudenken ist in diesem Zusammenhang über eine systemische Neuausrichtung der staatlichen Schulaufsicht. Gleichzeitig müssen die neuen Entscheidungs- und Verantwortungsträger in ihrer Rolle gestärkt und im Sinne entsprechender Fortbildung gefördert werden. In den Verbindungen zu den jeweiligen Unterstützungssystemen müssen Schnittstellen klar beschrieben werden. Dringend notwendig ist nach meiner Auffassung eine abschließende Beschäftigung der politischen Entscheidungsträger mit dem sog. schulischen Zeitmanagement. Die oben angesprochenen Prämissen sind in einem veralteten starren Zeitsystem nicht umzusetzen.

Auf die Frage, „Was Arbeitgeber erwarten dürfen“, kann man die Systematik der beruflichen Curricula nicht aussparen. Der Kopenhagen-Prozess hat mit der Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens EQF (European Qualification Framework) und des Europäischen Leistungspunktsystems ECVET (European Credit Transfer System für Vocational Education und Training) durch die EU-Kommission neue Herausforderungen an die Berufsbildung gestellt.¹⁵⁾ Hier befinden wir uns laut Prof. Dobischat bei der „Modularisierung“ im Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik. Das Thema war Gegenstand eines Gutachtens von Euler und Severing im Auftrag des Innovationskreises berufliche Bildung bei der Bundesbildungsministerin, Frau Annette Schavan.¹⁶⁾

Das Credit-Point-System bei der Bewertung von Einzelmodulen ist auch im Zusammenhang mit der Diskussion um die Übernahme von Weiterbildungsaktivitäten durch berufliche Schulen zu sehen. Eine eigenverantwortliche Schule mit eigener Rechtsfähigkeit, notwendig um auf Augenhöhe am Weiterbildungsmarkt agieren zu können, ist aufgrund ihrer Ressourcen in besonderem Maße in der Lage, sich regional auf diesem Feld aufzustellen. Der Ansatz der Vernetzung beruflicher Schulen mit regionalen Einrichtungen der Weiterbildung „ist vom Konzept her zielführend, da er nicht nur berufliche mit allgemeiner Bildung verknüpfen will, sondern auch das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für den Bildungsbereich betont.“¹⁷⁾ Dieser Ansatz wird auch in Hessen von allen im Landtag vertretenen Parteien getragen und firmiert unter den Begriffen „Zentren Lebenslangen Lernens“ bzw. „HessenCampus“. Sie setzen sich zusammen aus regionalen Bildungspartnern, auch unter Einbeziehung privater Akteure. Das derzeit statische (berufliche) Schulsystem mit seinen festen „Zeitfenstern“ wird dynamisiert und so die Perspektive zu „Lebenslangem Lernen“ eröffnet.

Mit diesem Konzept verändert sich Schule grundlegend. „Kompetenzzentren der beruflichen Bildung dienen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung in einzelnen Branchen oder Berufsfeldern bzw. für Innungen oder Betriebe in den jeweiligen Regionen und leisten insoweit einen Beitrag zur Sicherung eines ausreichenden

den Qualifikationsangebots sowie zum Innovationstransfer... Über die eigenständige und eigenverantwortliche Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages hinaus werden auf der Basis einer Potenzialanalyse ihre (die bisherigen Kompetenzen der beruflichen Schulen) weiter ausgebaut, soweit dies zur Weiterentwicklung ihrer Region erforderlich ist.“¹⁸⁾

Auf der Grundlage der sog. „Lissabon-Strategie“, in der dem „Lebenslangen Lernen“ eine Schlüsselfunktion zukommt, um die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden zu lassen,¹⁹⁾ hat das Land Hessen ein Gutachten zur „Stellung beruflicher Schulen am Fort- und Weiterbildungsmarkt und ihre Konsequenzen für die künftige Rechtsform öffentlicher Schule in Hessen“ in Auftrag gegeben.²⁰⁾ Das vorliegende Gutachten ist eine Reaktion auf die Forderung, dass öffentliche Schulen zusätzlich zu dem ihnen durch Art. 7 Abs. 1 GG übertragenen Bildungs- und Erziehungsauftrag als regionale Zentren der Berufsbildung herangezogen werden, was durch die geltenden Bestimmungen der Länderschulgesetze nicht gedeckt ist.

