pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Euler, Dieter; Pätzold, Günter

Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm

Bonn : BLK 2004, 181 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 120)

Quellenangabe/ Reference:
Euler, Dieter; Pätzold, Günter: Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Bonn : BLK 2004, 181 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 120) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-4758 - DOI: 10.25656/01:475

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-4758
https://doi.org/10.25656/01:475

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BLK
BUND-LÄNDER-KOMMISSION
FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Heft 120

Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm
von

Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen
Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund

BLK
BUND-LÄNDER-KOMMISSION
FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Heft 120

Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm
von

Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen
Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

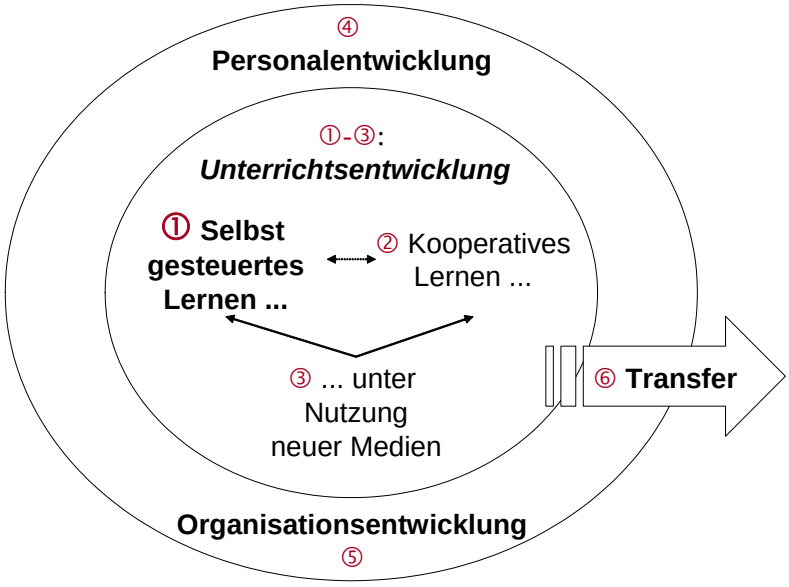
ISBN 3-934850-59-6
2004

Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm

Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)



DIETER EULER
GÜNTER PÄTZOLD

St. Gallen / Dortmund, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Leitziele[1]

Das Programm verfolgt als Leitziel den Anspruch, didaktische Konzepte zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens und der Teamfähigkeit (als einer spezifischen Ausprägung von Sozialkompetenzen) auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Erstausbildung zu entwickeln, erproben und evaluieren. Ein spezifischer Akzent wird in diesem Rahmen darauf gelegt, die didaktischen Potenziale moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in der Entwicklung der Konzepte auszuschöpfen. Das Programm strebt praxisrelevante Beiträge zur Etablierung einer zeitgemäßen Lernkultur und -organisation und zur Verankerung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung an. Es zielt mit einem entwicklungs- und implementierungsbezogenen Programmansatz – wissenschaftlich begleitet und empirisch akzentuiert – auf eine Veränderung des beruflichen Unterrichts und der Schulorganisation – in Abstimmung mit gegenwärtigen Schwerpunkten der Weiterentwicklung beruflicher Schulen der Kultusministerien der Länder.

Als Ausgangspunkt für die Programmdefinition dient die verbreitete Prämisse, nach der für erfolgreiches berufliches Handeln heute neben Sachkompetenzen gleichrangig sozial-kommunikative Kompetenzen sowie die Kompetenz zum selbst gesteuerten Lernen unerlässlich sind. Trotz eines breiten Konsensus über die Notwendigkeit der Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen weisen viele Befunde (z. B. die deutschen PISA-Ergebnisse) darauf hin, dass in der schulischen Bildung insbesondere im Hinblick auf Sozial- und Selbstlernkompetenzen noch markante Defizite existieren.

2 Begründungen

Das Bezugssystem der Berufsbildung – die Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen – ist aufgrund veränderter Marktbedingungen einem markanten Wandel ausgesetzt. In einer globalisierten Wirtschaft vollziehen sich die Produktions- und Informationsprozesse der Unternehmen in einem größeren räumlichen Entscheidungsraum, dessen Folge u. a. ein intensivierter Wettbewerb darstellt. Eine wesentliche Konsequenz

[1] Ausgangspunkt für diese Expertise stellt die durch den Ausschuss „Bildungsplanung“ der BLK am 27. Februar 2004 verabschiedete Programmskizze „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ dar. Auf dieser Grundlage wird das Ziel verfolgt, die Leitlinien der Programmskizze im Kontext der aktuellen Forschungslage zu beurteilen sowie präzisierende Hinweise für die Ausgestaltung des bevorstehenden Modellversuchsprogramms vorzuschlagen.

aus dieser Situation ist der Wandel von Verkäufer- zu Käufermärkten. Die Unternehmen verkaufen nicht mehr ihre Standardprodukte, sondern sie müssen sich im Rahmen einer Kundenorientierung auf die Kundenwünsche einstellen.

Parallel zu dieser Neuausrichtung der Absatzmärkte kommt es zu veränderten Formen der Arbeitsorganisation. An die Stelle von zentralistischen Organisationen und patriarchalischen Führungssystemen treten *Team- und Mitarbeiterorientierung*. Die neue Herausforderung besteht in der Entwicklung von Arbeitsstrukturen, die das kreative und synergetische Potenzial von Teams umsetzen und im Rahmen von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen immer neue Optimierungen der Geschäftsprozesse auslösen. *Dazu bedarf es selbst verantwortlich, entscheidungsorientiert und sozialkompetent handelnder Mitarbeiter/-innen* sowie, korrespondierend dazu, Führungskräfte, die Anweisung durch Coaching, Kommandieren durch Unterstützen und Kontrollieren durch Ermöglichen ersetzen. Das *Kooperationspostulat* vollzieht sich im Kontext einer hochgradig geforderten Flexibilität, d. h. die Mitarbeiter/-innen müssen davon ausgehen, dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf häufig ändern und sich auch die von ihnen geforderten Kompetenzen rasch wandeln.

Für die Berufsbildung ergeben sich aus diesen Wandlungsprozessen gravierende Konsequenzen, sowohl auf der *personellen Ebene* der Akteure (Lehrende und Lernende) als auch auf der *Ebene der Institutionen* (Schulentwicklung). In diesem Zusammenhang ist auf die *erhöhte Bedeutung von Selbstlernkompetenzen und Teamkompetenzen* hinzuweisen, einerseits als Voraussetzung zur (Mit-)Gestaltung der oben skizzierten Entwicklungen, andererseits als Ziel von Lehr-Lernprozessen. Gleichzeitig konvergieren einschlägige Analysen in der Einschätzung, dass entsprechende Kompetenzen auch in der Berufsbildung momentan eher eine Programmatik und weniger eine verbreitete Praxis ausdrücken.

Sowohl die Lehr- und Lernprozesse als auch die Kulturen in den beruflichen Schulen betonen noch zu wenig die Selbstverantwortung, die Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbststeuerung und das Lernen und Arbeiten in Teamkontexten. Konzepte der Selbstwirksamkeit spielen im Unterrichts- und Schulalltag beruflicher Schulen trotz ihrer Bedeutung für den Unterrichts- und Lernerfolg kaum eine Rolle.

Prägend für unser Bildungssystem ist bis heute trotz der intensiv geführten Diskussionen um erweiterte Eigenständigkeit von Schulen – z. B. auch im Zusammenhang der Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren –

immer noch eine Kultur der Vorgaben und Außensteuerung. Deutet man den Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernende in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette, so korrespondiert auf der kulturellen Ebene damit keine Wertschätzungskette. Es dominieren Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität gegenüber, die als angemessen, ja als notwendig für eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verstanden werden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt.[2]

Zwar hat die Kultusministerkonferenz die bildungspolitische Relevanz des selbst gesteuerten Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens bereits im Jahr 2000 für die Weiterbildung in einen Beschluss umgesetzt, aber damit sind die tatsächlichen Lehr- und Lernprozesse in der Berufsbildung bislang kaum erreicht.[3] Die grundsätzlichen Aussagen machen den Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen, Selbststeuerung von Lernprozessen und der auszuweitenden Nutzung informationstechnischer Möglichkeiten deutlich: „Mit der Aufforderung zum lebenslangen Lernen wird als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung der Lernprozesse die Eigenverantwortung des Lernens neu bestimmt. Damit sind umfassende organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems verbunden. Die Stärkung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen ist eine der wesentlichen Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik und Bildungspraxis.“[4]

Das selbst gesteuerte Lernen wird damit in seiner Begründung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden. Dabei verbinden sich zwei Entwicklungen zu einer nachdrücklichen Begründung für die verstärkte Bedeutung dieser Handlungskompetenz:

- Die Aussage: „Die Zukunft ist offen“ bedeutet für die Berufsbildung, dass heute niemand sagen kann, welche Aufgaben und Berufsanforderungen in einigen Jahren bedeutsam sein werden. Welche Kompetenzen sollen Auszubildende erwerben, wenn weitgehend unbestimmbar ist, was in der Zukunft erwartet wird? Jugendliche werden heute ausgebildet für eine Zukunft, die wir noch nicht kennen, aber doch gestalten müssen.

---

2 Vgl. EULER 2003.
3 Vgl. PÄTZOLD et al. 2003.
4 Vgl. KMK 2000, S. 2.

- Wir sind mit einer Problemlage konfrontiert, die eigentlich paradox klingt: Wir bleiben häufig uninformiert, weil es zu viele Informationen gibt. Als Medienkonsumenten sind wir einer ständig anwachsenden Flut von Informationen ausgesetzt bzw. auch ausgeliefert. Im Zeitalter des Internet müssen wir jedoch in erster Linie lernen, die richtigen Fragen zu stellen, uns ausgehend von dem zu lösenden Problem zu den wirklich relevanten Informationen zu navigieren und diese kompetent zu beurteilen.

Daraus resultiert die Erkenntnis, dass es nicht mehr ausreicht, auf Vorrat zu lernen. Man muss dazulernen, wenn sich die Bedingungen verändert haben, und man muss prinzipiell lernen, sich in einer Welt der Informationsüberflutung zurecht zu finden und aus Informationen ein problembezogenes Wissen zu machen.

Die Notwendigkeit eines fortdauernden Wissenserwerbs im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernens fordert die Kompetenz zum selbst gesteuertem Lernen in Eigenverantwortung und mit anderen (voneinander und miteinander lernen). Auf diese Herausforderung muss die Berufsausbildung vorbereiten und dafür qualifizieren.

Selbstlernkompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass Lernende mit Hilfe geeigneter Strategien ihren Wissens- und Kompetenzerwerb selbst steuern und verantworten. In diesem Zusammenhang setzen sie sich eigenständig Ziele, analysieren – allein oder kooperativ im Team – die zu bewältigende Aufgaben- oder Problemstellung, überwachen den Lernfortschritt und beurteilen die erreichten Lernergebnisse. Selbstlernkompetenzen sind sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel des Lernens. Verglichen mit der verbreiteten Unterrichtspraxis ergeben sich daraus anspruchsvolle Entwicklungsanforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -durchführung.

Einen neuen Akzent erhalten die Überlegungen durch die Nutzung von Formen des so genannten *eLearning bzw. der eEducation*. Mit den Möglichkeiten der multimedialen Informationsdarstellung und den zusätzlichen Formen des netzbasierten Austauschs im Rahmen einer asynchronen oder synchronen Telekommunikation ergeben sich neue Optionen für die lehrmethodische Gestaltung auch in der Berufsbildung.[5] Es fehlt derzeit an eLearning-gestützten Lernumgebungen, die den didaktischen Mehrwert in überzeugender Weise repräsentieren und neben den fachlichen auch überfachliche Handlungskompetenzen fördern können.

Im Hinblick auf die Förderung von *Teamkompetenzen* ergeben sich für alle Berufstätigkeiten vielfältige Anforderungen, die sich auch bereits jetzt in Ordnungsgrundlagen

[5] Vgl. EULER/WILBERS 2003.

und Prüfungsanforderungen niederschlagen. Während der Bedeutungszuwachs von Teamkompetenzen als einer spezifischen Ausprägung von Sozialkompetenzen zum einen mit dem Hinweis begründet wird, Sozialkompetenzen seien mittlerweile eine strategische Größe des ökonomischen Erfolgs einer Unternehmung und daher explizit in den Bildungsinstitutionen zu fördern (Berufsbildung als Gestaltungsinstanz), weist eine andere Seite auf den Ausfall traditioneller Sozialisationsagenturen und die daraus resultierende Zunahme von sozialen Verhaltensdefiziten hin, denen pädagogisch entgegenzuwirken sei (Berufsbildung als Reparaturinstanz). Sozialkompetenzen werden einerseits immer gefragter, können andererseits jedoch nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden.

Aus didaktischer Perspektive sind u. a. die folgenden Fragen von Bedeutung:

- Wie können Selbstlern- und Teamkompetenzen semantisch präzisiert und als Lernziele bestimmt werden (curriculare Dimension)?
- Wie können Selbstlern- und Teamkompetenzen unterrichtsmethodisch gefördert werden, fachlich integriert und wirksam aufgebaut werden (methodische Dimension)?
- Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wie des selbst gesteuerten, kooperativen Lernens wirksam einbringen (pädagogisch-psychologische Dimension)?
- Wie können Selbstlern- und Teamkompetenzen im Rahmen von Prüfungen festgestellt und beurteilt werden (evaluative Dimension)?
- Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Förderung von Selbstlern- und Teamkompetenzen in einer Institution (institutionell-organisatorische Dimension)?

Damit sind Fragen skizziert, die in Theorie und Berufsbildungspraxis erst ansatzweise aufgenommen werden und daher ein großes Innovationspotenzial besitzen.

3 Umsetzung der Leitideen im Modellversuchsprogramm

Innovationen in der Berufsbildung besitzen zumeist nur dann eine Chance zur Nachhaltigkeit, wenn sie systemisch ansetzen. Für die skizzierten und begründeten Leitziele des Programms bedeutet dies, dass neben der Entwicklung von didaktischen

Konzepten mit einem direkten Bezug auf die Unterrichtsebene ergänzende Maßnahmenbereiche zu planen sind, die die didaktischen Innovationen abstützen.[6]

Vor diesem Hintergrund werden in dem Programm die folgenden Gestaltungsebenen miteinander verbunden:

- Auf der *Unterrichtsebene* geht es darum, dass die Entwicklung von Selbstlern- und Teamkompetenzen im Rahmen von entsprechenden mikro- und makrodidaktischen Konzepten und Unterrichtsarrangements unter möglichst weitgehender Beteiligung der Auszubildenden gefördert werden soll. (1. Ebene: Unterrichtsentwicklung)
- Die *Schulorganisation und -kultur* muss die geforderten Kompetenzen repräsentieren. Selbstorganisation und Selbststeuerung kann von den Auszubildenden nur dann glaubwürdig erwartet werden, wenn sie in der Institution „Schule“ gelebt werden. Kooperatives Handeln wird nur dann für die Auszubildenden als Lernziel einsichtig, wenn es durch gelebte Kooperation und Teambildung im Kollegium sichtbar wird. (2. Ebene: Personal- und Schulentwicklung)
- Auf der Ebene der *Lehreraus- und Lehrerfortbildung* sind korrespondierend dazu Konzepte erforderlich, um die veränderten, neuen *Lehr*kompetenzen zu realisieren. Selbstorganisation, kooperatives Handeln und Selbstwirksamkeit müssen in der Aus- und Fortbildung theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im Lehrerhandeln erfahrbar werden.

  Dazu sollen auch die wissenschaftlichen Begleitungen der Projekte beitragen, in dem Ergebnisse möglichst rasch transferiert und in der Lehrerbildung wirksam werden sollen (3. Ebene: Kompetenzentwicklung der Lehrenden).

Konkret werden sechs Maßnahmenbereiche definiert, die mögliche Schwerpunkte für die Planung, Durchführung und Evaluation der Modellversuche skizzieren. Im Folgenden werden jeweils die Kernideen und verfügbaren Erfahrungen vorgestellt. Die Darstellung mündet in Fragestellungen, die innerhalb eines Modellversuchs aufgenommen und bearbeitet werden könnten. Diese sind keineswegs erschöpfend formuliert, d. h. es ist möglich, dass die Planung eines Modellversuchs auch weitere Fragen aufnimmt.

---

[6] Vgl. hierzu auch das Verständnis systematischer Unterrichtsentwicklung, wie es im Modellprojekt „Schule & Co.“ des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der Bertelsmann Stiftung ausgeführt wird (BASTIAN/ROLFF 2002 bzw. im Internet unter: www.schule-und-co.de).

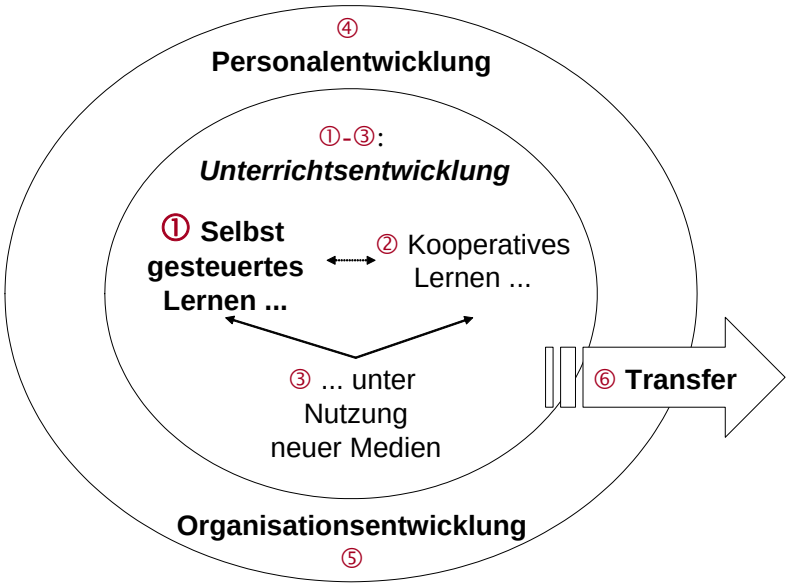


Abbildung 1: Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms

Im Hinblick auf die Maßnahmenbereiche 1–5 sind Verknüpfungen nicht nur möglich, sondern ausdrücklich erwünscht. Dabei haben die Maßnahmenbereiche 1 bis 3 Priorität, d. h., dass Modellversuchsanträge in jedem Fall zumindest einen dieser Maßnahmenbereiche bearbeiten müssen. Zusätzlich sollte eine Verbindung zu den Maßnahmenbereichen 4 und/oder 5 hergestellt werden, da sämtliche Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung stets in die Gesamtsituation (z. B. Schuljahresplanung, Bildungsgang, Kollegium, Schulorganisation, Lehrerbildung) eingebunden werden sollten. Der Maßnahmenbereich 6 (Transfer) ist für alle Modellversuche obligatorisch, d. h. jeder Modellversuch hat bereits zum Zeitpunkt der Antragstellung konkrete Überlegungen darüber vorzulegen, welche Ziele und Umsetzungsschritte er im Hinblick auf die Übertragung der angestrebten Ergebnisse vorsieht.

Die nachfolgenden Ausführungen stützen sich in weiten Teilen auf die parallel zu den Bereichen angefertigten Dossiers, in denen die Überlegungen in detaillierter Form ausgeführt sind. In den Dossiers sind neben ausführlichen Begründungen auch Beispiele aus der Praxis verfügbar.

3.1 Maßnahmenbereich 1: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung

3.1.1 Ausgangspunkte ...

Die Förderung des selbst gesteuerten Lernens nimmt einen hohen Stellenwert in der pädagogischen Diskussion ein.[7]

Als Ausgangspunkte können ausgemacht werden:

- eine veränderte Arbeitswelt, die durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet ist,
- Veränderungen in der Gesellschaft, die von schnellem und stetigem Wertewandel geprägt sind,
- lerntheoretische Begründungen, die auf vorhandene Unterschiedlichkeiten der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile der Lernenden verweisen,
- bildungstheoretische Begründungen, die Mündigkeit des Menschen einfordern,
- die Notwendigkeit eines lebensbegleitenden Lernens, zu deren Bewältigung selbst gesteuertes Lernen beitragen kann.[8]

3.1.2 Was ist selbst gesteuertes Lernen?

Von selbst gesteuertem Lernen kann dann gesprochen werden, wenn der Lernende einzelne Phasen seiner Lerntätigkeit *selbst aktiv* beeinflusst, z. B. die *Lernorganisation, Lernkoordination, das Lernen im engeren Sinn*.

Demgegenüber sind Entscheidungen über Lernziele und -inhalte im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts zumeist in hohem Maße durch curriculare Vorgaben in Rahmenlehrplan und der Ausbildungsordnung mitbestimmt und bieten somit weniger Raum für Selbststeuerung. Daher ist selbst gesteuertes Lernen auf einem Kontinuum mit den Polen „absolute Selbststeuerung“ und „vollkommene Fremdsteuerung“ anzusiedeln.

---

7 Vgl. BLK 2001, S. 5 ff.; KMK 2001, S. 6.

8 Vgl. hierzu auch die Konzeption des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ (BLK 2001).

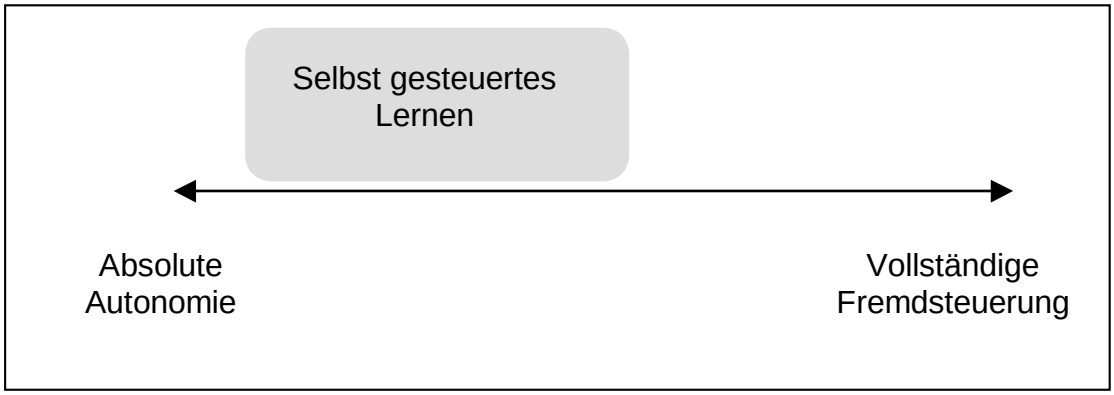


Abbildung 2: Selbst gesteuertes Lernen auf dem Kontinuum zwischen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung

3.1.3 Wie kann selbst gesteuertes Lernen im schulischen Unterricht gefördert werden?

Zwei mögliche Ansatzpunkte zur Förderung selbst gesteuerten Lernens können unterschieden werden:[9]

- Der *direkte Ansatz des Lernstrategietrainings*, mit dem den Lernenden ein Repertoire von Strategien und Techniken des selbst gesteuerten Lernens vermittelt werden soll, und
- der *indirekte Förderansatz*, der die Lernumgebung so gestaltet, dass sie dem Lernenden die Möglichkeit für selbst gesteuertes Lernen eröffnet.

Die beiden Ansätze sind im nachfolgenden Schaubild[10] illustriert:

[9] Vgl. NÜESCH/ZEDER/METZGER 2003, S. 9 f.; BANNACH 2002, S. 92 f.; NÜESCH 2001, S. 101 ff.; FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 253.

[10] Vgl. NÜESCH 2001, S. 101.

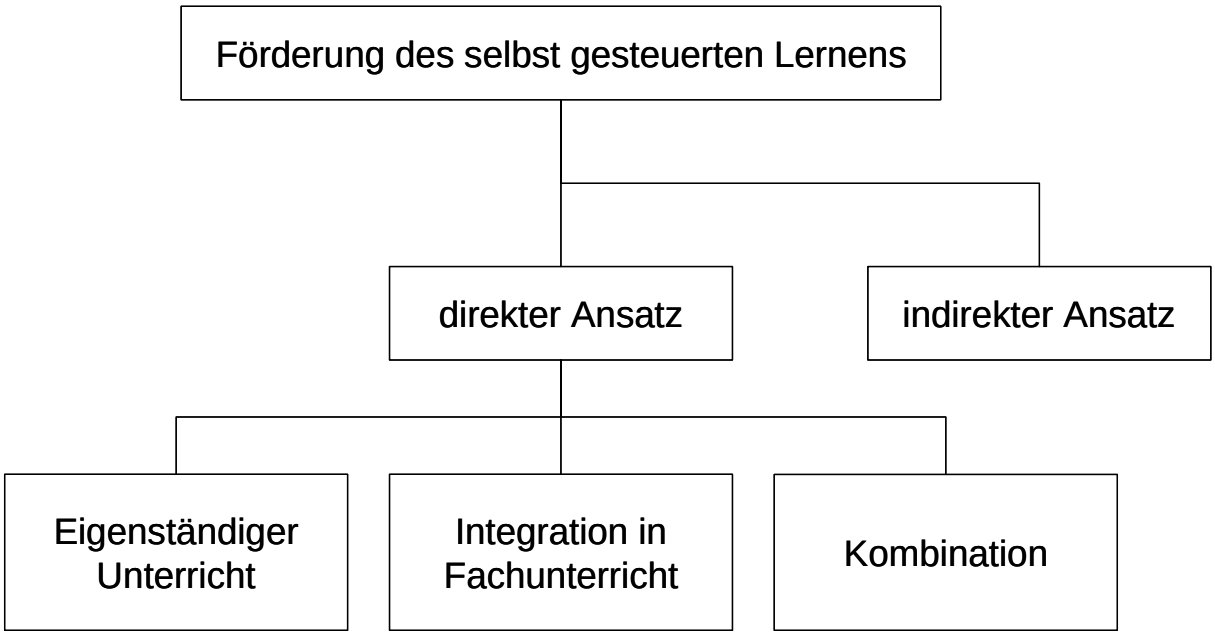


Abbildung 3: Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Ein Lernstrategietraining ist dann als besonders wirksam anzusehen, wenn es mit Bezug auf einen authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext erfolgt, ein hoher Grad an Lerneraktivität und metakognitivem Bewusstsein gefördert wird, zunächst geeignete motivationale Voraussetzungen in Form veränderter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geschaffen werden, mit zunehmendem Trainingsfortschritt anfängliche externe Unterstützung abgebaut wird, im sozialen Kontext gelernt wird und den Lernenden klar wird, wie, wann und warum eine Strategie ausgeführt wird.

Das zentrale Anliegen derartiger Strategien ist es, dem Lernenden einen eigenständigen Lernweg zu ermöglichen, ein individuell angemessenes Lerntempo zu wählen und Entscheidungen bezüglich der eingesetzten Medien, Materialien und Methoden selbstständig zu treffen.

Die Lernenden müssen langsam in selbst gesteuerte Lernprozesse hineinwachsen, indem sie Schritt für Schritt an die Selbststeuerung des Lernens herangeführt werden und ihnen zunehmend mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen wird.

Als wirksam haben sich fünf Instrumente erwiesen, die zum Nachdenken über das eigene Lernen, zum Austausch von Strategiewissen und Erfahrungen sowie zur Generierung metakognitiver Strategien dienen[11]:

- Ausführungsmodell (modelling)
- Arbeitsheft (monitoring)

[11] Vgl. GULDIMANN 1996, S. 127 ff.

- Arbeitsrückblick (evaluating)
- Lernpartnerschaft (peer coaching)
- Klassenkonferenz (conferencing)

3.1.4 Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Förderung von selbst gesteuertem Lernen?

Ein Lernender, der seinen Lernprozess selbst erfolgreich steuern will, muss über eine Reihe wichtiger Fähigkeiten verfügen. So muss er den Lernprozess vorbereiten können (z. B. Lernziele definieren, sich selbst motivieren, sich auf Vorwissen rückbesinnen), er muss die erforderlichen Lernschritte ausführen können (Anwenden von geeigneten Lernstrategien), er muss den Lernprozess überwachen und kontrollieren können, er muss sich im Anschluss an den Lernprozess selbst Rückmeldung geben und diese auswerten können (z. B. Handlungsschwierigkeiten erkennen, das eigene Vorgehen bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug modifizieren[12]) und er muss seine Motivation und Konzentration aufrecht erhalten können.

In der Regel kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden bereits über derartige Fähigkeiten zur Steuerung des Lernprozesses verfügen, weshalb die Selbstlernkompetenz gleichermaßen zur Voraussetzung und zum Ziel selbst gesteuerten Lernens im Unterricht wird.

Personalen Faktoren kommt eine erhöhte Bedeutung bei der Förderung selbst gesteuerten Lernens zu. So ist zu vermuten, dass motivationale Faktoren die Aufgabenwahl (Inhalt oder Schwierigkeitsgrad der von einer Person gewählten Lernaufgaben), die Wahl der kognitiven Lernstrategien (oberflächliche oder tiefergehende Verarbeitungsstrategien) und das Ausmaß an Anstrengung bzw. Ausdauer bestimmen.

Insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung des Lernenden, ein selbst bestimmtes oder von außen vorgegebenes Lernziel mit den eigenen Fähigkeiten erreichen zu können, ist im selbst gesteuerten Lernen eine bedeutsame Variable.

Eine Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die Förderung selbst gesteuerten Lernens verändert nicht nur die Situation für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden. Sie müssen ihr traditionelles Rollenverständnis der Wissensvermittlung überprüfen und oftmals auch revidieren. Im selbst gesteuerten Lernen sollten sie auf eine starke Steuerung des Unterrichts verzichten und den Lernenden mehr Handlungsspiel-

[12] Vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 36.

räume und Eigeninitiative einräumen sowie Beratung, Anregung und Unterstützung bei Schwierigkeiten anbieten.[13]

Diese Aufgaben verlangen vom Lehrenden ein hohes Maß an Kompetenz, da er sich zurückhaltend, abwartend und zugleich helfend, initiierend verhalten soll. Insofern werden die Lehrenden nicht über weniger, sondern eher über ein Mehr an pädagogischem Wissen und grundlegenden Kenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung verfügen müssen[14]. Eine erhöhte Lernorientierung geht mit einer Erweiterung des pädagogischen Berufsverständnisses einher[15], dessen Elemente im Rahmen der Ausbildung durch Selbststeuerung erworben werden[16].

Neben den Voraussetzungen bei Lernenden und Lehrenden wird die Umsetzung einer Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schulpraxis auch in erheblichem Maße von den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule mitbestimmt.

Sämtliche Innovationen – also auch die Unterrichtsentwicklung in Richtung selbst gesteuerten Lernens – erfordern eine Kooperationsbereitschaft und Kommunikationskultur der Schulleitung und des Kollegiums (vgl. Kap. 3.5).

Ein weiterer Aspekt ist die vorhandene räumlich-sächliche Ausstattung der Schule. Zur Umsetzung offener Lernumgebungen oder zu direkten Förderung von Lernstrategien sind besondere Lernmittel (Medien, Literatur, Materialien) und geeignete Lernräume bereitzustellen.

3.1.5 Zielleitende Fragestellungen in diesem Maßnahmenbereich

Innerhalb des Programms sollen Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die einzelne der folgenden Fragestellungen aufnehmen:[17]

1. Wie kann das selbst gesteuerte Lernen gefördert werden?

   Im Einzelnen wären die angestrebten Selbstlernkompetenzen auszuweisen, die Kernideen des methodisch-didaktischen Konzepts darzustellen und die Rahmenbedingungen zu konkretisieren, innerhalb derer das Konzept umgesetzt werden

---

13 Vgl. BLK 2001, S. 10.
14 Vgl. KRAFT 1999, S. 844.
15 Vgl. GULDIMANN 1996, S. 225 ff.
16 Vgl. GNAHS 2002, S. 116.
17 An dieser Stelle sei beispielsweise auf die vorliegenden Ergebnisse der BLK-Modellversuchsprogramme „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (BLK 2004) und „Lebenslanges Lernen“ (im Internet unter: www.blk-lll.de) hingewiesen, in denen bereits einige Konzepte zur Förderung von Selbstlernkompetenzen entwickelt wurden.

kann. Dabei können die folgenden Fragen in besonderer Weise aufgenommen werden:

- Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Variante der Förderung selbst gesteuerten Lernens liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile?
- Üben bei einer Integration des Lernstrategietrainings in den Fachunterricht die Rolle der Lehrenden oder inhaltsbezogene Faktoren einen größeren Einfluss aus? Erzielen dieselben Lernenden in Bezug auf verschiedene Schulfächer unterschiedliche Lernstrategienprofile?
- Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden?
- Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wirksam in die Fördermaßnahmen einbringen?
- Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbst gesteuerten Lernens erforderlich?
- Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist „Lernen lernen“ inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?

2. Wie können Selbstlernkompetenzen *geprüft* werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Selbstlernkompetenzen erweisen sich dabei als praktikabel?

   Dabei können die folgenden Fragen in besonderer Weise aufgenommen werden:

   - Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden?
   - Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten (wie z. B. der Fragebogen „WLI-Schule“[18] oder der Kaiserslauterer Fragebogen zur Erfassung der Selbstlernkompetenzen (KL-SLK), der im Rahmen des BLK-Modellversuchs

[18] METZGER 2002.

„Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ entwickelt wurde[19]) erfasst werden?

3.2 Maßnahmenbereich 2: Unterrichtsentwicklung II – Förderung des kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

3.2.1 Ansatzpunkte ...

Kooperatives Lernen bzw. die Förderung von Teamkompetenzen erfordern eine konkrete Vorstellung der Situationen, in denen die Lernenden mit Anforderungen konfrontiert sein können, deren Bewältigung entsprechende Kompetenzen verlangt. Dabei ist zu beachten, dass Teamsituationen in „Schule“ und „Beruf“ unterschiedliche Ausprägungen besitzen. So kann zum einen „Lernen für (das berufliche Arbeiten in) Teams“ angesprochen sein, zum anderen kann „(schulisches) Lernen in Teams“ gemeint sein, wobei letzteres als eine Vorbereitung für ersteres konzipiert werden kann. Zur klaren Unterscheidung dieser beiden Bedeutungen soll im Folgenden von „Gruppenlernen als Lernen in Gruppen oder Teams im Rahmen der (schulischen) Berufsausbildung“ und „Lernen in Vorbereitung auf Teamarbeit“ gesprochen werden, wobei unter „Teamarbeit“ berufliches Arbeiten in Team verstanden werden soll. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Begriffsverwendung.

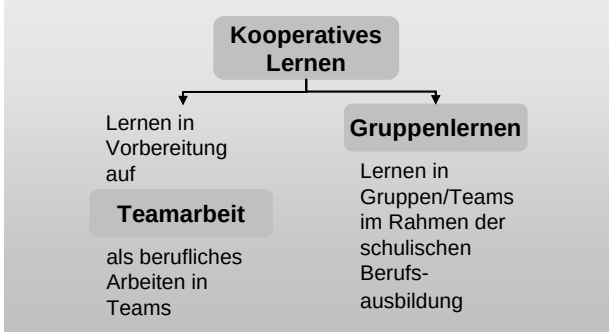


Abbildung 4: Begriffsklärung „kooperatives Lernen"

Um Teilkompetenzen (beziehungsweise darauf bezogene Lernziele) zu begründen, müssen nun zunächst Kooperationssituationen genauer analysiert und in Hinblick auf ihre Handlungsanforderungen betrachtet werden. Die Beschreibung von Kooperationssituationen kann auf einen reichen Fundus von Literatur zur Teamarbeit bzw. dem Gruppenlernen zurückgreifen. Exemplarisch sollen die folgenden Aspekte her-

[19] ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2001.

vorgehoben werden (vertiefende Ausführungen finden sich in einem Dossier zu diesem Problembereich):

- *Kennzeichen von Teams bzw. Gruppen*

  Die Beschreibung von Teams bzw. Gruppen kann anhand der so genannten „Teamrose“ vorgenommen werden.

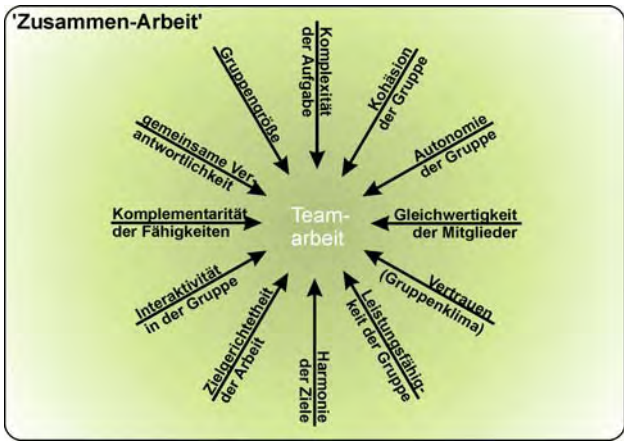


Abbildung 5: Die Teamrose – Teamarbeit als besondere Form von „Zusammen-Arbeit“[20]

Die Teamrose arbeitet mit einem Kontinuum zwischen „Zusammen-Arbeit“ und „Teamarbeit“, das über eine Vielzahl von Merkmalen inhaltlich bestimmt wird. Je nach Ausprägung der Merkmale handelt es sich mehr um „Zusammen-Arbeit“ (schwache Ausprägung) oder „Teamarbeit“ (starke Ausprägung). So ist beispielsweise das Merkmal „Kohäsion der Gruppe“ stark ausgeprägt, wenn sich die Mitglieder über die Gruppe identifizieren und ein stark ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe empfinden. Eine starke Ausprägung der „Zielgerichtetheit der Arbeit“ liegt vor, wenn alle Tätigkeiten der Gruppenmitglieder auf ein Ziel hin ausgerichtet sind und dieses Ziel im Bewusstsein der Mitglieder verankert ist.

- *Gruppenprozess*

  In diesem Zusammenhang wird die Frage aufgenommen, welche Prozesse beim Zusammenwirken der Gruppenmitglieder im Detail vonstatten gehen und wie sich eine Gruppe entwickelt. In Bezug auf typische Phasen einer Kooperation findet sich in der Literatur eine Vielzahl von Ansätzen, die ähnliche Entwicklungsphasen beschreiben. Exemplarisch kann das Prozessmodell aufgenommen werden, das Gruppenprozesse in die Phasen „Forming“, „Storming“, „Norming“ und „Performing“ untergliedert. Jede Phase entfacht spezifische Dynamiken mit unterschied-

[20] WALZIK 2003a, S. 15.

lichen Anforderungen, deren Bewältigung entsprechende Teamkompetenzen erfordern.

- *Gruppenrollen*
  Ein anderer Zugang erfolgt über die Bestimmung sozialer Rollen in Gruppen. Die Bezeichnung von Rollen ist mit zwei Linien zur Kompetenzbestimmung verbunden: Zum einen erfordert die Ausfüllung bzw. Gestaltung entsprechender Rollen in Gruppen spezifische Teamkompetenzen, zum anderen ist der Umgang mit Teammitgliedern, die einzelne dieser Rollen wahrnehmen, ebenfalls an die Verfügbarkeit entsprechender Teamkompetenzen gebunden.

3.2.2 Bestimmung von Teamkompetenzen ...

Ausgehend von der Konkretisierung von Gruppensituationen können nunmehr Teamkompetenzen begründet werden, die zugleich als Lernziele die Gestaltung von Förderkonzepten innerhalb eines Modellversuchs anleiten.
Aus den vorgängigen Betrachtungen lassen sich nun Teilkompetenzen von Teamlernen begründen. Dabei wird eine Unterteilung in die drei Handlungsdimensionen „Erkennen (Wissen)“, „Werten (Einstellungen)“ und „Können (Fertigkeiten)“ vorgenommen.[21] Lernziele auf diesen Handlungsdimensionen können beliebig fein differenziert werden. Im Folgenden werden einige mögliche Lernziele exemplarisch und in illustrativer Absicht vorgestellt, die sich auf einem eher allgemeinen Niveau befinden.

Kompetenzen der Handlungsdimension „Wissen“

- für den Gruppenprozess wichtige Aufgaben einzelner Gruppenmitglieder kennen und verstehen
- typische Phasen der Kooperation und Teamentwicklung kennen und verstehen

Kompetenzen in der Handlungsdimension „Einstellungen“

- Sensibilität für Störungen des Gruppenprozesses (insbesondere Phasenüberhänge) entwickeln und Bereitschaft, diese Störungen offen auszuhandeln bzw. zu klären
- Unterschiedlichkeit von Persönlichkeitstypen in Gruppen als Potenzial für die Leistungsfähigkeit einer Gruppe akzeptieren und wertschätzen

[21] EULER/HAHN 2004, S. 128.

Kompetenzen in der Handlungsdimension „Fertigkeiten“

- persönliche Ziele der Gruppenarbeit („hidden agenda“) erkennen, sie transparent machen und offen aushandeln
- Verteilung der Aufgaben in Hinblick auf die Potenziale der Gruppenmitglieder moderieren

3.2.3 Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung des kooperativen Lernens ...

In der Literatur werden Workshopkonzepte, Trainings und andere Ansätze vorgeschlagen, die u. a. auf das Leiten von Gruppen eingehen und Hinweise für Trainer und Teamleiter geben. Hingegen existieren nur wenige Konzepte, die sich mit den didaktischen Grundlagen einer Förderung sozialer Kompetenzen oder gar Teamfähigkeiten befassen.

Auf der Grundlage lernpsychologischer Analysen kann die Förderung von Sozial- bzw. Teamkompetenzen nach dem Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung gestaltet werden.[22] Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens sind demnach konkrete Erfahrungen, deren Reflexion zur Entwicklung von Handlungskompetenzen führt. Erfahrungen können erlebend nachvollzogen oder gestaltend erprobt werden. Reflektieren bezieht sich dann zum einen auf das Nachdenken über erlebte Situationen, zum anderen auf das Vordenken von eigenen Erprobungen. Das Prinzip folgt der Einsicht, dass Sozialkompetenzen den Menschen nicht eingegeben werden wie eine Medizin oder ein kräftiger Lebertran. Sie werden vorgelebt oder durch die Reflexion lehrreicher, nicht notwendigerweise nur guter, Beispiele grundgelegt. Nicht Belehrung, sondern die Sammlung und Reflexion von Erfahrungen markieren den Wegweiser. Lernorganisatorisch sind diese Überlegungen im Rahmen von *„on-the-job“*, *„off-the-job“* und *„near-the-job“*-Maßnahmen zu realisieren, die auch miteinander verbunden werden können.

[22] Vgl. EULER/HAHN 2004, Kapitel VI.

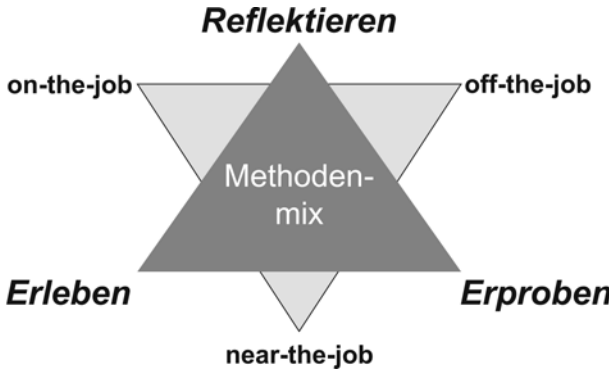


Abbildung 6: Prinzip des problemorientierten Lernens durch Erfahrung

Ausgehend von dem Prinzip eines problemorientierten Lernens durch Erfahrung wäre zu fragen, welche methodischen Gestaltungselemente in den drei Schwerpunkten Erleben, Reflektieren und Erproben umsetzbar sind. Diese können dann zielorientiert in Lernumgebungen umgesetzt werden.[23]

3.2.4 Prüfung von Teamkompetenzen ...

Es ist nahezu eine Kalenderweisheit, dass die Bedeutsamkeit eines Kompetenzbereichs in Bildungsinstitutionen hochgradig über den Stellenwert in der Prüfungspraxis eingeschätzt wird. In der Wahrnehmung der Lernenden gilt häufig das als wertvoll, was auch geprüft wird. Vor diesem Hintergrund begründet sich das Postulat, dass anspruchsvolle Zielkonstrukte wie Teamkompetenzen mit anspruchsvollen Prüfungsverfahren korrespondieren. Im Einzelnen sind zur Gestaltung einer Prüfung von Teamkompetenzen die folgenden Fragen zu beantworten:

- Wer evaluiert? (Selbst- vs. Fremdevaluation)
- Was wird evaluiert? (Zufriedenheits-, Lern- oder Transfererfolg)
- Mit welchen Verfahren und Instrumenten wird evaluiert?

  Die Prüfung von Teamkompetenzen unterscheidet sich in ihrem Ablauf prinzipiell nicht von der Prüfung anderer Handlungskompetenzen. Im Hinblick auf die Aufgabenformen muss zwischen den verschiedenen Handlungsdimensionen der Teamkompetenzen differenziert werden: Während die Prüfung des Wissens über soziale Kommunikation in spezifischen Situationstypen vollkommen identisch mit einer Prüfung von anderen kognitiven Inhalten ist, wird die Prüfung von Einstellungen und Fertigkeiten in einigen Dimensionen erweitert (z. B. Situationsübungen, Beobachtungsverfahren).

[23] Vgl. im Einzelnen EULER/HAHN 2004, Kap. VI./5.4.

- Wie wird das Evaluationsergebnis dokumentiert? (z. B. Noten, Wortgutachten, Rückmeldegespräche)

3.2.5 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Innerhalb des Programms sollen Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die einzelne der folgenden Fragestellungen aufnehmen:

1. Wie kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) schulischer Lerngruppen; (b) betrieblicher Arbeitsteams gefördert werden?

   (Im Einzelnen wären die angestrebten Teamkompetenzen auszuweisen, die Kernideen des methodisch-didaktischen Konzepts darzustellen und die Rahmenbedingungen zu konkretisieren, innerhalb derer das Konzept umgesetzt werden kann.)
2. Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen „Wissen“, „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ *geprüft* werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei als praktikabel?

   (Im Einzelnen wären Prüfungsformen/-konzepte mit den zugrundegelegten Teamkompetenzen darzustellen.)
3. Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?

   (Im Einzelnen wären die Kernideen des Konzepts darzustellen, mit dessen Hilfe Lehrende die notwendigen Lehrkompetenzen zur Förderung und/oder Prüfung von Teamkompetenzen erwerben sollen.)

3.3 Maßnahmenbereich 3: Unterrichtsentwicklung III – Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

3.3.1 Ausgangspunkte ...

ELearning wird nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck verstanden. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms stehen folgende Zielbezüge im Vordergrund:

- Es wird angenommen, dass durch den Einsatz von eLearning *neben* Sachkompetenzen auch die Fähigkeiten zum selbst gesteuerten Lernen (so genannte Selbstlernkompetenzen) gefördert werden können. Dazu ist es erforderlich, eLearning

methodisch so zu inszenieren, dass Selbstlernkompetenzen ausdrücklich zu einer eigenständigen Zielgröße werden.

- Analog ist es möglich, eLearning in Formen des Teamlernens zu integrieren und in diesem Zusammenhang auch Teamkompetenzen zu fördern. In diesem Kontext würden Lernumgebungen entstehen, in denen neben der Förderung von Sachkompetenzen explizit auch Teamkompetenzen entwickelt werden sollen.
- Darüber hinaus können weitere didaktische Ziele mit der Entwicklung von eLearning-gestützten Lehr-Lernumgebungen verfolgt werden (z. B. berufsrelevante Medienkompetenzen).