Von daher soll das Gutachten die Frage klären, ob die folgenden Aufgaben von den beruflichen Schulen in Hessen zusätzlich erfüllt werden können:

- a) „Die Schulen erweitern ihr Angebot auf extracurriculare und entgeltliche Leistungen für ihre Schüler.
- b) Die Schulen bieten allgemeine und berufliche Fort- und Weiterbildungsdienstleistungen am Markt gegen Entgelt an. Die Schulen sollen primär subsidiär agieren.....
- c) Die Schulen stellen ihren Anbietern Personal, ggf. auch Räume und Geräte, gegen Entgelt zur Verfügung.
- d) Die Schulen entwickeln als Mitglieder regionaler Bildungsnetzwerke zusammen mit anderen Anbietern ein umfassendes Ausbildungsangebot und stimmen dazu ihre Ausbildungsangebote mit anderen Anbietern ab. Gleichzeitig sollen für diese Bildungsnetzwerke Serviceangebote sekundärer Art geleistet werden (Curricula, Transparenz, Stärken-Schwächen-Analyse, Marktanalyse, Verlaufs- und Verbleibensanalyse).“²¹⁾

Eine Möglichkeit zur Umsetzung sieht das Gutachten in der Einführung einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts unter Beachtung von zwei „Säulen“: Zum einen die berufliche Grund- und Erstausbildung auf der Grundlage des oben genannten staatlichen Bildungsauftrages und der damit verbundenen „Legitimationskette“, zum anderen die zusätzlichen Aktivitäten auf dem Sektor der Weiterbildung. Organisatorisch wie auch finanzpolitisch sind beide Aufgabenfelder klar voneinander zu trennen. Entsprechende Umsetzungsszenarien werden in den kommenden Jahren in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion rücken.

Fazit

Es sei mir abschließend gestattet, einige persönliche Gedanken zum Gelingen des hier aufgezeigten Paradigmenwechsel im schulischen Bereich zu formulieren.

Die hier nur im Ansatz skizzierten bildungspolitischen Voraussetzungen zeigen eine hohe Komplexität in allen Bereichen auf. Von daher ist die in der Überschrift dieses Beitrages enthaltene Fragestellung zu überdenken. Die Ausbildungs- und Weiterbildungsreife des sog. „human capitals“ hängt gerade in Zeiten des schon genannten demografischen Wandels von den geschaffenen Systemveränderungen ab. Dabei befindet sich „das Neuordnungsverfahren des beruflichen Bildungssystems in einem aufwändigen Abstimmungsprozess zwischen allen beteiligten Partnern“.²²⁾ Als Praktiker wie auch als bildungspolitisch aktiver Schulleiter hoffe ich auf die Kompromiss- und Konsensfähigkeit aller Partner. Gelingt der notwendige Paradigmenwechsel im (beruflichen) Bildungssystem nicht, dann wird es zu einem zunehmend uneffizienten Einsatz des Faktors Bildung kommen, der einen Abbau in den Ressourcen einer hoch entwickelten Gesellschaft bewirkt.

Mit der Umwandlung der beruflichen Schulen in sog. „Zentren des Lebenslangen Lernens“ stellt sich auch die Frage nach dem Aufbau einer professionellen (regionalen) Bildungsberatung. In diesem Zusammenhang könnte die bisher statische Sichtweise von abgebenden und weiterführenden (beruflichen) Schulen an den jeweiligen Schnittstellen neu definiert und verändert werden. Neben der Folge einer effizienteren Bildungs- und Laufbahnberatung sehe ich auch die einer Stärkung der Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) aufgrund der engeren Anbindung allgemeiner Schulen an die Erfordernisse beruflicher Qualifikationsmuster.

„Es gehört zu den bildungspolitischen Prioritäten der unmittelbaren Zukunft, Schulautonomie in Personal- und Prozessfragen, gepaart mit Leistungsüberprüfungen im Rahmen externer Evaluation, einzuführen. Zur Schulautonomie gehört auch die Verantwortlichkeit für eine leistungs- und belastungsbezogene Besoldung.“²³⁾ Der Ausbildungsberuf „Schulleitung“ muss ebenso auf die Agenda wie die Frage nach neuen und effizienteren Organisationsstrukturen.

Der in Hessen eingeschlagene Weg zu einer eigenverantwortlichen und qualitätszentrierten Schule scheint mir unumkehrbar zu sein. Es genügt nicht, die derzeitige Situation auf dem Erst-, Fort- und Weiterbildungsmarkt zu analysieren, vielmehr sind die in den Modellprojekten erarbeiteten Instrumentarien schnell und nachhaltig auf alle Schulen zu übertragen. Ein Reformprozess in dieser Größenordnung braucht neben professioneller Begleitung auch ein hohes Maß an Ressourcen und Ressourcensicherheit: „...“, denn bei der Finanzierung der Bildung geht es nicht um eine wohlfahrtsstaatliche Versorgung, es geht vielmehr um zentrale Interessen unserer Volkswirtschaft.“²⁴⁾

Systemische Veränderungen, wenn sie denn als solche auch gewollt sind, führen

immer zu Widerständen im bestehenden System. Von daher erscheint es mir dringend notwendig, die Funktion und Rolle der staatlichen Schulaufsicht neu zu bewerten und zu definieren. Es hat sich gezeigt, dass das Nebeneinander von neu aufgebauten Entscheidungskompetenzen und bisherigen Entscheidungsstrukturen zu beträchtlichen Reibungsverlusten führt.

Gesetze, Erlasse und Verordnungen müssen schnellstmöglich den neuen Bedingungen angepasst werden. Den notwendigen Paradigmenwechsel herbeiführen zu wollen nach der Maßgabe: „Was ist im alten Rechtssystem möglich?“, ist zum Scheitern verurteilt.