Der Zusammenhang kann wie folgt veranschaulicht werden:

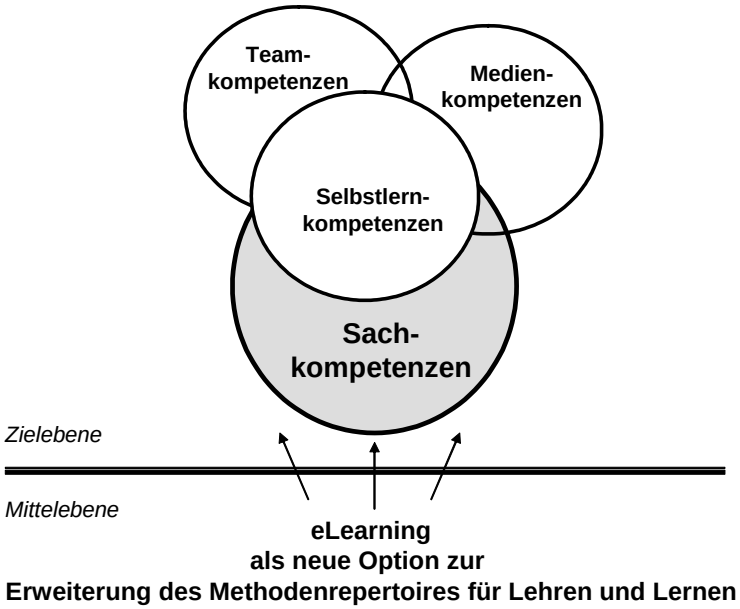


Abbildung 7: eLearning als Methode zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzschwerpunkte

3.3.2 Was ist eLearning?

ELearning bedeutet, dass sich der Lernende zur Unterstützung seines Lernens zwei neuer Komponenten bedienen kann:

- Als multimedial aufbereitete Lerngegenstände stehen unterschiedliche Varianten von *eMedien* zur Verfügung, die häufig auch miteinander verknüpft sind. Als „klassische“ Varianten einer Lehrsoftware sind Tutorials, Drill-and-Practice- sowie Simulationsprogramme zu nennen. Informationssoftware stellt elektronisch gespeicherte Informationen zur Verfügung, die i. d. R. zwar nicht originär für das Lehren und Lernen generiert wurden, gleichwohl aber sinnvoll in Lehr-Lernprozesse integriert werden können.

- *Telekommunikationsnetze* ermöglichen zum einen den schnellen Zugriff auf räumlich entfernt liegende Lehr- und Informationssoftware. Zum anderen schaffen sie die Grundlage, um sich mit anderen Personen im Kontext des Lehrens und Lernens auszutauschen.

Durch den Einsatz von eMedien (z. B. Tutorial, Simulationssoftware, Webquest) entstehen neue Möglichkeiten der Veranschaulichung von sowie der aktivierenden Auseinandersetzung des Lernenden mit Lerninhalten.[24] Durch die Einbeziehung der Telekommunikation wird es möglich, räumlich entfernte Personen in den Lernprozess einzubeziehen. Dies führt zu telekommunikativ gestützten Lernumgebungen, bei denen die Lernenden wiederum in unterschiedliche Sozialformen eingebettet und zudem ebenfalls durch Lehrende unterstützt werden können. Die Unterstützung durch die Lehrenden kann in einer sozialen Kommunikation oder über so genannte „eLehr-Aktionsformen“ virtuell über das Netz geschehen – im letztgenannten Fall entstehen neue Formen der Lehrunterstützung wie eInstruktion, eTutoring sowie eModeration/eCoaching. Im Überblick entsteht folgender Zusammenhang:

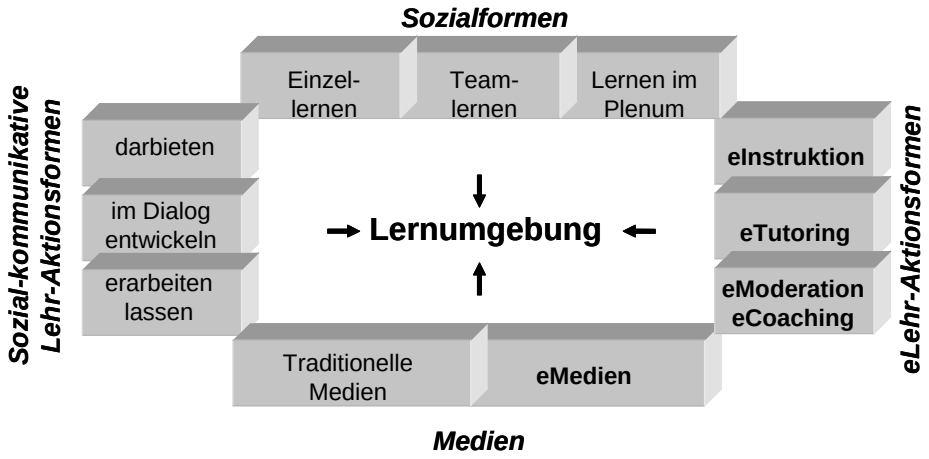


Abbildung 8: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen

Innerhalb dieses Rahmens können durch die Kombination der Bausteine (so genanntes „Blended Learning“) unterschiedliche Lernumgebungen identifiziert bzw. gestaltet werden.

3.3.3 Potenziale von eLearning für die Gestaltung von Lernumgebungen ...

Ohne im Einzelnen auf die Forschungsbefunde einzugehen, können mit Blick auf die praktische Umsetzung von eLearning in der Berufsbildung die folgenden *Potenziale* hervorgehoben werden:

[24] Vgl. EULER/WILBERS 2002, S. 15 f.

- Möglichkeiten der *anschaulichen Präsentation* von Lerninhalten durch Integration von Film, Standbild, Animation, Ton und Text in einem einzigen Medium. Durch die Integration von Video- und Audiosequenzen können beispielsweise emotionale und affektive Aussagen besser transportiert werden. Die Anschaulichkeit kann auch dadurch wachsen, dass die medialen Darstellungen durch den Lernenden unterbrochen oder wiederholt aufgerufen werden können.
- Neue Formen der *interaktiven Auseinandersetzung* mit den Lerninhalten (z. B. Hypermedia-, Simulationsprogramme) ermöglichen eine hohe kognitive Verarbeitungsintensität beim Lernen und unterstützen die Konstruktionsaktivitäten des Lernenden.
- Die raum-/zeitunabhängige Bereitstellung von multimedial aufbereiteten Lerninhalten (Learning-on-Demand) erlaubt eine *Individualisierung des Lernprozesses* (z. B. Ziel-/Inhaltsauswahl, Lerngeschwindigkeit, zeitliche und räumliche Lernorganisation).
- Für bestimmte Lernende können zusätzliche Möglichkeiten des Telelernens neue Möglichkeiten der Kontaktgestaltung mit den Mitlernenden oder auch dem Lehrenden darstellen. Die *„dosierte Anonymität“* beim Lernen (man ist allein, kann aber via Netz einen virtuellen Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen) kann einen Anreiz zu Risiko und Experimentierfreude schaffen.
- Durch die Einbettung von Phasen des eLearning ergeben sich neue Optionen, das Präsenzlernen für *anspruchsvolle Lernziele* zu nutzen.
- Die Einbettung der Lernprozesse in Teams und die Verbindung von virtuellen Phasen des Selbstlernens mit Phasen des Präsenzlernens begründen Potenziale zur *Förderung spezifischer Selbstlern- und/oder Sozialkompetenzen*.
- Denkbar ist ferner, dass bestimmte *Zielgruppen* über das Netz (leichter) auf Lernressourcen zugreifen können, die ihnen beispielsweise aufgrund von Krankheit oder anderen *Handicaps* ansonsten verwehrt blieben.
- Die zeitnahe Bereitstellung von Lerninhalten über das Netz erlaubt eine *höhere Aktualität* (bzw. schnellere und kostengünstigere Aktualisierung) der Lerninhalte.

3.3.4 Notwendige Lehrkompetenzen ...

Die *Nutzung dieser Potenziale* bedingt aus Sicht der Lehrenden drei neuartige Kompetenzdimensionen:

- Kompetenz zur Auswahl von verfügbaren eMedien. In der Regel ist eine Lehrperson überfordert, selbst eMedien zu entwickeln. Analog zur Auswahl geeigneter

Printmedien sollte sie jedoch in der Lage sein, die Vielfalt verfügbarer eMedien zu sichten und zielbezogene Auswahlentscheidungen zu treffen.

- Kompetenz zur Ausfüllung der Rolle eines eTutors bzw. eModerators. Für diese Aufgabe existieren Rollenprofile, die zwar in einigen Facetten Überschneidungen zu spezifischen Unterrichtsrollen besitzen, auf deren Ausgestaltung die Lehrenden jedoch zumeist vorbereitet werden müssen.
- Kompetenz zur Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen. Durch die Integration von eMedien und/oder Elementen der eCommunication sollen die Lernumgebungen dort angereichert werden, wo durch den Einsatz von Technik ein didaktischer Mehrwert entsteht.

3.3.5 Implementierung von eLearning ...

Die Entwicklung und Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen im Hinblick auf die angestrebten Lernziele und die gegebenen Lernvoraussetzungen der Lernenden ist eine mikrodidaktische Aufgabe. Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen können im engeren und im weiteren Sinne bestimmt werden. Im engeren Sinne entstehen die bereits oben skizzierten neuen Anforderungen an die Lehrenden zur Nutzung der didaktischen Potenziale des eLearning. Im weiteren Sinne können beispielsweise Kompetenzanforderungen entstehen, wenn eLearning in neue Formen der Lernorganisation eingebettet wird. So wäre es denkbar, Lernressourcen im Sinne eines knowledge-sharing kooperativ in einem Kollegenkreis zu entwickeln und für alle verfügbar zu halten.

Insgesamt ist zu betonen, dass die nachhaltige Implementierung von eLearning nicht als eine isolierte Aktivität einzelner Lehrpersonen konzipiert werden sollte, sondern unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule zu planen ist. In diesem Zusammenhang stellen sich mehrere Fragen, die über das nachfolgende Modell strukturiert und erläutert werden können[25]:

[25] Vgl. im Einzelnen SEUFERT/EULER 2003.

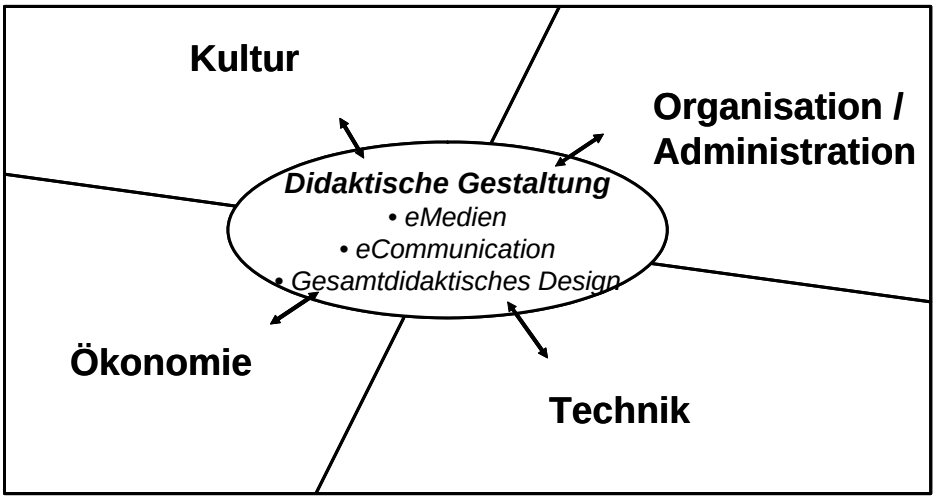


Abbildung 9: Dimensionen der Implementierung von eLearning-Lernumgebungen

Kann eLearning in einer Bildungsinstitution noch nicht auf eine eingespielte Praxis zurückgreifen, so sollte neben der mikrodidaktischen Arbeit auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dabei können die folgenden Aspekte von Bedeutung sein:

- Es wäre zu klären, welche strategischen und/oder pädagogischen Zielsetzungen mit der Nutzung von eLearning verfolgt werden. Vielerorts werden eLearning-Projekte aufgesetzt, die aufgrund einer mangelnden Zielanbindung wie „Vollgas im Leerlauf“ erscheinen.
- Die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte in Form von Weiterbildung, Beratung und Begleitung ist eine zentrale Aufgabe, die eine Organisation eigener Unterstützungsaktivitäten erfordert.
- Die notwendige Stabilität der technologischen und ökonomischen Grundlagen für die nachhaltige Gestaltung von Innovationsprojekten ist abzusichern.

3.3.6 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Innerhalb des Programms sollen Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden, die einzelne der folgenden Fragestellungen aufnehmen:

3.3.6.1 Unterrichtsentwicklung

1. Wie können die didaktischen Potenziale von eLearning genutzt werden, um Selbstlernkompetenzen und/oder Teamkompetenzen zu fördern? Wie können Prototypen von eLearning-Lernumgebungen (beispielsweise in Anlehnung an das oben skizzierte Baustein-Modell) in der Berufsausbildung spezifische Wirkungen

im Hinblick auf die Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen realisieren?

2. Für welche Lernvoraussetzungen (im Sinne von kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozial-kommunikativen Dispositionen) begründen einzelne Prototypen von eLearning-Lernumgebungen nachweisbare Effekte?

3.3.6.2 Kompetenzentwicklung der Lehrenden

3. Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?

3.3.6.3 Personal-/Schulentwicklung

4. Inwieweit können die Potenziale von eLearning für die Kooperation innerhalb und zwischen Teams von Lehrenden genutzt werden, beispielsweise (a) für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Kompetenzentwicklung; (b) für den kooperativen Aufbau und die Nutzung eines Pools von multimedialen Lehr- und Lernressourcen?
5. Welche eLearning-unterstützten Lernumgebungen sind in den jeweiligen Lernorten aufgrund der gegebenen finanziellen, organisatorischen u. a. Bedingungen kurz-, mittel- und langfristig gestaltbar?
6. Welche Einflussfaktoren sind in den jeweiligen Lernorten wirksam, die über die mögliche Umsetzung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen entscheiden?

3.4 Maßnahmenbereich 4: Kompetenzentwicklung der Lehrenden – Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

3.4.1 Ausgangspunkte ...

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle bei der Unterrichtsentwicklung und bei der Ausgestaltung von Bildungsinnovationen „vor Ort“.[26] Lehrende können Schülerinnen und Schüler aber nur dann zu selbst gesteuertem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln erziehen, wenn sie dies in ihrem eigenen Agieren vorleben –

[26] Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 12.

und Lehrerbildungsinstitutionen und Lehrerbildner können solche Lehrkräfte nur hervorbringen, wenn entsprechende Prinzipien auch in allen Phasen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gelten.[27]

Nach dem Prinzip der doppelten Vermittlung (Selbstanwendungsprinzip) lernen Lehrer dann am besten, wie sie Schüler erfolgreich lernen lassen, wenn sie dies selbst durch eigenes Lernhandeln erleben können.

3.4.2 Welche Konzepte liegen zur Lehrerbildung in berufsbiographischer Perspektive vor?[28]

Im *Referendariat* gilt es, eine theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule derart zu verknüpfen, dass kasuistisches und zugleich systematisches Lernen möglich wird.[29] Mit der Perspektive, Professionalität in verschiedenen didaktischen Handlungsfeldern auszudifferenzieren, sie umzusetzen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln, rücken Fragen eines höheren Maßes an Selbstorganisation der Referendare nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter, nach der Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Fach- und Seminarleiter sowie der stärkeren Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion in den Mittelpunkt der Reformüberlegungen.[30] In dieser Phase findet die wichtige Einübung in das Können des Lehrers statt, die mit Beendigung der zweiten Phase nicht abgeschlossen ist.

Die *Berufseingangsphase* ist die Phase, die eine besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Haltungen und Kompetenzen hat: Das im Studium und Vorbereitungsdienst Erlernte muss nun in der Berufspraxis vertieft werden – Professionalität kann sich erst im eigenverantwortlichen Handeln im Beruf entwickeln.[31] Hilfreich sind beispielsweise folgende Ansätze:

- Entwicklung einer reflektierenden Grundhaltung (Selbstevaluation) und einer kollegialen Feedback-Kultur (kollegiale Beratung),

---

27 Vgl. RIECKE-BAULECKE 2003, S. 8.

28 In diesem Maßnahmenfeld knüpft das Programm an das BLK-Modellversuchsprogramm „innovelle-bs“ an, das von Februar 2001 bis Dezember 2005 läuft, 28 Modellversuche in beinahe allen Bundesländern umfasst und vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein (IQSH) koordiniert wird (Online unter: http://www.innovelle-bs.de [Stand: 25. Juni 2004, letzter Zugriff: 14. Juli 2004]).

29 Vgl. PÄTZOLD 2001.

30 Vgl. TERHART 1999, S. 13.

31 Vgl. DVLfB 2003, S. 16; WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 50 f.

- Veränderung von Schule in Richtung einer lernenden Gemeinschaft (Anerkennung des Innovationspotenzial und neuer Impulse, die Berufsanfänger an Schulen mitbringen),
- Qualifizierung von Schulleitungen für die Beratung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern; Bereitstellung eines schulinternen Rahmens für die Reflexion von Praxiserfahrungen,
- Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium mit dem Ziel, Berufsanfänger in Teams einzubinden,
- Hilfestellung bei der Bewältigung von Belastungen im Lehrerberuf und bei der Entwicklung eines geeigneten Zeit- und Arbeitsmanagements.

Aufgabe der *Lehrerfortbildung* ist es, Lehrkräfte und Schulen zu unterstützen, den sich wandelnden Herausforderungen an Erziehung und Bildung in der Schule angemessen begegnen zu können[32]. Lehrerfortbildung sollte nicht aus isolierten und sporadischen Einzelmaßnahmen bestehen, sondern ist mit der Schulentwicklung zu verbinden sowie als zentrales Element einer kontinuierlichen Personalentwicklung zu verstehen. Von zunehmender Bedeutung sind daher geeignete Verknüpfungen nachfrage- mit angebotsorientierten Konzepten, von schulinternen und schulexternen Fortbildungsmaßnahmen, die durch eine systematische Fortbildungsplanung in Schulen als relevant ermittelt werden.

3.4.3 Übergreifende Konzepte, Maßnahmen und Problembereiche

Das Lernen im gesamten Berufsleben von der Lehrerbildung an Universität und im Referendariat bis zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung im Beruf ist mittlerweile selbstverständliche Tatsache für Lehrer geworden. Aus- und Fortbildung sind zunehmend aufeinander bezogen. Dies verlangt eine intensivere Abstimmung aller Phasen der Lehrerbildung.[33] Neben einer Kooperation *zwischen* den Phasen der Lehrerbildung ist auch eine stärkere Vernetzung der Beteiligten *in* jeder einzelnen Phase erforderlich. So wird beispielsweise im Referendariat die innere, aber auch äußere Vernetzung zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen im Rahmen einer praxisorientierten und verzahnten Lehrerbildung immer relevanter.[34]

---

32 Vgl. beispielsweise MSWWF 1999, S. 7.
33 Vgl. TERHART 1999, S. 12.
34 Vgl. SCHULZ et al. 2003, S. 34.

Sollen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen in der Lehrerbildung dauerhafte Wirkung haben, also Nachhaltigkeit im alltäglichen Unterrichtshandeln entfalten, haben sich folgende Charakteristika als förderlich erwiesen:

- Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte, *aber auch:* Vermittlung von fundierten Grundlagen und Hintergrundwissen
- Anknüpfen an die individuellen Erfahrungen, *aber auch:* Neues erfahren und neue Gestaltungsfelder entdecken
- Erleben von Kontrasterfahrungen
- Erkundungen vor Ort
- Sich Einlassen (kognitiv) auf die Schülerbedürfnisse
- Genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen
- Eigenes Probieren, Eigenaktivität und praktisches Üben/Ermöglichen von Erfolgserlebnissen
- Erhalt und Erarbeitung von Materialien für die Schul- und Unterrichtspraxis
- Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, auch auf informeller Ebene
- Moderative Führung und Begleitung

Hilfreich sind darüber hinaus „Nachsorgeaktivitäten“ im Anschluss an Fortbildungsveranstaltungen, wenn beispielsweise eine konstruktive Weiterarbeit im Kollegium angestoßen oder Nachfolgeveranstaltungen sowie eine Transferevaluation vereinbart werden.[35]

Auch Supervision, Coaching und Mentoring sind kontinuierliche Ansätze einer professionalisierten Praxisbegleitung, die helfen können, schulischen Alltag zu reflektieren:

- Supervision kennzeichnet Beratungsformen (mit professionellen Supervisoren oder auch in kollegialer Form), deren Ziel es ist, die berufliche Handlungskompetenz des Supervisanden zu erweitern.
- Coaching kann Personen mit Steuerungsfunktionen, insbesondere Mitgliedern der Schulleitung Hilfestellungen unter besonderer Berücksichtigung der Führungsperspektive bieten.
- Mentoring eignet sich beispielsweise in der Berufseingangsphase (Mentor = erfahrene Lehrkraft, Mentee = junge Lehrkraft) – es bietet dem Berufsanfänger Ge-

[35] Vgl. HAENISCH 1999, S.24 ff.

legenheit, berufliche Situationen zu reflektieren und kann zugleich dem Mentor neue Impulse für die eigene berufliche Praxis liefern.[36]

Diese Ansätze tragen dazu bei, sich für eigene und fremde Schulprobleme zu öffnen, ein Gruppengefühl zu fördern, emotionale Entlastung zu gewähren, fremde Perspektiven kennen zu lernen und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten oder zu diskutieren.[37]

ELearning kann – oft eingebunden in Ansätze des *blended learning* – hilfreich sein, um kontinuierlichen und individualisierten Aus- und Fortbildungsbedarfen gerecht zu werden, indem es einen orts- und zeitunabhängigen Zugriff auf Dokumente u. Ä. erlaubt. Eine besondere Bedeutung kommt eLearning immer dann zu, wenn es nicht nur Methode, sondern auch Inhalt der Fortbildung ist und Lehrerinnen und Lehrer sich nicht nur den Umgang mit dem Medium oder bestimmte Anwendungen aneignen, sondern sich zugleich mit dem eigenen Lernprozess sowie den Rollen von Lehrenden und Lernenden im eLearning auseinander setzen müssen.

3.4.4 Zielleitende Fragestellungen in diesem Maßnahmenbereich

- Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerausbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden?
- Welche Seminarkonzepte sind unter der Prämisse der Nachhaltigkeit über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg geeignet, für Konzepte selbst gesteuerten und kooperativen Lernens im Unterricht zu sensibilisieren und eine adäquate Unterrichtsarbeit vorzubreiten und zu begleiten?
- Welche Maßnahmen können insbesondere in der Berufseingangsphase die unterrichtliche Professionalisierung junger Lehrkräfte bezogen auf die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens sichern?
- Inwieweit können Instrumente wie Supervision, Coaching und kollegiale Beratung die Fortbildung abstützen?
- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?

---

36 LEHMEIER 2003, S. 40.
37 Vgl. EHINGER/HENNIG 1997, S. 11 f.

- Welche Funktionen können eLearning-Konzepte im Kontext der Lehrerbildung übernehmen? Welche Faktoren sind hinderlich bzw. förderlich beim Einsatz der Medien in der Lehrerbildung?
- Wie können die Wirkungen dieser Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung evaluiert werden?
- Wie sind Lehrerfortbildner in Studienseminaren und Landesinstituten auf neue Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten?

3.5 Maßnahmenbereich 5: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung – Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung

3.5.1 Ausgangspunkte ...

Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sind unterschiedliche Dimensionen schulischer Entwicklung und machen im Zusammenspiel erst Schulentwicklung aus. Die Perspektive des „Ich und meine Klasse“ ist durch ein „Wir und unsere Schule“ zu ergänzen, so dass Unterrichtsentwicklung eingebettet wird in unterstützende organisatorisch-institutionelle und personelle Prozesse der Schulentwicklung[38]. Umgekehrt bleiben Aktivitäten, die sich um Personal- und Organisationsentwicklung bemühen, den Unterricht aber nicht erreichen, „hohl“[39], da die tägliche Unterrichtsarbeit nach wie vor im Mittelpunkt der Lehrertätigkeit steht.

3.5.2 Gestaltungsfelder der Schulentwicklung

Dabei geht es um die Etablierung von dauerhaften Kommunikationsstrukturen, über die kontinuierlich Probleme, Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten ausgetauscht werden können und die Chance, regional- und schulspezifische Bedingungen konstruktiv aufzunehmen. Schulentwicklung bedarf unterstützender Maßnahmen, die unter dem Begriff Organisationsentwicklung als „(zielgerichtete) Veränderung der Organisation unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstrukturen (formelle Regelungen des Aufbaus und von Abläufen) und der Organisationskultur, d. h. von verhaltenssteuernden Merkmalen einer Organisation“[40], gebündelt werden. Von be-

---

38 Vgl. BASTIAN 1998, S. 31 f.
39 BASTIAN 1998, S. 29; KMK 2001, S. 10.
40 DIETTRICH 2002, S. 167.

sonderer Bedeutung für berufliche Schulen ist dabei zum einen die Entwicklung der gesamten Schule als Einheit, zum anderen aber auch die konzeptionelle Arbeit in jedem Bildungsgang, da sich dort im Kontext der zunehmenden schulischen curricularen Arbeit – der „didaktischen Aufbereitung“ von Lernfeldern – die Gelegenheit bietet, schul- und regionalspezifische Bedingungen konstruktiv aufzunehmen und beispielsweise Möglichkeiten selbst gesteuerten und kooperativen Lernens zu eruieren und einzuplanen.[41] Nun wissen wir aber, dass sich Schulen sehr schwer tun mit der Umsetzung curricularer Innovationen und sie sich vergleichsweise langsam entwickeln, obwohl die Aufnahme neuer Orientierungen, Inhalte, Methoden und Konzepte rascher und effektiver erfolgen müsste. Es gilt, sich auf neue Anforderungen bewusst einzustellen und mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zu übernehmen.

Für die Zielklärung ist die Entwicklung eines ***Schulprogrammes*** hilfreich. Es ist eine gemeinsame Klammer für vielfältige Aktivitäten und Vorhaben, damit eine Orientierung für pädagogische Entscheidungen, und beruht auf einem breiten Konsens innerhalb des Kollegiums. Nur Schulen, die ihre Ziele klar bestimmt und Verantwortliche benannt haben, können im Zuge der Selbstkontrolle und der Rechenschaft nach außen daran arbeiten, dass Probleme rasch erkannt und möglichst auch wirksam gelöst werden.[42] Schulprogrammarbeit ist eingebunden in das ***Qualitätsmanagement*** einer Schule. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang von Schulprogramm und Evaluation.

---

41 Vgl. beispielsweise BADER/MÜLLER 2002, SLOANE 2002, DREES/PÄTZOLD 2002.

42 Vgl. BRÜGELMANN 1999, S. 148.

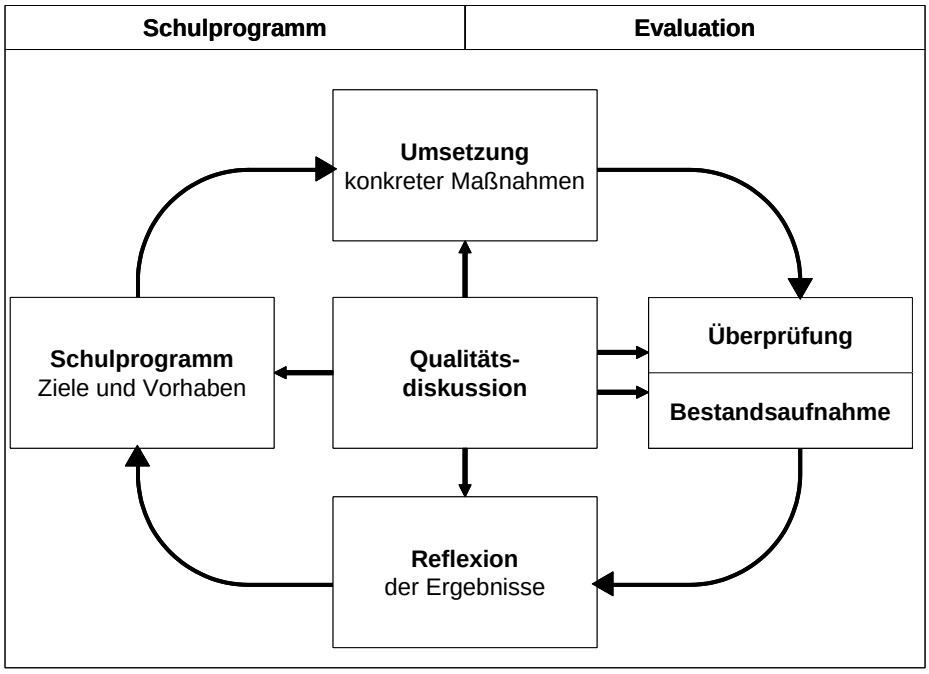


Abbildung 10: Zyklus der Qualitätsentwicklung nach SCHRATZ/IBY/RADNITZKY 2000, S. 10

Evaluation bezeichnet die systematische Untersuchung von Unterrichtsprozessen, ihren Rahmenbedingungen und ihren Ergebnissen mit dem Ziel, Aufschlüsse über deren Beschaffenheit und Güte sowie Hinweise zu Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung in den Bereichen

- Input (Hierunter können alle Ressourcen sowie das Schulcurriculum subsumiert werden, aber auch die vorhandene Zeit für Lernen),
- Prozess (Damit sind Lernformen und Lernkultur, aber auch die verwaltungsmäßige Ablauforganisation gemeint),
- Output (Dieser Begriff bezeichnet die Abschlussqualifikationen, die Sitzenbleiberquoten und ganz allgemein das Niveau der Lernergebnisse)[43] und
- Outcome (bezieht sich auf den Transfer des Gelernten in andere Kontexte)

zu erhalten.

Wollen sich Schulen gemäß der Vorstellung einer „lernenden Organisation“ weiter entwickeln und neuen Lehr-Lern-Kulturen bezüglich des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens sowohl im Unterricht als auch im Kollegium Rechnung tragen, so muss sich auch die Steuerung von Schulen verändern.

Insbesondere die ***Schulleitung*** ist als

- „Impulsgeber und Prozessowner“[44],

[43] KEMPFERT/ROLFF 1999, S. 14.
[44] DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 218.

- „Unterstützer und Ermöglicher“[45] eine „Schlüsselfigur für Schulentwicklungsprozesse“.[46]

Eine darauf ausgerichtete Personalentwicklung von schulischen Führungskräften ist von zentraler Bedeutung. ***Steuergruppen***, als eine vom Kollegium getragene innerschulische Struktur, die Teilaktivitäten koordiniert, sich aber dabei zugleich auch auf die Schule als Ganzes bezieht (z. B. durch schulweite Zielklärungen, regelmäßige Präsentationen)[47], können die Schulleitung und das Kollegium in Innovationsprozessen stützen.

Schließlich ist die Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern nach innen und nach außen von großer Bedeutung, soll Unterrichtsentwicklung nicht isoliert bleiben:

Innerschulisch ist eine Überführung des „Unterrichtsgeschäfts“ von Einzel- in Teamarbeit sinnvoll, da Teams oft in breiterem Maße als Individuen Ideen generieren, es dem einzelnen ermöglichen, die Praxis anderer kennen zu lernen und ein Gefühl des „Aufgehobenseins und Unterstützt-Werdens“ bieten.[48] Zwar werden Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor oft als „Einzelkämpfer“ charakterisiert, und es gibt vielfältige hemmende Faktoren, die ***Teamentwicklungsprozesse*** behindern, aber Ansätze schulischer Teamentwicklung sind durchaus auszumachen. Zu den Bausteinen schulischer Teamentwicklung, die teils schulintern zu realisieren sind, teils aber auch von externen Beratern moderiert werden können, zählen

- Gruppen-Trainingsmethoden für Lehrer,
- wechselseitige Hospitation, Supervision, gemeinsame Reflexion über Erfahrungen und Unterrichtsbeobachtungen im eigenen und fremden Unterricht,
- Kommunikation über geplanten Unterricht in den Lernfeldern, Konzeption interdisziplinärer Lernsituationen, gemeinsame Problembearbeitung,
- wenn möglich: Team-Teaching sowie
- innerschulische Weiterbildung.[49]

Die Kooperation im Hinblick auf einen Unterrichtsentwicklungsprozess kann aber nicht allein auf das Kollegium einer Schule begrenzt bleiben: Mit dem Anspruch der Vermittlung umfassender Handlungskompetenz in der Berufsbildung, die selbst gesteuertes und kooperatives Lernen mit einschließt, ist deutlich, dass diese Zielsetzung in einer dual angelegten Ausbildung nicht an einem Lernort allein (hier: den

---

45 KLIPPERT 2000, S. 76.
46 HASENBANK 2002, S. 118.
47 Vgl. ROLFF 2001, S. 11 f.
48 Vgl. GERDSMEIER 2004, S. 22 f.
49 DIETTRICH 2002, S. 170 f.

Fachklassen des dualen Systems in der Berufsschule) verfolgt werden kann. Es erwachsen Herausforderungen an die ***Kooperation von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule***. Das Lehr- und Ausbildungspersonal aus Berufsschule und Ausbildungsbetrieb soll verstärkt im Hinblick auf die Erfüllung komplexer werdender Ausbildungsaufgaben unter didaktisch-methodischer Perspektive kooperieren und damit die vielerorts festzustellende Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden.

3.5.3 Zielleitende Fragestellungen im Maßnahmenbereich

3.5.3.1 Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

- Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens aus?
- Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens geeignet? Wie lassen sich selbst gesteuertes und kooperatives Lernen evaluieren?

3.5.3.2 Schulleitung und neue Steuermodelle

- Wie können Schulleitungen und Steuergruppen dazu beitragen, dass selbst gesteuertes und kooperatives Lernen gefördert wird?
- Wie ist das Verhältnis zwischen schulexterner Schulentwicklungsberatung und innerer Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen/Steuerungsteams? Welche Rolle spielt die Schulaufsicht im Beratungssystem?

3.5.3.3 Vernetzung nach innen und nach außen

- Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (inkl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt?
- Lernortkooperation: Welche Aktivitäten/Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ auch mit den Ausbildern/Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen?

- Welche Multiplikatorenkonzepte sind geeignet, um weitere Gruppen/Bildungsgänge einzubeziehen, damit keine innerschulischen Insellösungen entstehen?

3.6 Maßnahmenbereich 6: Förderung des Transfers in Modellversuchen

3.6.1 Ausgangspunkte ...

Der Anspruch von Modellversuchen ist weithin bekannt: Es sollen modellhaft möglichst innovative Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um diese Lösungen dann auf nicht unmittelbar am Modellversuch beteiligte Institutionen bzw. Personen mit vergleichbaren Problemen übertragen zu können. Die prinzipielle Übertragbarkeit einer Problemlösung ist somit ein wesentliches Kriterium für die Genehmigung bzw. die Beurteilung eines Modellversuchs. Vor diesem Hintergrund wird *Transfer definiert als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis*. Die entwickelten Problemlösungen aus Modellversuchen liegen in Form von Berichten, Lehr-Lernmaterialien (z. B. Lehrbücher, Medien zur didaktischen Unterstützung), didaktischen Konzepten (z. B. Unterrichts- oder Seminarkonzepte) u. a. m. vor. Als Adressat der Transferbemühungen kommen in erster Linie Institutionen bzw. Personen in der Berufsbildungspraxis in Frage, darüber hinaus aber auch die Berufsbildungsforschung sowie die Politik. Grundsätzlich ist zwischen folgenden Transferfeldern zu unterscheiden:

- Transfer innerhalb der Institutionen, in denen der Modellversuch durchgeführt wurde (interner Transfer).
- Transfer der Modellversuchsergebnisse auf andere Institutionen (externer Transfer).

3.6.2 Offene Fragen ...

Transfer gelingt in der Modellversuchspraxis bislang nur begrenzt. In der Tat ließen sich eindrucksvolle Transfererfolge ebenso anführen wie eklatante Defizite. So gibt es beispielsweise Methoden und Konzepte in der Berufsbildung (z. B. Juniorenfirma, Lernbüro, Leittextmethode), die in Modellversuchen entwickelt oder verfeinert wurden und sich anschließend in der Berufsbildungspraxis verbreitet haben. Andererseits sind gravierende Defizite nicht zu übersehen.

Das Spektrum der Beurteilungen reicht vermutlich von „Fehlanzeige“ über „Pflichtübung“ bis zu „erfolgreich“. Vor diesem Hintergrund ist es ein zentrales Ziel des Modellversuchsprogramms, den Transfer durch unterschiedliche Maßnahmen nachdrücklich zu fördern.

3.6.3 Maßnahmen ...

Es werden einige zentrale Maßnahmen vorgeschlagen, die in einem Dossier näher erläutert werden. Sie nehmen unterschiedliche Schwerpunkte der Transfergestaltung auf.

3.6.3.1 Maßnahmen im Rahmen der Antragstellung

Bereits im Modellversuchsantrag sind konkrete Ausführungen und Begründungen zu folgenden Transferaspekten zu geben:

- Einschätzung der Transferchancen und -reichweite für die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse
- Konkrete Transferziele
- Angestrebte Transferadressaten
- Notwendige Bedingungen bei den Transferadressaten, um die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse aufzunehmen
- Vorgesehene Transfermaßnahmen und deren zeitlicher Einsatz im Verlauf des Modellversuchs
- Aussagen über die Verwendung eigener Modellversuchsressourcen für die Transferförderung

3.6.3.2 Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots

Im Hinblick auf die Gestaltung des Transferangebots sind insbesondere im Rahmen der Berichterstattung die folgenden Maßnahmen vorgesehen:

- Regelmäßige und glaubwürdige Dokumentation der Modellversuchsergebnisse im Rahmen der laufenden Berichterstattung gegenüber Fördermittelgeber (Bund und Land) sowie dem Programmträger.
- Einbeziehung der Transferaktivitäten in die laufende Berichterstattung; Aussagen über bereits durchgeführte und geplante Maßnahmen.
- Aussagen darüber, inwieweit den Bedingungen der Transferadressaten bei der Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse entsprochen werden kann.

- Aussagen darüber, welche Informationskanäle für die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse verwendet werden.

3.6.3.3 Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage

Im Hinblick auf die Gestaltung der Transfernachfrage werden die folgenden Maßnahmen empfohlen:

- Aussagen darüber, inwieweit prinzipiell transferförderliche Aktivitäten geplant sind, die Transfernachfrage zu wecken bzw. zu verstärken.
- (Obligatorische) Maßnahmen zur Förderung des internen Transfers präzisieren und frühzeitig einleiten.

4 Adressatenbereich

Das Modellversuchsprogramm zielt auf die folgenden Bildungsgänge:

- Berufsvorbereitende Maßnahmen (insbesondere für Bildungsbenachteiligte einschließlich Migranten)
- Berufliche Teilzeitbildungsgänge (Berufsschule)
- Berufliche Vollzeitbildungsgänge (Berufsfachschulen mit Berufsausbildungsabschluss)

5 Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Empfehlungen des Forum Bildung. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/011128_Zusammenfassung_Forum_Bildung.pdf [Stand: November 2001, letzter Zugriff: 13. Juli 2004]

ARNOLD, ROLF / GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA / KAMMERER, JUTTA (2001): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Heft Nr. 12. Kaiserslautern

BADER, REINHARD / MÜLLER, MARTINA (2002): Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 63–73.

BANNACH, MICHAEL (2002): Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbst gewählten Themen. Baltmannsweiler.

BASTIAN, JOHANNES (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: BASTIAN, JOHANNES (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, S. 29–43.

BASTIAN, JOHANNES / ROLFF, HANS-GÜNTER (2002): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Lebenslanges Lernen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 88. Bonn.

BRÜGELMANN, HANS (Hrsg., 1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber.

DALIN, PER / ROLFF, HANS-GÜNTER / BUCHEN, HERBERT (1995): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. 2. Auflage. Bönen.

DIETTRICH, ANDREAS (2002): Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 165–177.

DREES, GERHARD / PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum.

DVLfB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (2003): Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Online im Internet: http://www.lehrerfortbildung.de/verein/dvlfb positionspapier.pdf [Stand: 28. März 2003, letzter Zugriff: 12. Juli 2004]

EHINGER, WOLFGANG / HENNIG, CLAUDIUS (1997): Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. 2. Auflage, Weinheim; Basel.

EULER, DIETER (2003): Reformen erfordern Vertrauen und Kooperation. Über notwendige Fundamente von pädagogischen Innovationen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, S. 321–327.

EULER, DIETER / HAHN, ANGELA (2004). Wirtschaftsdidaktik. Bern.

EULER, DIETER / WILBERS, KARL (2002): Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 1. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

EULER, DIETER / WILBERS, KARL (2003): Von technischen Optionen zum didaktischen Mehrwert. E-Learning als didaktische Herausforderung. Berufsbildung, 80, 3–8.

EULER, DIETER / SEUFERT, SABINE / WILBERS, KARL (2005). ELearning in der Berufsbildung. In ARNOLD, ROLF / LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen.

FRIEDRICH, HELMUT F. / MANDL, HEINZ (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, FRANZ E. / MANDL, HEINZ (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie I. Band 4. Göttingen, S. 237–293.

GERDSMEIER, GERHARD (2004): Teamentwicklung in der Schule. Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt. Online im Internet: http://www.uni-kassel.de/fb1/bwp/gerdsm/projektberichte/Gerdsmeier_Teamentwickung_in_der_Schule.pdf [Letzter Zugriff: 9. Juli 2004]

GNAHS, DIETER (2002): Die Rolle der Lehrenden im Wandel. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch

selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 115–119.

GULDIMANN, TITUS (1996): Eigenständiger Lernen. Bern.

HAENISCH, HANS (1999): „Bedingungen und Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern“ und „Bedingungen und Aktivitäten im Anschluss an eine Fortbildungsveranstaltung, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern.“ In: MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen: Ritterbach, S. 24–27.

HASENBANK, THOMAS (2002): Berufsschulisches Führungs- und Leitungshandeln – Realität und Perspektiven. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 115–127.

KEMPFERT, GUY / ROLFF, HANS-GÜNTER (1999): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz (4. Auflage erscheint im Oktober 2004).

KLIPPERT, HEINZ (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 2., unveränd. Auflage. Weinheim/Basel.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Handreichung der KMK). Bonn.

KONRAD, KLAUS / TRAUB, SILKE (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KRAFT, SUSANNE (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 6, S. 833–845.

Kultusministerkonferenz – KMK (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss vom 14.4.2000.

LANG, MARTIN / PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen. Köln.

LEHMEIER, HEINZ (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: SCHREYÖGG, ASTRID; LEHMEIER, HEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 31–47.

METZGER, CHRISTOPH (2002): Lern- und Arbeitsstrategien. Aarau: Sauerländer.

MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen.

NÜESCH, CHARLOTTE (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieansatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

NÜESCH, CHARLOTTE / ZEDER, ANDREA / METZGER, CHRISTOPH (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 1). Unterrichtsmaterialien des IWP. Band 5. Hrsg.: EULER, DIETER / METZGER, CHRISTOPH. St. Gallen.

PÄTZOLD, GÜNTER (2001): Perspektiven und Probleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: FISCHER, MARTIN / HEIDEGGER, GERALD / PETERSEN, WILLI / SPÖTTL, GEORG (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, S. 331–349.

PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.

PÄTZOLD, GÜNTER / BUSIAN, ANNE (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. In: EULER, DIETER (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1. Bielefeld, S. 502–521.

PÄTZOLD, GÜNTER / KLUSMEYER, JENS / WINGELS, JUDITH / LANG, MARTIN (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

PÄTZOLD, GÜNTER / LANG, MARTIN (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.

RIECKE-BAULECKE, THOMAS (2003): Vorwort. In: BLK-Programmträger 'innovelle-bs' (2003): Professionalität in der Berufsbildung entwickeln und erweitern. Programmträgerinfo 04. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/reader_web.pdf [Stand: September 2003; letzter Zugriff: 17. Juni 2004], S. 7–8.

ROLFF, HANS-GÜNTER (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Hrsg. vom Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB). Velber.

SCHULZ, REINHARD / HAARS, PETRA / KREUTER, ANNETTE / KRÖNING, UWE / STAUDTE, AXEL (2003): Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 55 (2003) 3, S. 79–84.

SEUFERT, SABINER / EULER, DIETER (2004); Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie. SCIL-Arbeitsbericht Bd. 2. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

SLOANE, PETER F. E. (2002): Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 9–25.

TERHART, EWALD (1999): Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. In: Seminar, Heft 3/1999, S. 6–14.

WALZIK, S. (2003): Kooperation in Gruppen und Teams (Skript zur gleichnamigen Veranstaltung). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

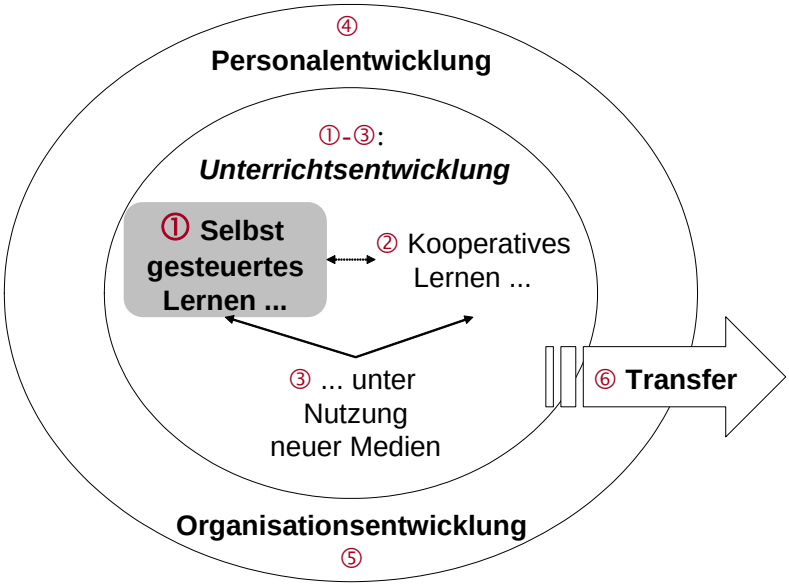
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 1

Unterrichtsentwicklung I:

Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung



GÜNTER PÄTZOLD
MARTIN LANG

Dortmund, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens bedeutsam?[1]

Das Konzept des selbst gesteuerten Lernens nimmt seit geraumer Zeit einen zunehmend bedeutsameren Stellenwert in der pädagogischen Diskussion ein. Unter dem Eindruck eines permanenten und beschleunigten Strukturwandels in Wirtschaft und Gesellschaft hat auch die berufliche Bildung eine Erweiterung um Elemente des selbst gesteuerten Lernens erfahren.[2] Zu dessen Legitimation werden dabei unterschiedliche Begründungsmuster herangezogen.