Alle am Bildungsprozess in unserem Land beteiligten Personen und Institutionen sollten, wann immer möglich, vorurteilsfrei und sachorientiert an der Neustrukturierung unseres Bildungssystems interessiert sein. Jahrelange, meist lobbyistisch geprägte Diskussionen haben schon in der Vergangenheit den Bildungsstandort Deutschland erheblich geschwächt.

Auf dem hier skizzierten Weg ist Hessen sehr gut vorangekommen, auch wenn noch viel Arbeit im systemischen Umsetzungsprozess zu leisten ist. Die Komplexität der Veränderungen in den oben beschriebenen Handlungsfeldern des Modellprojektes „Selbstverantwortung plus“ war richtig, und hat dazu geführt, dass der Reformprozess in Hessen, im Unterschied zu dem in anderen Bundesländern, vom Prinzip „Ganzheitlichkeit“ geprägt ist. Zum Ausdruck kommt dieses Prinzip in der gleichzeitigen Bearbeitung von sechs Handlungsfeldern. Diese Arbeit muss in der heutigen Zeit dadurch ergänzt werden, dass nach dem Muster des Gender Mainstreamings alle Entscheidungen in einer Bildungseinrichtung „auf ihre Wirkung hinsichtlich der Erweiterung von Bildungsgerechtigkeit betrachtet und gegebenenfalls modifiziert“²⁵⁾ werden.

In Übereinstimmung mit dem Aktionsrat Bildung favorisiere ich eine Umstrukturierung des deutschen Berufsbildungssystems die u. a. zu einem Angebot von Qualifikationsbausteinen führt, „die bereichsübergreifend und standardisiert in allen Segmenten des Berufsbildungssystems gelten. Dadurch könnten die Übergänge von z. B. vorgelagerten Maßnahmen der Berufsvorbereitung in die duale Berufsausbildung oder der Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungsformen erleichtert werden und die bessere Verwertbarkeit von Teilqualifikationen sowie Anschlüsse zur Weiterqualifizierung ermöglicht werden.“²⁶⁾

Literaturverzeichnis

- 1) Schleicher, A.: Geld und Systementwicklung. In: Erziehung und Wissenschaft, 5/2007. S. 2
- 2) Vgl. Lenzen, D. u. a.: Aktionsrat Bildung. Jahresgutachten: Bildungsgerechtigkeit. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Wiesbaden 2007. S. 54.
- 3) Schleicher, A.: o. a., S. 2.
- 4) Vgl. Dobischat, R.: Berufliche Bildung im 21. Jahrhundert. Referat zur Bundesfachtagung der SPD/Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) am 21.9.2007 in Frankfurt am Main, S. 1.
- 5) Vgl. Lenzen, D.: o. a., S. 135.
- 6) Vgl. Lenzen, D.: o. a., S. 80.
- 7) Lenzen, D.: o. a., S. 81.
- 8) Vgl. Lenzen, D.: o. a., S. 101 ff.
- 9) Vgl. Schleicher, A.: o. a., S. 2.
- 10) Ennuschat, J. u. Röhl, H. C.: Stellung beruflicher Schulen am Fort- und Weiterbildungsmarkt und ihre Konsequenzen für die künftige Rechtsform öffentlicher Schulen in Hessen. Gutachten im Auftrag des Landes Hessen. Konstanz im August 2007, S. 2.
- 11) Anschütz, G.: Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Kommentar. 14. Aufl., Berlin 1933, Art. 143 Anm. 2.
- 12) Leitsatz zum Schulversuch: Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren (ProReKo). In: Digital Lernen, Heft 1, Berlin 2007, S. 23.
- 13) Vgl. Irmer, H.-J.: Bildungspolitische Ziele der CDU Hessen: CDU macht Hessens Schüler fit für die Zukunft. Schulverwaltung 10/2007. S. 287.
- 14) Vgl. Ennuschat, J. u. Röhl, H. C.: o. a.
- 15) Vgl. Dobischat, R.: o. a., S. 8.
- 16) Vgl. Dobischat, R.: o. a., S. 8.
- 17) Dobischat, R.: o. a., S. 8.
- 18) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen -, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 92, Bonn 2001, S. 16 f.
- 19) Vgl. Ennuschat, J., u. Röhl, H. C.: o. a., S. 1.
- 20) Vgl. Ennuschat, J. u. Röhl, H. C.: o. a.
- 21) Ennuschat, J. u. Röhl, H. C.: o. a., S. 2.
- 22) Lenzen, D.: o. a., S. 60.
- 23) Lenzen, D.: o. a., S. 152 f.
- 24) Dobischat, R.: o. a., S. 9.
- 25) Lenzen, D.: o. a., S. 153.
- 26) Lenzen, D.: o. a., o. a., S. 148 f.

Veröffentlicht in: Rohstoff Bildung: Lebenslang Lernen
(Wiesbadener Gespräche zur Sozialpolitik), Heidelberg 2008, S. 107 – 118,
Rohstoff Bildung: lebenslang lernen! (3-87284-060-6) - (2008)

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