So wird beispielsweise auf eine veränderte Arbeitswelt hingewiesen, um die Förderung selbst gesteuerter Lernprozesse zu rechtfertigen. Mit der Einführung neuer Arbeitssysteme, die durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet sind, sind auch neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Fachkräfte verbunden. Vom einzelnen Mitarbeiter wird dabei eine immer größere Bereitschaft erwartet, sich den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen, an den Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und sich selbstständig neues Wissen anzueignen, wenn dies erforderlich ist.[3]

Neben diesen Tendenzen in der Berufswelt können auch weit reichende Veränderungen in der Gesellschaft ausgemacht werden, die von einer Erhöhung der Mobilität, von schnellem und stetigem Wertewandel, fehlenden Verlässlichkeiten und Planungssicherheiten sowie von Veränderungen des familiären Gefüges, die in einer zunehmenden Individualisierung münden, geprägt sind. Zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Lebensführung sind in hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation notwendig, die in den meisten Fällen jedoch erst noch erworben werden müssen.[4]

Zudem werden lerntheoretische Begründungen des selbst gesteuerten Lernens angeführt, indem auf die vorhandene Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile seitens der Lernenden verwiesen wird. Diese Heterogenität macht differenzierende und individualisierende Anregungen erforderlich, die die Lernenden in die Lage versetzen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Das bedeu-

---

1 Wir danken ANNA CURIC und VOLKER PSONKA für ihre Mitwirkung an diesem Dossier.
2 Vgl. BLK 2001, S. 5 ff.; KMK 2001, S. 6.
3 Vgl. DYBOWSKI 2001, S. 10; KONRAD/TRAUB 1999, S. 23.
4 Vgl. KONRAD/TRAUB 1999, S. 23.

tet auch, dass die Lernenden eine hinreichende Lernkompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, gemäß ihres Lerntyps geeignete Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden.

Die Forderung, die Lernenden in Bezug auf die Lernkompetenz zu fördern, gründet auf einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens, welches Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbst regulierten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkoperationen und -strategien und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, indem er es mit seinem Vorwissen verknüpft, erweitert und differenziert. Um eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Lernenden ihr Lernen selbst regulieren können.

Darüber hinaus werden bildungstheoretische Begründungen für die Förderung selbst gesteuerten Lernens herangezogen, indem darauf verwiesen wird, dass zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht.[5] Etwas „selbstständig“ oder „selbst gesteuert“ zu lernen gilt demnach per se als besser und positiver als dies „fremd gesteuert“ zu tun.

Nicht zuletzt wird Lernen über die gesamte Lebensspanne zu einer wichtigen Aufgabe jeder Person. Die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich gilt mittlerweile als unbestritten. Gleichzeitig wird damit die Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt. Selbst gesteuertes Lernen wird in diesem Kontext oftmals als eine zentrale Schlüsselqualifikation genannt, die zur Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens beitragen kann.[6] Will die Berufsausbildung darauf vorbereiten und dafür qualifizieren, muss es wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen sein, die Befähigung zum selbstständigen Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen zu fördern.

2 Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen?

Obwohl oder gerade weil sich das Konzept des selbst gesteuerten Lernens eines gestiegenen Interesses und einer beinahe schon inflationären Verwendung erfreut, ist der Begriff des „selbst gesteuerten Lernens“ keineswegs einheitlich definiert. In

[5] Vgl. KRAFT 1999, S. 836 f.

[6] Vgl. hierzu auch die Konzeption des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ (BLK 2001).

den einschlägigen Publikationen findet sich eine Vielzahl von Begriffen wie z. B. selbstständiges Lernen, selbst organisiertes Lernen, selbst reguliertes (self-regulated) Lernen, autonomes Lernen, autodidaktisches Lernen oder auch eigenständiges Lernen, die wenig trennscharf sind und im alltäglichen Sprachgebrauch zumeist synonym verwendet werden.[7] Insofern ist es unverzichtbar, im Folgenden zunächst eine Begriffsbestimmung vorzunehmen.

Zunächst ist zu klären, worauf sich der Aspekt der Selbststeuerung im Prozess des Lernens bezieht. Dazu kann folgende Einteilung des Lernprozesses in mehrere Teiltätigkeiten vorgenommen werden:[8]

Lernorganisation: Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.

Lernkoordination: Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten / Anforderungen in Beruf und Familie.

Lernen im engeren Sinn: Ermittlung des individuellen Lernbedarfs, Auswahl der Lerninhalte, Festlegung der Lernziele, Auswahl geeigneter Lernstrategien und -methoden, Kontrolle des Lernfortschritts und Evaluation des Lernerfolgs.

Subjektive Interpretation der Lernsituation: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbstständig im Lernprozess.

Bezogen auf diese Teilaspekte des Lernprozesses kann dann von selbst gesteuertem Lernen gesprochen werden, wenn der Lernende einzelne Phasen seiner Lerntätigkeit *selbst aktiv* beeinflusst.[9]

Mit diesem Verständnis von selbst gesteuertem Lernen wird zugleich auch der idealtypische Charakter des Begriffs deutlich. In der (berufsschulischen) Praxis ist weder davon auszugehen, dass Lernen völlig frei von externen Einflüssen abläuft, noch dass die Lernenden die Möglichkeit haben, neben den Entscheidungen bezüglich der Lernorganisation zusätzlich auch die Auswahl der Lernziele, -inhalte, -methoden und die Überwachung des Lernprozesses treffen zu können. Insbesondere Entscheidungen über Lernziele und -inhalte sind im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts zumeist in hohem Maße durch curriculare Vorgaben in Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung mitbestimmt und bieten somit weniger Raum für Selbststeuerung.

Daher erscheint es für einen pragmatischen Zugang sinnvoll, selbst gesteuertes Lernen auf einem Kontinuum mit den Polen „absolute Selbststeuerung“ und „vollkom-

---

7 Vgl. z. B. KONRAD/TRAUB 1999, S. 9.
8 Vgl. z. B. KRAFT 1999, S. 834 f.; FRIEDRICH/MANDL 1990.
9 Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 78 f.

mene Fremdsteuerung“ anzusiedeln, entlang dessen sich verschiedene Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung im Lernprozess bestimmen lassen.[10]

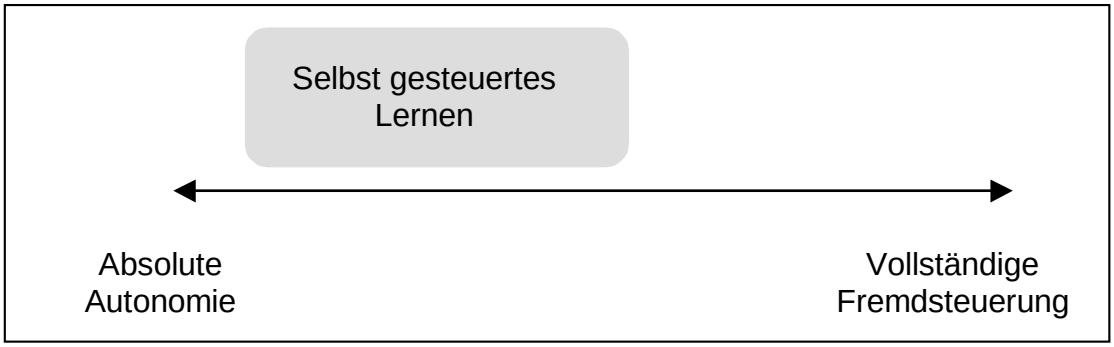


Abbildung 1: Selbst gesteuertes Lernen auf dem Kontinuum zwischen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung

Selbst gesteuertes Lernen markiert demnach eine Lernform, bei der der Lernende einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses (z. B. Methoden, Ziele, Inhalte, Lernstrategien, Ressourcen) selbstständig auswählt. Ein solches Verständnis schließt die Nutzung fremd organisierter Lernangebote sowie von Unterstützung und Hilfe keineswegs aus.[11]

3 Wie kann selbst gesteuertes Lernen im schulischen Unterricht gefördert werden?

Prinzipiell können zwei mögliche Ansatzpunkte für die Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schule unterschieden werden, die eine unterschiedliche Gestaltung der Lernumgebung zur Folge haben.[12] Unter Lernumgebung soll dabei das Zusammenwirken der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte und Objekte, Symbole und Medien, Informationsmittel und Werkzeuge) und der Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.) verstanden werden, die das Lernen ermöglichen und erleichtern.

Der *direkte Ansatz des Lernstrategietrainings* besteht darin, dem Lernenden in stärker instruktionsorientierten Lernumgebungen ein Repertoire von Strategien und Techniken des selbst gesteuerten Lernens zu vermitteln, das er bewusst und gezielt einsetzen kann, um erfolgreich selbst gesteuert zu lernen. Für die Umsetzung des direkten Förderansatzes sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. So kann ein *eigenständiges Fach* „Selbstständiges Lernen und Arbeiten“ geschaffen werden,

---

10 Vgl. z. B. FAULSTICH 2002, S. 63; KRAFT 1999, S. 834 f.
11 KONRAD/TRAUB 1999, S. 11 ff.; DOHMEN 1999, S. 30.
12 Vgl. NÜESCH/ZEDER/METZGER 2003, S. 9 f.; BANNACH 2002, S. 92 f.; NÜESCH 2001, S. 101 ff.; FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 253.

in dem ein systematisches Repertoire allgemeiner Lernstrategien geschult werden, die in verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Lernaufgaben angewendet werden können. Darüber hinaus kann das Lernstrategietraining in den *Fachunterricht integriert* werden, indem an fachrelevanten Inhalten fachspezifische Strategien geschult werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass unterschiedliche Eigenschaften der Schulfächer dazu führen können, dass sich nicht sämtliche Lernstrategien in allen Fächern gleichermaßen eignen. [13]

Letztlich ist auch eine Kombination dieser beiden Ansätze möglich, indem in einem eigenständigen Fach Kenntnisse über generelle Lernkompetenzen erworben und anschließend im Fachunterricht umgesetzt und evaluiert werden.

Der *indirekte Förderansatz* ist dadurch gekennzeichnet, dass die Selbstlernkompetenzen nicht ausdrücklich geschult und dadurch auch nicht bewusst gemacht werden. Vielmehr versuchen die Lehrenden, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie den Lernenden die Möglichkeit für selbst gesteuertes Lernen eröffnen, indem ihnen z. B. Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung eingeräumt werden, bzw. selbst gesteuertes Lernen erfordern.

Die beiden Ansätze sind im nachfolgenden Schaubild[14] illustriert:

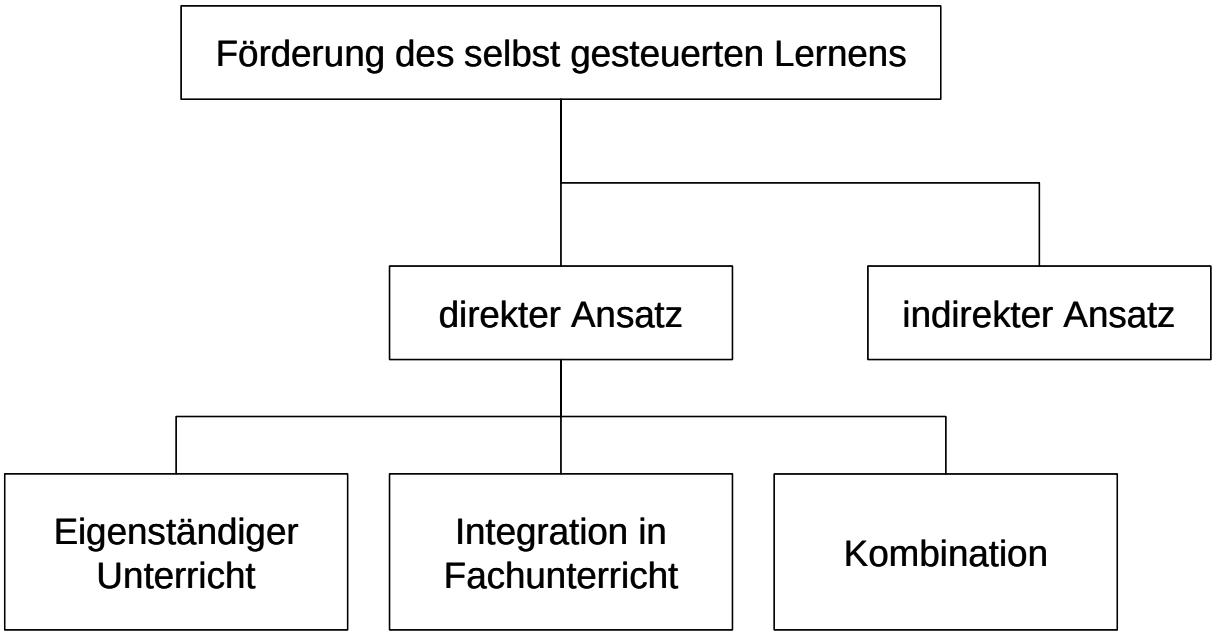


Abbildung 2: Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Im Folgenden werden die beiden Förderansätze einzeln vorgestellt.

[13] Vgl. NÜESCH 2001, S. 274.
[14] Vgl. NÜESCH 2001, S. 101.

3.1 Direkte Förderung durch Lernstrategietrainings

Beim direkten Ansatz zur Förderung selbst gesteuerten Lernens wird versucht, den Lernenden durch stärker instruktionsorientierte Lernumgebungen ein umfangreiches Repertoire an erforderlichen Lernstrategien zu vermitteln. Dieses Lernstrategierepertoire lässt sich in folgende einzelne Lernstrategien aufteilen:[15]

- Strategien zur positiven Gestaltung von Lernsituationen:
  - Sich motivieren (Ziele setzen, sich Erfolgserlebnisse verschaffen, das eigene Interesse wecken, sich positiv einstellen und positiv denken)
  - Mit der Zeit umgehen (Zeit richtig einteilen, Zeit gewinnen, mit Zeitplänen arbeiten, Hinausschieben vermeiden, Zeitanalysen durchführen)
  - Sich konzentrieren (mit Störungen umgehen, Arbeitsplatz gestalten, bewusst handeln, Konzentrationsanalysen durchführen)
  - Mit Angst und Stress umgehen (belastende Situationen und sich selbst realistisch einschätzen, aufkommende Angst bekämpfen, günstige äußere Bedingungen schaffen)
- Strategien zum Erwerb von Wissen:
  - Wesentliches Erkennen (Wesentliches von Unwesentlichem trennen)
  - Informationen verarbeiten (Informationen ordnen; Informationen anreichern; Notizen machen, Zusammenfassen von Texten in Worten und mit Hilfe graphischer Techniken (z. B. Mapping)
- Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien (Prüfungen bewältigen, das eigene Verstehen und Können kontrollieren, den ganzen Lernprozess lenken)

Bei der Umsetzung eines direkten Trainings von Lernstrategien ist allerdings zu beachten, dass es keine allgemein gültigen Strategien gibt, sondern dass die Lernenden im Hinblick auf eine konkrete Lernsituationen und ihre individuellen Eigenschaften (Vorwissen, Lerngewohnheiten, Motivation) eine geeignete Strategie auswählen, deren Anwendung Erfolg versprechend ist. Der Schlüssel zum Lernen des Lernens liegt nicht vorrangig in der abstrakten Vermittlung von Lernstrategien, sondern in der Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrungen und der darauf aufbauenden individuellen Ausbildung von Arbeits- und Lernstrategien (Metakognition[16]).

---

[15] Vgl. METZGER 2001; STRAKA 2001; FRIEDRICH/MANDL 1997; SCHIEFELE/PEKRUN 1996.
[16] Vgl. PÄTZOLD/LANG 1999, S. 83 ff.

Zur Umsetzung eines direkten Lernstrategietrainings hat sich im schulischen Unterricht ein Vorgehen in folgenden Phasen als wirksam herausgestellt[17]:

Phase 1: Sensibilisierung für den Nutzen der zu schulenden Lernstrategie(n)

Phase 2: Strategien entwickeln

Phase 3: Strategiewissen systematisieren, erweitern und evtl. korrigieren

Phase 4: Neue Strategien anwenden und im Hinblick auf den Nutzen für eigenes Lernen evaluieren

Ein Lernstrategientraining ist dann besonders wirksam, wenn es in Abstimmung auf einen authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext erfolgt, ein hoher Grad an Lerneraktivität und metakognitivem Bewusstsein gefördert wird, mit zunehmendem Trainingsfortschritt anfängliche externe Unterstützung abgebaut wird, zunächst geeignete motivationale Voraussetzungen in Form veränderter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geschaffen werden, im sozialen Kontext gelernt wird und den Lernenden klar wird, wie, wann und warum eine Strategie ausgeführt wird.

Beispiel für die Umsetzung eines direkten Strategietrainings in einer Schule[18]

In einer beruflichen Schule wurde die Förderung der Lernstrategien derart in den Fachunterricht integriert[19], dass die unterschiedlichen Strategien zunächst in einem Schulfach eingeführt, danach in einem anderen Schulfach angewendet und schließlich in einem dritten Schulfach vertieft wurden. Diese Vorgehensweise hat die Vorteile, dass die Lernenden zum einen alle in denselben Lernstrategien gefördert werden, zum anderen trägt dieses Konzept den Erkenntnissen der Transferforschung insofern Rechnung, als dieselben Lernstrategien in drei verschiedenen Fächern thematisiert werden. Allerdings erfordert diese Vorgehensweise eine umfangreiche Koordination unter den Lehrpersonen, da in einer speziellen Lehrerkonferenz zu Beginn des Schuljahres die Zuteilung der einzelnen Strategien zu den jeweiligen Lehrpersonen bzw. Schulfächern stattfinden muss, um unbeabsichtigte Überschneidungen zu vermeiden.

Problematisch an diesem Konzept ist, dass die Gefahr besteht, zu wenig Synergien zu nutzen, wenn sich die Zuordnung der Lehrpersonen zu den Klassen jährlich ändert, und so die zu fördernden Strategien jedes Jahr wieder anderen Lehrpersonen

---

17 Vgl. NÜESCH/ZEDER/METZGER 2003, S. 12 f.

18 Vgl. NÜESCH 2001, S. 107 f.

19 Einzige Ausnahme bildet die Schulung der Präsentationstechnik, die zu Beginn der Ausbildung an den ersten beiden Schultagen losgelöst vom Fachunterricht eingeführt, angewendet und evaluiert wird.

zugeteilt werden. Darüber hinaus erhielten die Lehrpersonen dann auch keine Gelegenheit, ihre Unterrichtseinheiten, die sie aufgrund ihrer Erfahrungen optimiert haben, im nächsten Jahr nochmals umzusetzen.

3.2 Indirekte Förderung durch Gestaltung von Lernumgebungen

„Während direkte Förderansätze versuchen, die Lernenden zu verändern, wird bei indirekten Förderansätzen die Lernumgebung so gestaltet, dass sie den Lernenden Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung einräumen bzw. von den Lernenden Selbststeuerung fordern.“[20] Auf diese Weise sollen die Lernenden die Selbstlernkompetenzen implizit übernehmen.

Zur Förderung selbst gesteuerten Lernens scheinen besonders Lernumgebungen geeignet, die nach den Prinzipien eines gemäßigten Konstruktivismus[21] (Authentizität und Situiertheit, komplexe Ausgangsprobleme, multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, optionale Unterstützung) gestaltet werden. Lernumgebungen, die auf diesen Prinzipien basieren, stehen den erarbeitenden bzw. explorativen Unterrichtskonzepten nahe. Das zentrale Anliegen derartiger Konzepte ist eine Individualisierung des Unterrichts, die es den Lernenden ermöglicht, einen eigenständigen Lernweg und ein individuell angemessenes Lerntempo zu wählen sowie Entscheidungen bezüglich der eingesetzten Medien, Materialien und Methoden selbstständig zu treffen.[22] Dadurch, dass Lernumgebungen, die unter Berücksichtigung dieser Aspekte gestaltet werden, den Lernenden eine aktive und konstruktive Rolle beim Wissenserwerb einräumen, wird ihnen bei der Förderung der Selbststeuerung ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

„Die Lernenden erleben bewusst, wie sie lernen und mit welcher Methode welche Lernziele sinnvoll erreicht werden können. Sie lernen, über Methoden zu reflektieren, ihr Problembewusstsein erhöht sich und Lernen findet auf einer höheren Abstraktionsstufe statt. Die Lernenden erwerben methodische Fertigkeiten zur selbstständigen Aneignung neuer Kompetenzen.“[23]

Angesichts der weit reichenden Kompetenzen, die ein Lernender benötigt, um erfolgreich selbst gesteuert lernen zu können, sollte bei der Planung von Lernumgebungen stets der Blick auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die Anforderungen

---

[20] FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 258.
[21] Vgl. z. B. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 627 f.
[22] Vgl. LANG/PÄTZOLD 2002, S. 51.
[23] KONRAD/TRAUB 1999, S. 47.

und Aufgaben der Lernsituation gerichtet werden, da bei einer zu großen Differenz zwischen diesen Parametern die Gefahr besteht, dass Wissen lediglich unvollständig, fehlerhaft und unsystematisch aufgebaut wird und der Lernprozess insgesamt defizitär ist.[24]

Um mit offenen, nach konstruktivistischen Gesichtspunkten gestalteten Lernumgebungen arbeiten zu können, müssen die Lernenden langsam in selbst gesteuerte Lernprozesse hineinwachsen, indem die Lernenden Schritt für Schritt an die Selbststeuerung des Lernens herangeführt werden und ihnen zunehmend mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen wird.

Dies kann durch Konzepte geschehen, die kontinuierlich den Weg von eher angeleitetem zu mehr selbst gesteuertem Lernen ebnen (z. B. cognitive apprenticeship). Die Anleitung erfolgt in diesen Fällen durch eine gezielte Hilfestellung (Fading), die im weiteren Verlauf zunehmend reduziert wird (Scaffolding), d. h. es führt vom direkten Unterrichtsverhalten zur Lernberatung. Dieses Lernen des selbstständigen Lernens sollte anhand der üblichen Lerninhalte und nicht in einem eigenständigen Fach (z. B. Lerntechnik oder Arbeitstechnik) erfolgen, weil erwiesen ist, dass ein inhaltsneutrales Lernen von Lern- und Arbeitsmethoden kaum Transferwirkung hat.[25]

Damit die vollzogenen Lernprozesse später selbstständig angewandt werden können, müssen sie reflektiert und sichtbar gemacht werden (Denkstrategien, Lernstrategien), um metakognitives Wissen zu gewinnen. Als besonders wirksam für eine Konkretisierung der metakognitiven Erwerbsprozeduren durch Bewusstwerden, Nachdenken, Anregung und Austausch von prozessorientierten Lernerfahrungen haben sich insbesondere folgende fünf Instrumente bewährt, die zum Nachdenken über das eigene Lernen, zum Austausch von Strategiewissen und Erfahrungen sowie zur Generierung metakognitiver Strategien dienen sollen[26]:

- **Ausführungsmodell** (modelling): Der Lehrer oder ein Schüler zeigt durch lautes Denken, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie auf seine Weise löst. Durch dieses Externalisieren werden sonst nicht zugängliche Regulationsprozesse und das damit verbundene Wissen greifbar. So lernen die Schüler durch Beobachten des Ausführungsmodells teilweise neues Wissen und neue Vorgehensweisen kennen.

---

[24] Vgl. BANNACH 2002, S. 93.
[25] Vgl. WINTER 2004, S. 12; DUBS 1995, S. 269.
[26] Vgl. GULDIMANN 1996, S. 127 ff.

- **Arbeitsheft** (monitoring): Im Arbeitsheft werden Erfahrungen, Probleme und Fragen während des Lernprozesses festgehalten, um die Aufmerksamkeit auf den Prozess zu lenken.
- **Arbeitsrückblick** (evaluation): Nach längeren Arbeitsperioden bzw. nach Abschluss einer Lerneinheit schauen die Lernenden auf die eigene Arbeit zurück. Sie halten schriftlich fest, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner, die Aufgabe und Strategien beobachtet und gelernt haben.
- **Lernpartnerschaft** (peer coaching): Jeder Lerner hat über eine längere Zeitdauer einen anderen Lernenden als Lernpartner, mit dem er Lernerfahrungen, d. h. Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben, austauscht und diskutiert. Die Lernpartner unterstützen sich gegenseitig beim Lernen und werden so vertraut mit der Lernbiographie des anderen.
- **Klassenkonferenz** (conferencing): In bestimmten zeitlichen Intervallen werden die Lernerfahrungen in größeren Gruppen oder in der Klasse ausgetauscht und diskutiert. Ziel des Gespräches ist es nicht, eine für alle gültige Strategie herauszuarbeiten, sondern den interpersonalen Austausch über kognitives und metakognitives Wissen anzuregen.

Bei der Anwendung dieser fünf Instrumente im schulischen Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden zunächst gezielt und systematisch in den Gebrauch und die Funktion der Instrumente eingeführt werden müssen, bevor sie dann im Rahmen des regulären Unterrichts zur Anwendung kommen. Die Verwendung der Instrumente ist dabei nicht an eine bestimmte Reihenfolge gebunden, sondern die Lernenden und Lehrenden entscheiden situationsspezifisch, welches Instrument in der augenblicklichen Phase des Lernprozesses zum Einsatz kommen sollte. Einen Überblick über einen möglichen Einsatz der Instrumente im Unterricht gibt folgende Tabelle[27]:

[27] GULDIMANN 1996, S. 145.

Instrumente	Hauptfunktion	Repräsentation	Sozialform
Ausführungsmodell	präsentieren, anregen	handelnd mit lautem Denken	in der Gruppe oder Klasse
Arbeitsheft	prozessbegleitende Dokumentation	schriftlich	individuell
Arbeitsrückblick	reflexiv, schlussfolgernd	schriftlich	individuell
Lernpartnerschaft	beraten, helfen	mündlich	mit festem Lernpartner
Klassenkonferenz	austauschen, anregen	mündlich	in der Gruppe oder Klasse

3.3 Prüfen von Selbstlernkompetenzen

Die Förderung selbst gesteuerten Lernens setzt zunächst voraus, dass die Lehrenden in der Lage sind, die bereits vorhandenen Lernkompetenzen der Lernenden zu diagnostizieren, um darauf aufbauend geeignete direkte oder indirekte Fördermaßnahmen einzusetzen. Ebenso sollten die Lernenden selbst eine Vorstellung von ihrem Lernverhalten entwickeln.

Zur Erfassung der bereits vorhandenen Selbstlernkompetenzen stehen den Lehrenden sowohl indirekte als auch direkte Prüfverfahren zur Verfügung. Indirekt prüfen bedeutet dabei, dass die Prüfungen so gestaltet werden, dass die Lernenden für deren Vorbereitung und Bestehen zwar über ein gut ausgebildetes Lernstrategierepertoire verfügen müssen, diese Strategien aber nicht explizit abgeprüft werden. Dies kann beispielsweise durch variantenreich gestaltete Aufgaben oder Durchführungsformen erreicht werden. Direktes Prüfen dagegen meint, dass der Einsatz spezifischer Lernstrategien verlangt und dessen Qualität auch beobachtet und beurteilt wird. Zum Beispiel können im Zusammenhang der Strategien zur Informationsverarbeitung Texte zusammengefasst, die Struktur eines Textes herausgearbeitet und visualisiert werden.[28]

Die Förderung selbst gesteuerten Lernens erfordert aber auch zwangsläufig, dass neben der Fremdeinschätzung durch die Lehrenden stets auch Formen der Selbsteinschätzung durch die Lernenden zur Anwendung kommen. „Ohne eine aktive Be-

[28] Vgl. NÜESCH/ZEDER/METZGER 2003, S. 17.

teiligung der Schüler an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung von Lernhandlungen ist das Lernen des Lernens im Unterricht nicht zu realisieren."[29] Hier sind vielfältige Methoden[30] wie beispielsweise Lerntagebücher bzw. Lernjournale oder auch der WLI-Fragebogen[31], der den Lernenden Reflexionen über das eigene Lernverhalten und das vorhandene Lernstrategierepertoire ermöglicht, sowie der Kaiserslauterer Fragebogen zur Erfassung der Selbstlernkompetenzen (KL-SLK) aus dem BLK-Modellversuch "Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel"[32] einzusetzen. Allen Prüfungsformen ist die Tatsache gemein, dass sie nicht vorrangig zur Benotung eingesetzt werden sollen, sondern im Sinne einer lebendigen Feedback-Kultur und Lernhilfe gedacht sind. Die Reflexion von Lernhandlungen in dialogischen Prozessen eröffnet den Lehrenden diagnostische Möglichkeiten, die für die weitere Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

3.4 Anschlusspunkte für die praktische Umsetzung in Modellversuchen

Die Ausführungen in den Kapiteln 3.1 und 3.2 haben verdeutlicht, dass für eine Förderung selbst gesteuerten Lernens innerhalb des Modellversuchsprogrammes grundsätzlich zwei unterschiedliche Wege beschritten werden können. Dabei kann a priori keine Präferenz eines Ansatzes gegenüber dem anderen festgestellt werden. Beide Ansätze weisen spezifische Vor- und Nachteile auf, die es bei einer Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen und abzuwägen gilt.

Zu den *Vorteilen eines direkten Lernstrategietrainings* zählt die Möglichkeit, bei allen Lernenden einer Klasse einheitliches, systematisches Strategiewissen aufzubauen. Die Variante der Lernstrategieförderung in unterschiedlichen Fächern ermöglicht zudem auch einen Transfer des Gelernten.

Dagegen stehen als *Nachteile der direkten Förderung* einerseits die Schwierigkeiten der spontanen Übertragung der erworbenen Lernstrategien in andere Anwendungskontexte (gilt für ein Lernstrategietraining in einem eigenständigen Fach bzw. bei einem Training in nur einem Fach) sowie andererseits das Problem, dass ein direktes Lernstrategietraining bei Personen, die bereits vor dem Training über funktionierende, wenn auch nicht optimale, Strategien verfügen, zu „einem Konflikt zwischen den

---

29 WINTER 2004, S. 14.
30 Vgl. WINTER 2004, S. 185 ff.
31 Vgl. METZGER 2001.
32 Vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2001.

eigenen und den durch das Training vermittelten Strategien führen [kann], der sich lernhemmend auswirkt."[33]

Die *Vorteile des indirekten Förderansatzes* liegen darin, dass sich die Lernförderung direkt im jeweiligen Gegenstandsbereich abspielt, wodurch das Problem vermieden wird, extracurricular erworbene Strategien in den jeweiligen Inhaltsbereich zu transferieren. Erwerb und Anwendung der Lernstrategien werden unmittelbar verbunden.

Die *Nachteile* einer indirekten Förderung liegen in der unter Umständen engen Bindung von Lernstrategien an einen bestimmten Inhaltsbereich, der den Transfer in andere Bereiche / Fächer erschwert. Ebenso besteht bei dieser Vorgehensweise die Gefahr eines Polarisierungseffektes, da zu vermuten ist, dass Lernende, die ohnehin schon Lernschwierigkeiten haben, bei einer Förderung selbst gesteuerten Lernens mittels offener Lernumgebungen erst recht vor Probleme gestellt werden und einen hohen Unterstützungsbedarf haben.

Aufgrund der bislang vorliegenden Untersuchungen und Metaanalysen[34] lässt sich nicht entscheiden, welcher der beiden vorgestellten Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens der generell erfolgversprechendere ist. Daher sind in diesem Maßnahmenbereich explizit Umsetzungen beider Vorgehensweisen möglich und wünschenswert. Darüber hinaus ist es auch möglich, beide Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens miteinander zu verknüpfen, d. h. Lernumgebungen zu konzipieren, die Elemente des direkten Strategietrainings einschließen.

4 Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Förderung von selbst gesteuertem Lernen?

Bei der Förderung selbst gesteuerten Lernens stellen die personellen (Voraussetzungen und Aufgaben der Lernenden und Lehrenden), die institutionell-organisatorischen (z. B. Zeit, Raum, Sachausstattung) und die curricularen Rahmenbedingungen Bedingungsgrößen für den Lernprozess dar. Daher soll im folgenden Abschnitt der Einfluss dieser Rahmenbedingungen behandelt werden.

4.1 Anforderungen auf Seiten der Lernenden

Ein Lernender, der seinen Lernprozess selbst erfolgreich steuern will, muss über eine Reihe wichtiger Fähigkeiten verfügen. So muss er den Lernprozess vorbereiten kön-

[33] FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 33.
[34] Vgl. NÜESCH 2001, S. 102 f.; FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 33.

nen (z. B. Lernziele definieren, sich selbst motivieren, sich auf Vorwissen rückbesinnen), er muss die erforderlichen Lernschritte ausführen können (Anwenden von geeigneten Lernstrategien), er muss den Lernprozess überwachen und kontrollieren können, er muss sich im Anschluss an den Lernprozess selbst Rückmeldung geben und diese auswerten können (z. B. Handlungsschwierigkeiten erkennen, das eigene Vorgehen bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug modifizieren[35]) und er muss seine Motivation und Konzentration aufrecht erhalten können.

In der Regel kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden bereits über derartige Fähigkeiten zur Steuerung des Lernprozesses verfügen.[36] So werden sie beispielsweise eher geneigt sein, solche Lernziele anzustreben, die auf jeden Fall erreichbar sind. Vernachlässigt werden dagegen vermutlich Lernziele, die weiter reichen, die den Blick für weitere Problemkonstellationen, aber auch für weitere Verbesserungsmöglichkeiten öffnen können. Vielfach sind die Absichten und Lernwünsche der Teilnehmenden auch noch nicht so ausgereift, dass sie daraus abgeleitete Lernziele nennen könnten.[37]

Daher wird die Selbstlernkompetenz gleichermaßen zur Voraussetzung und zum Ziel selbst gesteuerten Lernens im Unterricht.[38] Insofern wird es bei Konzepten zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der Regel zunächst einmal verstärkt darum gehen, bei den Lernenden diese Kompetenz herauszubilden.

Die Auflistung der Anforderungen an den Lernenden verdeutlicht, dass die Förderung selbst gesteuerten Lernens nicht nur an den unterschiedlichen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten (z. B. Vorwissen, Lern-, Ressourcen- und Kontrollstrategien), sondern auch an den motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lerner auszurichten ist.

Den motivationalen Faktoren kommt dabei in der aktiven Phase des selbstständigen Lernens eine erhöhte Bedeutung zu. So vermuten Friedrich und Mandl[39], dass die motivationalen Faktoren einen starken Einfluss auf die Aufgabenwahl (Inhalt oder Schwierigkeitsgrad der von einer Person gewählten Lernaufgaben), die Wahl der

---

35 KONRAD/TRAUB 1999, S. 36.
36 Vgl. LANG/PÄTZOLD 2002, S. 79.
37 Vgl. GNAHS 2002, S. 104.
38 Für ein Erklärungsmodell der Selbstlernkompetenz sei an dieser Stelle auf die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ hingewiesen (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2001).
39 FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 243.

kognitiven Lernstrategien (oberflächliche oder tiefergehende Verarbeitungsstrategien) und das Ausmaß an Anstrengung bzw. Ausdauer haben.

Beim selbst gesteuerten Lernen spielen insgesamt die personalen Faktoren des Lernenden eine wichtigere Rolle als die äußeren Faktoren (z. B. Lehrende, Unterrichtsgestaltung), wobei insbesondere das Selbstwirksamkeitskonzept eine bedeutende Stellung einnimmt. Darunter versteht man die Einschätzung der Lernenden, ein selbst bestimmtes oder von außen vorgegebenes Lernziel mit den eigenen Fähigkeiten erreichen zu können.[40] Derartige Selbstwirksamkeitserwartungen müssen über die Zeit hinweg nicht konstant sein und können in ihren Ausprägungen in jedem Unterrichtsfach variieren.[41]

Die Bedeutung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung für den Erfolg selbst gesteuerten Lernens konnte in verschiedenen Untersuchungen ermittelt werden.[42] Demnach führt eine hohe Selbstwirksamkeit zu einem höheren Ausmaß an Anstrengung, die Lernenden setzen sich höhere Ziele, zeigen einen stärkeren Willen, diese auch zu erreichen, und zeigen mehr Durchhaltewillen bei schwierigeren und uninteressanten Aufgaben. Darüber hinaus wirkt sich die Selbstwirksamkeit insofern auf die Auswahl von Aufgaben aus, dass Lernende mit geringer Selbstwirksamkeit in der Regel nur Aufgaben wählen, die sie für lösbar halten, und daher im Gegensatz zu Lernenden mit hoher Selbstwirksamkeit kaum Aufgaben wählen, bei denen sie etwas Neues lernen könnten.

Neben der Lernmotivation und der Lernleistung beeinflussen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch emotionale Zustände, wie Stress und Angst, und können auf die Art der Ursachenzuschreibungen Einfluss nehmen. So führen Lernende mit hoher Selbstwirksamkeit Misserfolge auf ungenügende Anstrengung oder widrige Bedingungen zurück, während Lernende mit geringer Selbstwirksamkeit Misserfolge mit mangelnden Fähigkeiten erklären.

Aus diesen Betrachtungen lässt sich ableiten, dass für eine erfolgreiche Förderung des selbst gesteuerten Lernens die Unterrichtsentwicklung verstärkt darauf gerichtet werden muss, ein hohes Selbstwirksamkeitskonzept auf Seiten der Lernenden zu erzeugen, da auf diese Weise positive Wirkungen auf den Einsatz von Lernstrategietrainings (vgl. Kap. 3.1) bzw. offener Lernumgebungen (vgl. Kap. 3.2) zu erwarten sind.

---

40 Vgl. BANDURA 1986, zit. n. NÜESCH 2001, S. 48.
41 Vgl. NÜESCH 2001, S. 49.
42 Vgl. NÜESCH 2001, S. 50 ff.

4.2 Anforderungen auf Seiten der Lehrenden

Eine Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die Förderung selbst gesteuerten Lernens verändert nicht nur die Situation für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden. Sie müssen ihr traditionelles Rollenverständnis überprüfen und oftmals auch revidieren.[43]

Bei der Förderung selbst gesteuerten Lernens muss der Lehrende auf eine starke Steuerung des Unterrichts verzichten und den Lernenden mehr Handlungsspielräume und Eigeninitiative einräumen. Der Lehrende ist verantwortlich für eine Lernumwelt, in der die Lernenden zunehmend ihre Lernprozesse selbstverantwortlich in die Hand nehmen können. Die Arbeit des Lehrenden verlagert sich stärker aus dem Unterricht heraus in die Vorbereitungsphase[44], indem er die Lernkompetenz und das vorhandene Selbstwirksamkeitskonzept der Lernenden einschätzen, Programme für die weitere Entwicklung der Lernenden anbieten und Material für eine eigentätige Beschäftigung erstellen muss.[45]

Während des Unterrichts verlagert sich die Rolle des Lehrenden auf die Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernenden, auf die Beratung, Anregung und Unterstützung bei Schwierigkeiten.[46] Diese Aufgaben verlangen ein hohes Maß an Kompetenz, da er sich zurückhaltend, abwartend und zugleich helfend, initiierend verhalten soll. Insofern werden die Lehrenden nicht über weniger, sondern eher über ein Mehr an pädagogischem Wissen und grundlegenden Kenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung verfügen müssen.[47] Eine erhöhte Lernorientierung geht mit einer Erweiterung des pädagogischen Berufsverständnisses einher[48], dessen Elemente im Rahmen der Ausbildung durch Selbststeuerung erworben werden.[49]

Für Umsetzungskonzepte einer adäquaten Lehreraus- und -fortbildung, die auf die neuen Anforderungen ausgerichtet ist, sei auf die Ausführungen in Dossier 4 „Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit“ verwiesen.

---

43 Zum veränderten Profil der Lehrerarbeit vgl. auch die Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Schule & Co.“ des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der Bertelsmann Stiftung, im Internet unter: www.schule-und-co.de.

44 GNAHS 2002, S. 99 f.

45 DEITERING 1995, S. 158.

46 Vgl. BLK 2001, S. 10.

47 KRAFT 1999, S. 844.

48 Vgl. GULDIMANN 1996, S. 225 ff.

49 Vgl. GNAHS 2002b, S. 116.

4.3 Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Neben den Voraussetzungen bei Lernenden und Lehrenden wird die Umsetzung einer Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schulpraxis auch in erheblichem Maße von den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule mitbestimmt.

Sämtliche Innovationen – also auch eine Unterrichtsentwicklung mit Blick auf selbst gesteuertem Lernen – erfordern die Kooperationsbereitschaft der Schulleitung und des Kollegiums. Welche konkreten Maßnahmen getroffen werden können, um eine wirksame Kooperationskultur in der Schule zu etablieren, ist den Ausführungen des Dossiers 5 „Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Personal- und Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Personal- und Schulentwicklung“ zu entnehmen.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Einführung selbst gesteuerter Lernprozesse zu berücksichtigen ist, ist die vorhandene räumlich-sächliche Ausstattung der Schule. Zur Umsetzung offener Lernumgebungen oder zu direkten Förderung von Lernstrategien sind besondere Lernmittel (Medien, Literatur, Materialien) und geeignete Lernräume bereitzustellen. Hier sind ebenso die Möglichkeiten unterstützender schulischer Strukturen zu nutzen, die im Dossier 5 dargelegt werden.

Zwar ist zu vermuten, dass der Handlungsspielraum für curriculare und organisatorische Innovationen in den Schulen begrenzt ist, aber selbst wenn für die schulischen Lernprozesse gelten sollte, dass inhaltliche (z. B. Vorgaben der Lehrpläne) und strukturelle Vorgaben (z. B. 45-Minuten-Takt) verbindlich vorgegeben sind, bedeutet das nicht notwendigerweise, dass die Eigenständigkeit des Lernens dadurch beeinträchtigt werden muss. Vielmehr zeichnet sich ein eigenständiger Lernender nicht zuletzt auch dadurch aus, dass er gegebene Lernbedingungen effizient nutzt, um sein Lernen voranzubringen und eine Balance zwischen institutionellen Bedingungen und dem eigenständigen Lernen herstellen kann.[50]

[50] Vgl. GULDIMANN 1996, S. 14.

5 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

- Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Variante der Förderung selbst gesteuerten Lernens (vgl. Kap. 3) liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile?
- Welchen Einfluss haben bei einer Integration des Lernstrategietrainings in den Fachunterricht die Lehrenden bzw. inhaltsbezogene Faktoren? Erzielen dieselben Lernenden in Bezug auf verschiedene Schulfächer unterschiedliche Lernstrategienprofile?
- Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden?
- Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wirksam in die Fördermaßnahmen einbringen?
- Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbst gesteuerten Lernens erforderlich?
- Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist „Lernen lernen“ inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?

Prüfen der Selbstlernkompetenz

- Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden? Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten (wie z. B. die Fragebogen „WLI-Schule“ oder „KL-SLK“) erfasst werden?

6 Literatur

ARNOLD, ROLF / GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA / KAMMERER, JUTTA (2001): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Heft Nr. 12. Kaiserslautern

BANNACH, MICHAEL (2002): Selbstbestimmtes Lernen: freie Arbeit an selbst gewählten Themen. Baltmannsweiler.

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Lebenslanges Lernen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 88. Bonn.

DEITERING, FRANZ G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. In: GREIF, SIEGFRIED / KURTZ, HANS-JÜRGEN (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, S. 155–160.

DOHMEN, GÜNTHER (1999): „Selbstgesteuertes Lernen“ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 27–32.

DUBS, ROLF (1995): Lehrerverhalten. Zürich.

DYBOWSKI, GISELA (2001): Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung zwischen neuen Freiräumen und Verantwortlichkeiten. In: Limpact, 4, S. 9–15.

FAULSTICH, PETER (2002): Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 61–98.

FRIEDRICH, HELMUT F. / MANDL, HEINZ (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, FRANZ E. / MANDL, HEINZ (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie I. Band 4. Göttingen, S. 237–293.

FRIEDRICH, HELMUT F. / MANDL, HEINZ (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: MANDL, HEINZ / FRIEDRICH, HELMUT F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, S. 3–54.

FRIEDRICH, HELMUT F. / MANDL, HEINZ (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 3, S. 197-218

GNAHS, DIETER (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 99–107.

GNAHS, DIETER (2002b): Die Rolle der Lehrenden im Wandel. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 115–119.

GULDIMANN, TITUS (1996): Eigenständiger Lernen. Bern.

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.

KONRAD, KLAUS / TRAUB, SILKE (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.

KRAFT, SUSANNE (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 6, S. 833–845.

LANG, MARTIN / PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen. Köln.

METZGER, CHRISTOPH (2001): Lern- und Arbeitsstrategien. Aarau.

NÜESCH, CHARLOTTE (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieansatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

NÜESCH, CHARLOTTE / ZEDER, ANDREA / METZGER, CHRISTOPH (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 1). Unterrichtsmaterialien des IWP. Band 5. Hrsg.: EULER, DIETER / METZGER, CHRISTOPH. St. Gallen.

PÄTZOLD, GÜNTER / LANG, MARTIN (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.

REINMANN-ROTHMEIER, GABI / MANDL, HEINZ (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, ANDREAS / WEIDENMANN, BERND (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601–646.

SCHIEFELE, ULRICH / PEKRUN, REINHARD (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie I. Band 2. Göttingen, S. 249–278.

STRAKA, GERALD (2001): Lernkompetenz – Dimensionen, Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Förderung. In: FRANKE, GUIDO (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld, S. 179–199.

WINTER, FELIX (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49. Baltmannsweiler.

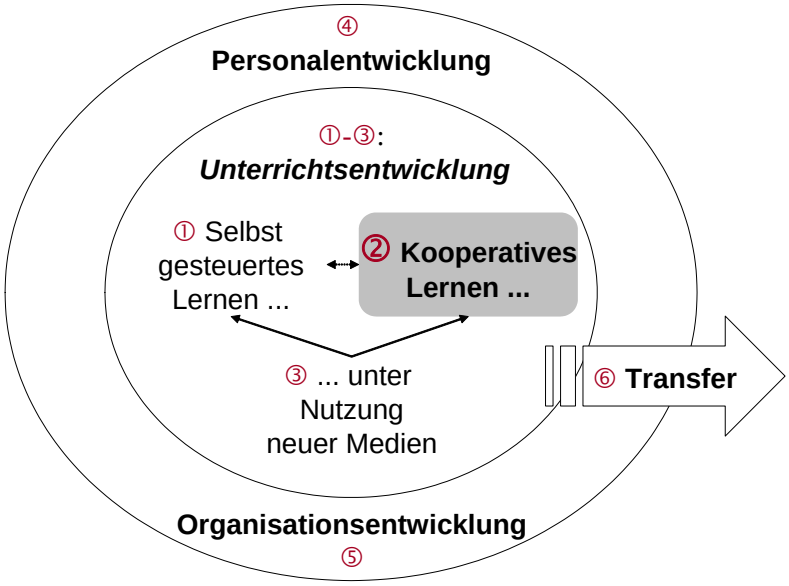
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 2

Unterrichtsentwicklung II:

Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung



SEBASTIAN WALZIK

St. Gallen, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Begründungszusammenhang des kooperativen Lernens

Warum wird kooperatives Lernen heute für die berufliche Ausbildung als wichtig erachtet? Gemeinsames Arbeiten in Gruppen und Teams ist doch im Grunde nichts Neues. Wenn auch noch nicht unter gleicher Bezeichnung, so ist dennoch davon auszugehen, dass die Menschheit schon seit sehr langer Zeit in „Teams“ zusammenarbeitet: „In the days of Hammurabi, teams were already old hat.“ (ROBBINS/FINLEY 1995, S. 8). Warum werden also in jüngster Zeit Kooperation und Teamfähigkeiten so stark betont? Was hat sich geändert?

Die Begründungslinien in der Wirtschaft stellen sich etwa wie folgt dar: die Auflösung starrer Führungshierarchien verlangt eine immer größere Selbstständigkeit der Mitarbeiter. Ein bloßes Ausführen vorgegebener Anweisungen und Hinarbeiten auf „von oben“ festgesetzte Ziele wird vermehrt von Strukturen abgelöst, die Selbstständigkeit der Mitarbeiter erfordert. Mitarbeiter müssen heute mehr denn je ihre Arbeiten selbst verantwortlich planen und umsetzen. Diese Umstände stellen an Mitarbeiter zum einen den Anspruch, sich selbst die jeweils nötigen Fähigkeiten und Fachinhalte anzueignen. Dies wird unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ oder „Selbstlernkompetenzen“ diskutiert. Die größere Verantwortung des einzelnen Mitarbeiters über seinen eigenen Arbeitsprozess macht es zum anderen zunehmend notwendig, sich mit Kollegen, Vorgesetzten und Geschäftspartnern abzustimmen. Daher werden heute Fähigkeiten für den zwischenmenschlichen Umgang immer wichtiger. Verstärkt wird diese Tendenz zudem durch die gewachsene Bedeutung von Kundenorientierung im Dienstleistungssektor. Schlagworte wie „Teamkompetenz“ oder „Konfliktfähigkeit“ gewinnen an Bedeutung.

KLAFKI nennt bereits 1993 in Zusammenhang mit Gruppenunterricht folgende „vier ineinander verschränkte Komponenten“ (S. 60):

- „(erstens) relativ schnelle Entwicklung und Strukturveränderungen vieler beruflicher Tätigkeiten,
- (zweitens) die z. T. sich verändernde, z. T. aber auch reduzierte Arbeitsteilung innerhalb einzelner Berufsfelder,
- (drittens) die zunehmende Komplexität der Anforderungen an die Berufstätigen und
- (viertens) die aus rein ökonomischen bzw. pragmatischen Gründen erfolgende Verlagerung von mehr oder minder weitreichenden Entscheidungskompetenzen

und Verantwortlichkeiten an die arbeitenden Menschen ‚vor Ort', an ihren Arbeitsplatz." (KLAFKI 1993, S. 60)

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Stellungnahme MALIKS, der bemerkt, es gäbe „kaum kritische Anmerkungen zum Team" (MALIK 1999, S. 33). Zudem seien „alle wirklich großen Leistungen der Menschheit die Leistung von einzelnen" (MALIK 1999, S. 33). MANDL (HUBER 1999, S. 37) nimmt auf diese Aussage Bezug und relativiert sie dahingehend, dass je nach Aufgabe entweder Einzel- oder Teamarbeit gefragt sei. Diese Auseinandersetzung mag zeigen, dass auch in der Schule die Förderung von Teamfähigkeiten zwar wichtig ist, jedoch nie ein Selbstzweck sein kann, sondern bewusst in Hinblick auf konkrete Situationsanforderungen vorgenommen werden sollte. Die Aufnahme überfachlicher Kompetenzen in die neuen Lernfeldcurricula spiegelt daher nicht nur die Bedeutung von kooperativen Kompetenzen in der Berufsausbildung, sondern sollte auch vor dem Hintergrund dieser Überlegung umgesetzt werden.

2 Begriffsklärungen

In diesem Kapitel sollen die begrifflichen Grundlagen geklärt sowie Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründet werden. In diesem Sinne werden zunächst die Bedeutungen des Begriffes „kooperatives Lernen" genauer beleuchtet; anschließend werden Teilkompetenzen von kooperativem Lernen präzisiert.

2.1 Kooperatives Lernen als ‚Teamarbeit' und ‚Gruppenlernen'

„Gruppenarbeit bedeutet allgemein, sich als Person in den Dienst einer Gruppe zu stellen" (SEYFRIED 1994, S. 24). Zwischen den Lebenswelten „Schule" und „Arbeit" hat der Begriff jedoch unterschiedliche Bedeutungen. Insbesondere im Bereich der Automobilindustrie ist der Fokus auf höhere Effizienz und Produktivität besonders evident. Aber auch moderne Projektteams, die aus „Schreibtischtätern" bestehen, werden mit dem primären Ziel gegründet, eine bestehende Aufgabe oder ein Problem möglichst ökonomisch zu bewältigen. In der Schule hingegen kommt es darauf an, bestimmte Lernziele zu erreichen. Gruppenarbeit wird dann gewählt, wenn die Unterrichtsmethodik eine Abwechslung erfahren soll, oder wenn gezielt zwischenmenschliche Fertigkeiten neben den sachlich-inhaltlichen Lernzielen gefördert werden sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann der Begriff „kooperatives Lernen“ zwei Bedeutungen haben. Zum einen kann „Lernen für (das berufliche Arbeiten in) Teams“ gemeint sein, zum anderen kann „(schulisches) Lernen in Teams (bzw. Gruppen)“ gemeint sein, wobei letzteres eine Vorbereitung auf ersteres sein kann. Zur klaren Unterscheidung dieser beiden Bedeutungen soll im Rahmen dieses Dossiers von „Gruppenlernen als Lernen in Gruppen oder Teams im Rahmen der (schulischen) Berufsausbildung“ und „Lernen in Vorbereitung auf Teamarbeit“ gesprochen werden, wobei unter „Teamarbeit“ berufliches Arbeiten in Team verstanden werden soll. Abbildung 1 veranschaulicht diese Begriffsverwendung.

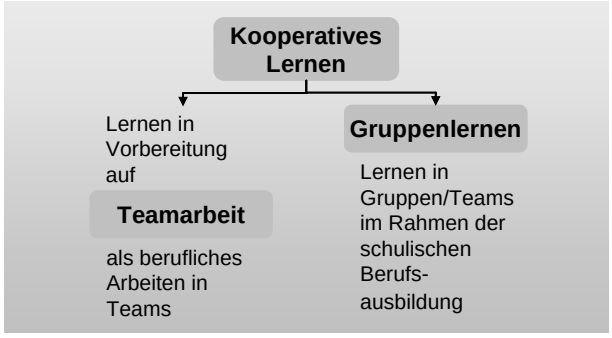


Abbildung 1: Begriffsklärung „kooperatives Lernen“

2.2 Teilkompetenzen kooperativen Lernens

In Anlehnung an das Situationstypenmodell von EULER und HAHN (vgl. 2004, S. 237, Kap. IV, 9.3.2.3) sollen zur Präzisierung von Teilkompetenzen kooperativen Lernens (1) essentielle Bestandteile, (2) Ablauf (Phasen / Schritte), (3) Aufgaben / Rollen und (4) Werte von Kooperationssituationen betrachtet werden. Den Abschluss dieses Kapitels bilden dann Folgerungen für Teilkompetenzen vor dem Hintergrund der Ausführungen.

2.2.1 Essenzielle Bestandteile

In jeder Kooperationssituation geht es darum, dass mehrere Individuen in gemeinsamer Arbeit (Kooperation) eine bestimmte Aufgabe oder ein Problem bewältigen. Im betrieblichen Bereich wird es sich bei dem „Problem“ um ein Produktionsziel im weitesten Sinne handeln, im schulischen Bereich wird ein didaktisches Problem bewältigt, um ein gesetztes Lernziel zu erreichen. In jedem Falle werden die Individuen ihre Tätigkeiten koordinieren, einzelne werden dabei bestimmte Rollen und Funktionen übernehmen, individuelle Interessen und Gruppeninteressen müssen ausgehandelt werden, sich ergebende Konflikte sind zu bewältigen.

Die Begriffe „Kooperation“, „Gruppe“ und „Team“ hängen insofern zusammen als Gruppen oder Teams in der Regel mit dem Ziel zur Kooperation gebildet werden, oder anders gewendet: Kooperation kann sich nur in Teams oder Gruppen vollziehen. Entsprechend ist es sinnvoll zur Beschreibung von Kooperationssituationen, die Begriffe „Gruppe“ und „Team“ näher zu beleuchten. Mit dem Modell der „Teamrose“ (vgl. WALZIK 2003a, S. 10 ff.) ist dies möglich. Dieses Modell entstand aus einer eingehenden Literaturanalyse zum Gruppen- und Teambegriff und vereint und verdichtet alle Merkmale, die für Gruppen- und Teamsituationen als konstitutiv betrachtet werden können. Bei jeder Gruppe werden die einzelnen Dimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sein[1].

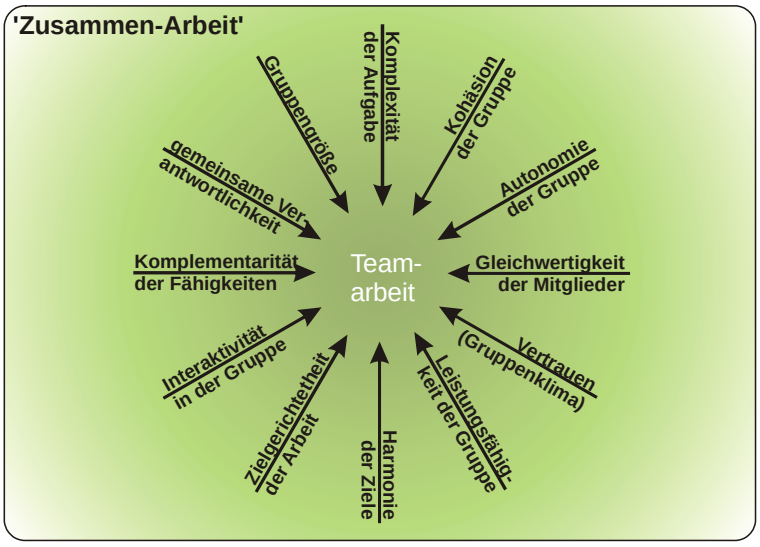


Abbildung 2: Die Teamrose

Teamarbeit als besondere Form von „Zusammen-Arbeit“ (WALZIK 2003a, S. 15)[2]

Mit Hilfe dieses Modells wird nun deutlich, wie sich Gruppen- und Teambildungsprozesse in schulischen Situationen von betrieblichen Arbeitssituationen unterscheiden können. Rahmenbedingungen, die in Arbeitssituationen gegeben sein können, sind in der Schule z. T. vom Lehrenden beeinflussbar (z. B. die Zusammensetzung der Gruppe, Gruppengröße oder die Gleichwertigkeit der Mitglieder). Fähigkeiten, die Voraussetzungen für ein gutes Funktionieren von Teamarbeit sind, können in der Schule als Lernziele gesetzt werden (z. B. Kohäsion oder Leistungsfähigkeit). Des Weiteren gibt es Rahmenbedingungen, die in der Schule weniger günstig sind als in Betrieben (z. B. die Komplementarität der Fähigkeiten).

---

1 Eine detaillierte Beschreibung des Modells und der Dimensionen findet sich bei PIENING, 2003B.

2 Anmerkung: Der Begriff „Teamarbeit“ wird in diesem Zusammenhang nicht in gleicher Bedeutung wie in Abbildung 1 verwendet.

2.2.2 Ablauf (Phasen / Schritte)

In Bezug auf typische Phasen einer Kooperation findet sich in der Literatur eine Vielzahl von Ansätzen, die ähnliche Entwicklungsphasen beschreiben (zu Gruppenarbeit vgl. LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 1993, S. 70 ff.; zu Phasen der Teamentwicklung vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF/GRÖNER 1999, S. 125 ff.; Block 2000, S. 49; FRANCIS/YOUNG 1996, S. 21 ff.; ROBBINS/FINLEY 1995, S. 187 ff.; SCHNEIDER 1996, S. 102 f.; SCHNEIDER/KNEBEL 1995, S. 61 ff.; STAHL 2002). Als wertvolles Modell zur Reflexion über die Praxis kann das Prozessmodell erachtet werden, welches Gruppenprozesse in die Phasen „Forming", „Storming", „Norming" und „Performing" untergliedert (vgl. exemplarisch BARENT 1997, S. 11; BLOCK 2000, S. 49; FRANCIS/YOUNG 1996, S. 21 ff.; SCHNEIDER 1996, S. 102 ff.; SCHNEIDER/KNEBEL 1995, S. 61-64; STAHL 2002, S. 49 ff.)[3]. Die Untergliederung in diese Phasen hat jedoch „heuristischen Charakter im Zusammenhang mit der Beschreibung von Gruppenprozessen und soll nicht als vier saubere zu trennende Phasen mit definierbaren Wendepunkten verstanden werden" (SEYFRIED 1994, S. 24). Insbesondere STAHL (2002, S. 61 ff.) weist darauf hin, dass sich eine Gruppe in Hinblick auf verschiedene ihrer Ziele und Umgangregeln in unterschiedlichen Phasen befinden kann. Dieses Modell kann verfeinert werden, indem Phasenübergänge und -überhänge betrachtet werden und die persönlichen Ziele der Gruppenmitglieder einbezogen werden. Eine wesentliche Ergänzung der gängigen linearen Betrachtung liefert STAHL (2002), der den Phasenablauf zyklisch versteht. Da sich individuelle Ziele der Gruppenmitglieder durch die Interaktion stets verändern können, muss die Gruppe immer wieder alle Phasen durchlaufen, um handlungsfähig zu bleiben.

Mit Hilfe des Modells können gängige Probleme, die im Laufe des Gruppenprozesses entstehen, erkannt werden, und es können Lösungshinweise zu ihrer Bewältigung gefunden werden.

2.2.3 Rollen und Aufgaben

Im Zusammenhang mit Rollen und Aufgaben werden folgende Punkte relevant:

- **Gruppenstruktur und -dynamik,** dies ist die Frage, wie einzelne Persönlichkeiten einer Gruppe zueinander stehen und den Charakter der Gruppe prägen.
- **Determinanten des Gruppenprozesses** sind notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche, effiziente Gruppenleistung. Da eine Gruppe im Gegensatz zu

[3] Die Benennung der Phasen differiert bei den einzelnen Autoren geringfügig.

einem Individuum kein eigenes Gedächtnis besitzt, müssen Wege gefunden werden, ein solches zu simulieren.

Zur **Gruppenstruktur** bietet THOMANN ein praktikables Modell, welches davon ausgeht, dass die menschliche Existenz sich im Wesentlichen in zwei Dimensionen abspielt: Zum einen agiert ein Mensch in einem sozialen Umfeld als Mensch unter anderen Menschen, zum anderen befindet er sich im Fluss der Zeit. Aus jeder dieser Dimensionen ergibt sich ein Spannungsfeld. Erstens kann sich das soziale Verhalten in Bezug auf andere Menschen zwischen Nähe und Distanz abspielen – dabei geht es um die Frage, wieweit sich der Einzelne von seinem sozialen Umfeld abgrenzt oder sich integriert. Zweitens ergibt sich eine Spannung zwischen Dauer und Wechsel: im Fluss der Zeit kann der Einzelne also Tendenzen des Bewahrens und des Sich-Einlassens auf Neues ausbilden und wird entsprechende Bedürfnisse entwickeln, die gegenläufig sein können – zentrale Eigenschaft dieser Dimension ist also die Berechenbarkeit. Aus diesen Überlegungen spannt das RIEMANN-THOMANN-Kreuz einen zweidimensionalen Raum zur Beschreibung von Persönlichkeiten auf (vgl. Abbildung 3). Die Darstellung suggeriert, dass es sich um unabhängige und exakt messbare Größen handelt, dies ist aber weder bisher empirisch überprüft oder bestätigt worden (STAHL 2002, S. 386) noch in dieser Weise intendiert.

Das Modell dient vielmehr zur Beschreibung von vier basalen, persönlichkeitsrelevanten Grundströmungen, aus deren Kombination sich beliebige Persönlichkeiten charakterisieren lassen. Das Seelenleben eines Menschen ist nach dem Modell stets von allen vier Polen geprägt. Ein Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens entsprechend unterschiedliche Bedürfnisse nach Dauer, Wechsel, Nähe und Distanz. „Jeder Mensch hat die Fähigkeit und das Bedürfnis, alle vier seelischen Grundströmungen in sein Leben einfließen zu lassen. Allerdings unterscheiden wir uns durch die jeweils bevorzugte Mischung. Jede dieser Grundströmungen bringt spezifische Qualitäten hervor: Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertvorstellungen, Kompetenzen und Begrenzungen.“ (STAHL 2002, S. 225)

Abbildung 3: Das RIEMANN-THOMANN-Kreuz und typische Qualitäten der einzelnen Pole (vgl. STAHL 2002, S. 221)

Auch wenn die Pole in ihrer Reinform nicht auftreten werden, so ist es dennoch zur Beschreibung des Modells sinnvoll, die Extrema zu skizzieren. In Abbildung 3 sind bereits typische Qualitäten der einzelnen Pole enthalten (vertiefend siehe STAHL 2002, S. 227 ff.).

Mit dem Kreuz lassen sich dann Persönlichkeitsstrukturen – und darauf aufbauend Interaktionen zwischen Persönlichkeiten und Gruppenstrukturen – detailliert beschreiben und Beziehungsdynamiken erfassen. Gängige Schwierigkeiten zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern, aber auch solche, die sich aus der Gesamtzusammensetzung der Persönlichkeiten ergeben, können mit diesem Modell erkannt werden, und es können Lösungshinweise zur Bewältigung gefunden werden.

Bezüglich der **Determinanten des Gruppenprozesses** ist folgende Überlegung relevant (von CRANACH/TSCHAN 2003): Eine Gruppe hat im Unterschied zu einem Individuum kein eigenes Gedächtnis. Das Wissen der Gruppe setzt sich aus dem Wissen der einzelnen Gruppenmitglieder zusammen. Dies betrifft Wissen über die Aufgabenstellung, über die Ziele und Potenziale der einzelnen Gruppenmitglieder, über die Rahmenbedingungen, unter denen die Gruppe arbeitet etc. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gruppen genauso wie Individuen ihr Gruppenwissen vergessen und verlernen können (von CRANACH/TSCHAN 2003, S. 337, die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf ARGOTE). Damit die gesamte Gruppe vom Wissen aller profitieren kann, muss dieses Gruppenwissen möglichst transparent und für alle zugänglich gemacht werden. Um dies zu erreichen, muss das Wissen kommuniziert und repräsentiert werden, da es sonst brach liegt. Zudem muss es immer wieder genutzt werden, sonst gerät es in Vergessenheit. Erfolgreiche Gruppen verfügen ent-

sprechend über Methoden, das Gruppenwissen für alle verfügbar zu machen, es zu kommunizieren und zu repräsentieren.

In einer Kooperation werden also durch den Gruppenprozess geteilte mentale Modelle über die Ziele, Potenziale, Stärken, Schwächen, Funktionen und Rollen der Gruppenmitglieder entwickelt. Das transaktive Gedächtnis unterstützt diesen Konstruktionsprozess, indem das Wissen der Gruppe festgehalten und repräsentiert wird. Je besser der Gruppe diese Konstruktionsprozesse gelingen, desto leistungsfähiger wird sie (nicht nur im Performing) kooperieren können. Diese Zusammenhänge werden zusammenfassend in Abbildung 4 dargestellt.

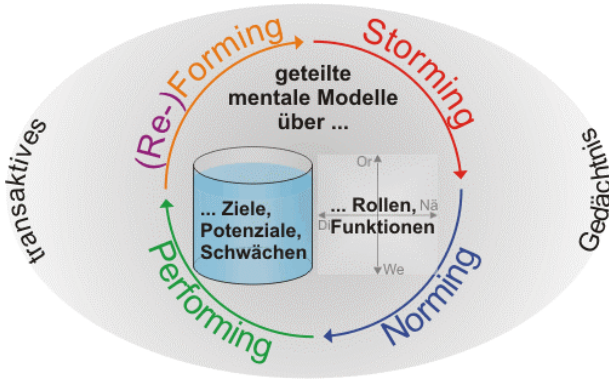


Abbildung 4: Effiziente Kooperation als Gruppenprozess zur Konstruktion geteilter mentaler Modelle

2.2.4 Werte in der Kooperation

Die Wertausrichtung des Situationstyps erfolgt mithilfe des Werte- und Entwicklungsquadrats nach SCHULZ VON THUN (2000, S. 38 ff.), welches davon ausgeht, dass „jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitbild, jedes Persönlichkeitsmerkmal) nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen kann, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwestertugend', befindet" (SCHULZ VON THUN 2000, S. 38). Ohne nun die einzelnen Phasen einer Kooperation en detail betrachten zu wollen, kann für Kooperationssituationen allgemein festgehalten werden, dass jedes Gruppenmitglied eine gesunde Balance zwischen dem *Verfolgen* der eigenen Interessen und Ziele innerhalb einer Gruppe und dem *Aufgeben* eigener Ziele zum Wohle von gemeinsamen Gruppenzielen finden muss. Die entwertende Übertreibung der Verfolgung eigener Ziele wäre eine autoritär-egoistische Interessendurchsetzung oder Beherrschung der Gruppe. Die entwertende Übertreibung der Aufgabe eigener Ziele kann als unterwürfige Anpassung beschrieben werden. Entsprechend kann das Wertequadrat wie folgt beschrieben werden.

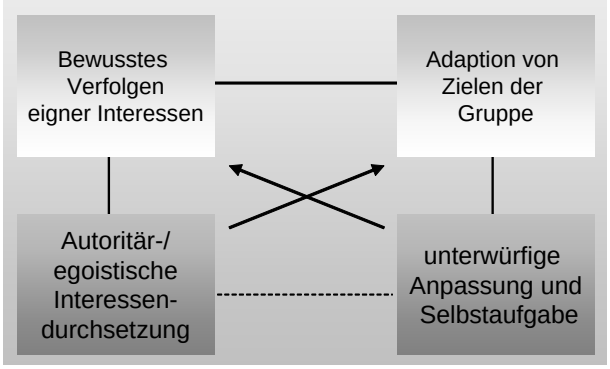


Abbildung 5: Wertequadrat zu Kooperationssituationen

2.2.5 Folgerungen

Aus den vorgängigen Betrachtungen lassen sich nun Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründen. Dabei wird eine Unterteilung in die drei Handlungsdimensionen „Erkennen (Wissen)“, „Werten (Einstellungen)“ und „Können (Fertigkeiten)“, die von EULER und HAHN (2004, S. 128) vorgeschlagen wird, vorgenommen.

Lernziele auf den einzelnen Handlungsdimensionen können beliebig fein differenziert werden und müssen zudem auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die Situation, auf welche sich die Vorbereitung beziehen soll, abgestimmt werden. Im Rahmen dieses Dossiers erfolgt eine Präzisierung auf eher abstraktem Niveau vor dem Hintergrund von Lernenden in der beruflichen Erstausbildung als Vorbereitung auf berufliche Lebenssituationen.

2.2.5.1 Kompetenzen der Handlungsdimension „Wissen“

- allgemeine Merkmale, die für Gruppen, Teams und Kooperationssituationen konstitutiv sind, kennen und auf konkrete Situationen beziehen
- für den Gruppenprozess wichtige Aufgaben einzelner Gruppenmitglieder – wie Selbstreflexion, Einnehmen anderer Sichtweisen, gegenseitige Bezugnahme, Akzeptieren von Gruppenzielen sowie Gruppenverantwortung – kennen und verstehen
- für den Gruppenprozess wichtige Aufgaben eines Gruppenleiters – wie geeignetes Team zusammenstellen, Ziele klar formulieren, Motivieren, Gegensätze verbinden, Kohäsion und Freiräume schaffen – kennen und verstehen
- typische Phasen der Kooperation und Teamentwicklung kennen und verstehen
- kritische Ereignisse des Gruppenprozesses – wie Machtspiele im Rahmen der Konfrontationsphase, Probleme beim Aufbau gegenseitiger Akzeptanz, persönliche Konflikte auf der Beziehungsebene oder Phasenüberhänge – unter Verwen-

dung von Modellen über Entwicklungsphasen und Rollen von Gruppenmitgliedern erkennen und analysieren

- Hintergründe für Konfliktpotenziale in Gruppen verstehen, d. h. verschiedene Rollenkonzepte, die in Gruppensituationen zum Tragen kommen, können verstehen und zur Analyse von Spannungen in Gruppen anwenden
- Determinanten des Gruppenprozesses (transaktives Gedächtnis, geteilte mentale Modelle, Handlungsregulationsprozesse) kennen und auf konkrete Situationen beziehen

2.2.5.2 Kompetenzen in der Handlungsdimension „Einstellungen“

- Bereitschaft, das eigene Verhalten vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von Eigeninteressen und Gruppeninteressen zu reflektieren
- Sensibilität für Störungen des Gruppenprozesses (insbesondere Phasenüberhänge) entwickeln und Bereitschaft, diese Störungen offen auszuhandeln bzw. zu klären
- Unterschiedlichkeit von Persönlichkeitstypen in Gruppen als Potenzial für die Leistungsfähigkeit einer Gruppe akzeptieren und wertschätzen
- Bereitschaft, unterschiedliche Fähigkeiten einzelner Gruppenmitglieder konstruktiv als Potenzial für die Leistungsfähigkeit der Gruppe aufzunehmen und zu nutzen
- Bereitschaft, sich mitzuteilen, eigenes Wissen mit anderen zu teilen, eigene Fähigkeiten der Gruppe zur Verfügung zu stellen, mentale Modelle zu teilen und Handlungsregulationsprozesse zu etablieren

2.2.5.3 Kompetenzen in der Handlungsdimension „Fertigkeiten“[4]

- persönliche Ziele der Gruppenarbeit („hidden agenda“) erkennen, sie transparent machen und entsprechend auf der Sachebene individuelle Ziele und jene der Gruppe offen aushandeln
- bewusste Artikulation und Interpretation von Zielen und Potenzialen vor dem Hintergrund des Gruppenprozesses: Konfliktlinien klären, Vereinbarungen treffen, Abmachungen einhalten etc.

[4] Insbesondere bei der Präzisierung der Fertigkeiten, lassen sich bei Bedarf die einzelnen Gruppenprozessphasen weiter präzisieren.

- eigene Funktion (Aufgabe / Rolle) innerhalb der Gruppe mit denen der anderen Gruppenmitglieder unter Berücksichtigung der eigenen und fremden Interessen abstimmen
- eigene Funktion (Aufgabe / Rolle) innerhalb der Gruppe in Hinblick auf Gruppenziele, Gruppengröße, Komplexität der zu bearbeitenden Aufgaben / Probleme, gemeinsame Verantwortlichkeit der Gruppe, und Komplementarität der Fähigkeiten reflektieren und auf das Handeln der Gruppe abstimmen
- geteilte mentale Modelle sowie Handlungsregulationsprozesse abstimmen

Spezielle Fähigkeiten für Gruppenleiter:

Mitglieder für die Arbeit in der Gruppe motivieren

- Ziele der Gruppe klar formulieren, dabei die Ziele der einzelnen Mitglieder transparent machen und offen aushandeln lassen (moderieren)
- Kohäsion schaffen, indem beispielsweise die Gruppe durch realistisch formulierte Ziele zu Erfolgen geführt wird
- Verteilung der Aufgaben in Hinblick auf die Potenziale der Gruppenmitglieder moderieren
- den Gruppenmitgliedern Freiräume zur Bewältigung der Aufgaben geben
- Determinanten des Gruppenprozesses (transaktives Gedächtnis, geteilte mentale Modelle, Handlungsregulationsprozesse) positiv formen
- falls die Gruppe erst zusammengestellt werden muss: Fähigkeiten potenzieller Gruppenmitglieder kennen, mögliche Spannungen und Potenziale, die sich aus den verschiedenen Persönlichkeiten und Fachkompetenzen der Mitglieder ergeben können, antizipieren

3 Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung kooperativen Lernens

3.1 Förderung kooperativen Lernens

3.1.1 Theoretische Konzepte

In der Literatur besteht kein Mangel an Methoden zur Förderung von Teamkompetenzen. Workshopkonzepte und Trainings finden sich in großer Zahl (vgl. exemplarisch HERGOVICH 2001; RABENSTEIN ET AL. 1996; WEBER ET AL. 1996; RÖSCHMANN 1996; MITSCHKA 2002; KÖRBITZ et al. 2001; KLIPPERT 2001; FRANCIS/YOUNG 1996; HINSCH/PFINGSTEN 1998). Daneben gibt es eine kaum überschaubare Anzahl von

Literatur, die insbesondere auf das Leiten von Gruppen eingeht und Hinweise für Trainer und Teamleiter gibt (vgl. exemplarisch STAHL 2002; LANGMAACK/BRAUNE-KRICKAU 2000; REDLICH 1997; SCHOLTES 1992; KATZENBACH, J. R./SMITH 1993; BLOCK 2000; DECKER 1994). Hingegen gibt es wesentlich weniger Ausführungen, die sich mit den didaktischen Grundlagen einer Förderung sozialer Kompetenzen oder gar Teamfähigkeiten befassen. So stützen sich etwa auch HINSCH und PFINGSTEN (1998), die mit ihrem „Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)“ eher den Weg eines (therapeutischen) Verhaltenstrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen einschlagen, auf die Theorie des Konditionierens, sozial-kognitive Lerntheorien, und kognitive Lernansätze (HINSCH/PFINGSTEN 1998, S. 44 ff.). Diese Theorien werden jedoch vornehmlich erläutert, nicht jedoch in einen begründenden Zusammenhang zum eigenen Förderungskonzept gebracht.

EULER (2001) untersucht lernpsychologische Theorien in Hinblick auf die Frage, welche Anknüpfungspunkte sie für den Aufbau von Sozialkompetenzen bieten. Dabei werden insbesondere die behavioristische Lerntheorie (Lernen am Erfolg), die sozial-kognitive Lerntheorie (Lernen am Modell), die kognitive Lerntheorie (Lernen durch den Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen) sowie handlungsorientierte und konstruktivistische Lerntheorien (Lernen durch Handeln und Problemlösen) ausgewertet. Aus der Zusammenführung schlägt er dann als Leitlinie für die Gestaltung von Lernarrangements zur Förderung sozialer Kompetenzen vor, „dass sich praktische Erfahrungen mit theoretischen Reflexionen verzahnen sollen“ (EULER 2001, S. 368). Ebenso soll das Beobachten von Modellen mit eigenem Üben, Feedbackgeben und -nehmen verschränkt werden.

3.1.2 Gestaltungsprinzipien und -hinweise

„Lernen kann – wie Denken und Erkennen – als selbst gesteuerter Prozess zur Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt“ (SIEBERT 1999, S. 20). Lehren ist schließlich die Unterstützung des Lernprozesses. Als Grundprinzip zur Förderung sozialer Kompetenzen sollten daher – vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Lernverständnisses (vgl. exemplarisch BRANSFORD ET AL. 2002, S. 68 ff.; GAGE/BERLINER 1998, S. 496 ff.; SIEBERT 1999, S. 20 ff.) – Situationen geschaffen werden, die

- möglichst realitätsnah, problemhaltig und authentisch sind,
- durchaus komplex gestaltet sind,

- den Lernenden aktivieren, seine eigenen Konstrukte zu entwickeln,
- ein dynamisches Wechselspiel von Tun und Denken, von aktivem Handeln und Reflexionen über dieses Handeln, bieten.

Dem Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, Situationen darzubieten, die besonders geeignet sind, den Lernenden Erlebnisse und Erfahrungen in Hinblick auf die angestrebten sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Außerdem muss er den Reflexionsprozess der Lernenden unterstützen, die Lernenden anleiten, in sinnvoller Weise über das eigene soziale Handeln nachzudenken und es mit den angestrebten kooperativen Kompetenzen zu vergleichen. Für die Gestaltung solcher authentischen Lernumgebungen wird von folgenden Annahmen ausgegangen: (1) Jede private oder berufliche Umgebung setzt Kooperationskompetenzen voraus – aus diesem Grunde bietet sie auch Potenziale zu ihrer (Weiter-)Entwicklung. (2) Jede Lernumgebung hat neben kognitiv-fachlichen unverzichtbar auch sozial-kommunikative und damit kooperative Bezüge. Diese können bewusst aufgenommen und zielgerichtet gestaltet werden. Diese Überlegungen führen zu folgendem Gestaltungsmodell (Abbildung 6):

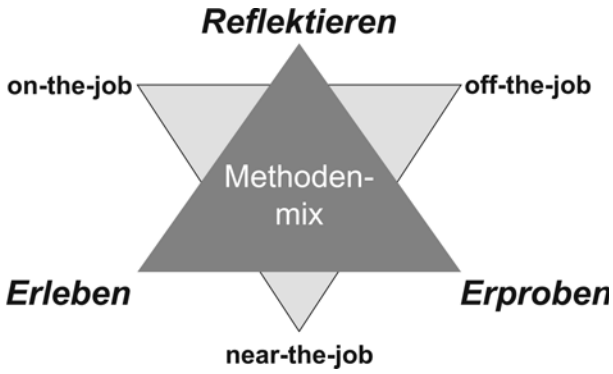


Abbildung 6: Erfahrungslernen als Prinzip zur Förderung sozialer Kompetenzen und mögliche Gestaltungselemente (EULER 2003)

Erlebnissituationen werden geschaffen, indem die Teilnehmer aufgefordert werden, eigene Erlebnisse zu schildern. Auch können Filmausschnitte gemeinsam betrachtet werden oder eine Situation kann schriftlich geschildert und gelesen werden. Schließlich lassen sich Rollenspiele und Simulationen entwerfen, in denen die Teilnehmer bestimmte Positionen und Aufgaben übernehmen und miteinander agieren.

Die Phase des *Reflektierens* lässt sich gestalten, indem all diese Situationen in Hinblick auf die jeweils gesetzten Lerninhalte besprochen werden. Diese Fokussierung geschieht beispielsweise durch konkrete Beobachtungsaufträge. Auch werden die Lernenden mittels Beobachtungsbögen angehalten, auf bestimmte (Verhaltens-)Merkmale besonders zu achten. Um einzelne Lernziele besonders zu vertiefen,

können Rollenspiele per Video aufgenommen und dann geeignete Filmsequenzen zur späteren Reflexion ausgewählt werden. Eine weitere Möglichkeit, die Reflexion zu unterstützen, sind schriftliche oder mündliche Kommunikationsübungen. Durch sie können Situationen auf wesentliche Lernziele reduziert werden. Hierzu können dann gezielt Aufgaben formuliert werden. Die Lernenden können diese Aufgaben nutzen, um zunächst für sich Lösungen für mögliches sozialkompetentes Handeln zu finden. Später können diese Lösungen verglichen und diskutiert werden. Ein solches „Vor-Denken“ und „Nach-Denken“ lässt sich in der Reflexionsphase beliebig kombinieren.
Für das *Erproben* eignen sich am besten wiederum möglichst vollständige Situationen (aus dem Alltag) und Rollenspiele. Sie werden genutzt, um Erkenntnisse aus der Reflexionsphase („Vor-Denken“) einzuüben und zu vertiefen. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, bestimmtes Verhalten auszuprobieren.
Der Lernprozess wird nun gestaltet, indem sich diese drei Phasen immer wieder abwechseln und aufeinander beziehen. Dies kann grundsätzlich in alltäglichen, realen Situationen (Alltag des Auszubildenden, „on-the-job“) geschehen, wird im Rahmen der Berufsschule jedoch vor allem „near-the-job“ (mittels an realen Situationen angelehnten Simulationen und Rollenspielen) oder „off-the-job“ (mittels auf spezifische Lernziele abzielenden Kommunikationsübungen) angelegt werden.

3.1.3 Anbindung an verbreitete Methodenformen (insb. Gruppenarbeit)

Die Förderung von Team- und Kooperationskompetenzen mittels Gruppenarbeit zu gestalten liegt auf der Hand. Jedoch wäre die Annahme, Gruppenarbeit fördere per se bereits Sozialkompetenzen zu kurz gegriffen. Zudem ist Gruppenarbeit nicht die einzige Methode zur Förderung von Teamkompetenzen. So zeigen beispielsweise BAUER-KLEBL, EULER und HAHN (2001) Möglichkeiten der Förderung von Sozialkompetenzen durch das Lehrgespräch auf, DUMPERT (2001) betrachtet diesbezüglich eingehend Gestaltungsmöglichkeiten von Mitarbeitergesprächen.
Nach dem hier vertretenen Ansatz (zur Förderung) von Sozialkompetenzen (und damit auch Teamkompetenzen) manifestieren sich diese stets in den drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Während für die ersten beiden Dimensionen durchaus Methoden der Einzelarbeit oder des Plenarunterrichts denkbar sind, werden für Team*fertigkeiten* Gruppen- und Teamsituationen unabdingbar, da diese Fertigkeiten nur in der Interaktion innerhalb einer Gruppe praktiziert werden können. Zudem genügt es nicht, Fertigkeiten lediglich darzubieten, vielmehr müssen

sie, um nachhaltig übernommen werden zu können, von den Lernenden selbst praktiziert und erprobt werden können.

DÖRIG, EULER und KÄPPELI (2001) strukturieren mögliche Formen von Teamarbeit wie folgt.

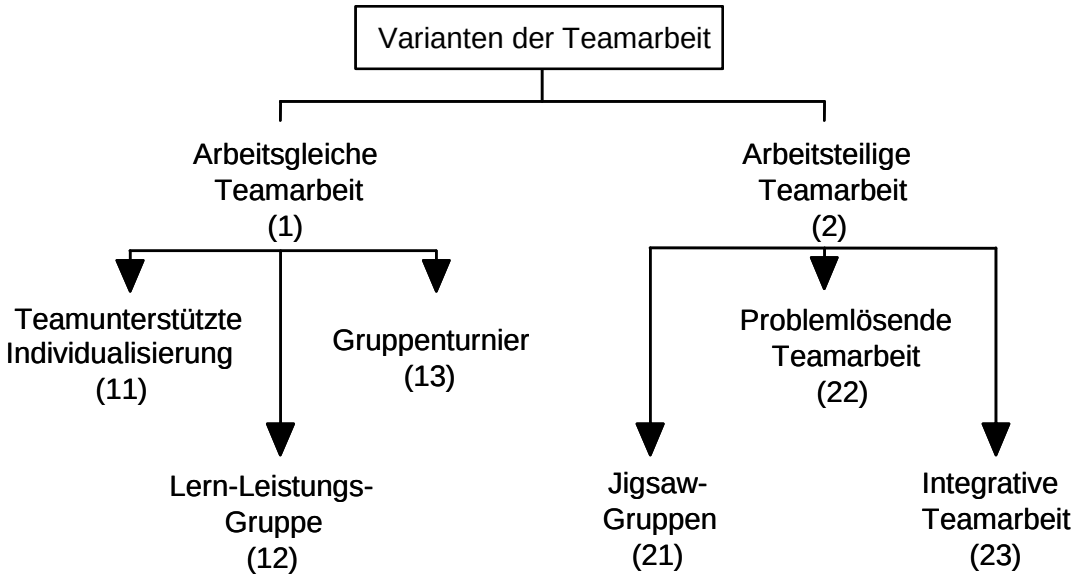


Abbildung 7: Varianten der Teamarbeit (DÖRIG et al. 2001, S. 3)

Diese Abbildung gibt einen Überblick, in den sich die meisten Gruppenmethoden einordnen lassen. Sie sagt nichts über die Lernziele, Arbeitsaufträge oder weitere Gestaltungsformen aus. Ein Rollenspiel kann beispielsweise je nach Ziel als „Lern-Leistungs-Gruppe“ oder „Problemlösende Teamarbeit“ arrangiert werden. In diesem Sinne können die Gruppenmethoden aus der Literatur (vgl. exemplarisch KLIPPERT 2000, 2001; LENZEN 1997; KNOLL 1997) eingegliedert werden.

3.2 Prüfung von Teamkompetenzen

Zur Gestaltung der Prüfung werden zunächst folgende Fragestellungen relevant (vgl. detailliert Walzik 2003b, S. 44 ff.):

- Was soll beurteilt werden? (Beurteilungsobjekt)
- Welche Anforderungen werden an die Beurteilung gestellt?
- Mit welchem Ziel soll beurteilt werden?
- Welche Maßstäbe werden bei der Beurteilung angelegt?
- Wann und wie (häufig) wird beurteilt? (Zeit)
- Durch wen soll die Beurteilung erfolgen?
- Wie soll die Beurteilung erfolgen? (Art und Form der Beurteilung)
- In welcher Art / Form erfolgt die Rückmeldung?

Wesentlich für die Betrachtung dieser acht Dimensionen ist folgender Gedanke: Es gibt keine allgemein gültigen Antworten auf die einzelnen Fragen bzw. Dimensionen, sondern es hängt von den Zielen und den Rahmenbedingungen der Prüfung ab, wie man eine Prüfung auf den einzelnen Dimensionen positioniert. Diese Positionierung sollte daher bewusst vorgenommen werden. Beispielsweise können die Rahmenbedingungen der Prüfung es verunmöglichen, jedem Prüfling eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zukommen zu lassen. Andererseits könnte es aber beispielsweise möglich sein, im Verlaufe eines Jahre zwei zeitpunktbezogene, kriterienorientierte und zusätzlich weitere zeitraumbezogene, individualnormorientierte Prüfungen zu gestalten.

Neben diesen Gestaltungsmöglichkeiten ist zu beachten, dass die Beobachtung von menschlichem Verhalten stark durch verschiedene Verzerrungseffekte beeinflusst wird (Halo Effekt, Primacy Effekt, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hypothesenkonforme Wahrnehmung, Self-Fulfilling-Prophecy, Mittelwerttendenzen etc.[5]). Es gibt jedoch keine Patentrezepte, wie mit solchen Verzerrungseffekten umgegangen werden kann. Empfehlungen werden dahingehend gegeben, dass Prüfer sich der Effekte bewusst sein müssen und das eigene Beobachtungs- und Bewertungshandeln vor dem Hintergrund der Verzerrungseffekte stets kritisch hinterfragen müssen. Inwieweit Lehrer oder Schüler ohne weitere Schulung zu „befriedigenden“ Beurteilungen in der Lage sind, könnte eine interessante Forschungsfrage sein.

3.3 Beispiele, insbesondere aus dem schulischen Bereich

Nach diesen eher theoretischen Ausführungen sollen nun einige Beispiele aus der Praxis, in denen Teamfähigkeiten gefördert wurden, betrachtet werden, um entsprechende „weiße Flecken“ für das Modellversuchsprogramm zu erkunden. Dabei kann im Rahmen dieses Dossiers nicht auf alle in anderen Forschungsprojekten dokumentierten Erfahrungen vollumfänglich eingegangen werden. So wird für die Bereiche der Förderung sowie der Prüfung jeweils ein Forschungsprogramm herangezogen, ähnliche Erkenntnisse finden sich jedoch jeweils auch in anderen Forschungsprojekten (zur Förderung vgl. BEEK ET AL. 2002; FAßHAUER et al. 2001; MANDL/BEITINGER 1997; zur Prüfung vgl. BREUER/HÖHN 1999; LEHMKUHL/PROß 1996; KATZENBACH, A. 1998).

[5] Zur genauen Beschreibung der erwähnten Effekte vgl. WALZIK, 2003b, S. 50 ff.

3.3.1 Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm KOLIBRI[6]

Die schulische Förderung von Sozialkompetenzen barg im Modellversuchsprogramm KOLIBRI häufig das Problem, dass durch den Einsatz von Beobachtungsbögen (vgl. exemplarisch FÖRAK 2003, S. 30 ff.; LOK-TEAM 2003, S. 47 ff.) und Feedbackgesprächen (vgl. exemplarisch KUS 2003, S. 16 ff.; INTRALOK 2003, S. 128 ff.) Methoden notwendig waren, die den Schülern (und auch manchen Lehrern) zunächst weniger vertraut waren. Sie mussten daher zunächst von beiden Seiten erlernt werden. Im Sinne einer Kontinuität der Ausbildung wäre es an dieser Stelle wünschenswert, wenn die Sensibilisierung für soziale Kompetenzen bereits im allgemein bildenden Unterricht vor der Berufsausbildung einsetzen würde (vgl. PIENING 2003a; LOK-TEAM 2003, S. 15 sowie S. 21 ff.). Dies war in der Regel nicht der Fall, und so musste eine Klasse langsam an sozialkompetenzbezogene Lerninhalte und Förderungsmethoden herangeführt werden. Der Sinn und Zweck von Selbstreflexionsprozessen beispielsweise wurde den Schülern meist erst nach einem ersten Reflexionsdurchgang bewusst, wenn sie die Erkenntnisse aus einer ersten Reflexionsphase für die folgende Phase nutzen konnten. Gute Erfahrungen wurden gemacht, wenn solche Reflexionen von Beginn an durch Lehrer und Ausbilder getragen wurden: Reflexionsprozesse ließen sich im schulischen Unterricht meist besser gestalten als im Betrieb, dazu war es allerdings nötig, dass auch die Tätigkeiten und Erfahrungen im Betrieb – beispielsweise anhand eines Pflichtenheftes – von den Auszubildenden dokumentiert wurden. Zudem war es notwendig, eine Kontinuität zwischen Betrieb und Schule aufrechtzuerhalten, d. h. Lernprozesse kontinuierlich über beide Lernorte hinweg zu gestalten (PIENING 2003a). Diese Notwendigkeit wird sich in Zusammenhang mit rein schulischer Förderung von Sozialkompetenzen nicht ergeben, jedoch wird es auch hier wichtig sein, den Lernprozess fortlaufend gestalten zu können.

Erfahrungen mit dem Einsatz von Assessment Center ergaben in KOLIBRI etwa folgendes Bild: Assessment Center, die auf soziale Kompetenzen fokussieren und in der Schule durchgeführt werden, sind für Betriebe attraktiv, da sie ihnen Ressourcen ersparen und zudem nach der Ausbildung genauere Informationen über Bewerber geben. Lehrer haben jedoch in der Regel keine Ausbildung als entsprechender Assessor und können Assessment Center (häufig) nicht durchführen.

---

[6] Im Programm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)“ waren 28 Modellversuche aktiv, es wurde von Oktober 1999 bis Februar 2004 durchgeführt. Programmträger war Prof. Dr. EULER vom Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

3.3.2 Ergebnisse aus dem Modellversuch „Kundenorientierte Kommunikation“[7]

Der Schwerpunkt dieses Modellversuchs lag zwar in der Förderung und Prüfung von kundenorientiertem Verhalten, viele Erkenntnisse der Prüfung können jedoch auf die Prüfung von Kooperationskompetenzen übertragen werden.

In einem schriftlichen Test wurden kognitive Lernziele geprüft. Dabei wurde besonderes Gewicht auf zielgerichtetes, reflektiertes Verhalten gelegt. Entsprechend wurden den Prüflingen Situationen schriftlich vorgelegt oder per Video vorgespielt. Die Prüflinge sollten dann Kriterien zur Gestaltung des eigenen Verhaltens nennen, begründen und eigene Äußerungen in wörtlicher Rede niederschrieben. Somit war es möglich, reflexive Prozesse offen zu legen. Die Erfahrungen im Modellversuch zeigten, dass Situationsbeschreibungen und Videoeinsatz prinzipiell realisierbar und unproblematisch waren und dass die Korrekturen anhand von Musterlösungen, die als Anleitung zur Korrektur verstanden werden sollten und individuelle Lösungswege offen ließen, reliabel waren. Problematisch waren lediglich erste Versuche, der Korrektur strikte Bewertungsmaßstäbe vorzugeben, welche die Inhalte als positiv erachteten Verhaltens zu stark einengten.

Die mündliche Prüfung wurde als Rollenspiel gestaltet. Die Kriterien für das Verhalten ergaben sich aus den Inhalten der vorangegangen Schulung. Das gezeigte Verhalten wurde mittels Beobachtungsbögen mit Kriterien verglichen, wodurch eine Trennung von Beobachtung und Bewertung erreicht werden konnte. Dabei waren jeweils für die Benotung nur diejenigen Kriterien relevant, die auch tatsächlich beobachtet werden konnten. Erfahrungen mit dieser mündlichen Prüfung zeigten, dass das Rollenspiel ausreichend differenziert war, um sozialkompetentes Verhalten zu beurteilen und Hinweise auf Stärken und Schwächen zu geben. Auch erwiesen sich die Beobachtungsbögen als prinzipiell geeignet. Die Autoren des Abschlussberichts berichten jedoch von der Schwierigkeit, „von fachlichen Inhalten weitgehend abzusehen und sich auf das sozial-kommunikative Handeln zu konzentrieren“ (DUMPERT ET AL. 2003, S. 182), d. h., dass Prüfer Probleme haben, Produkt und Prozess des situativen Verhaltens zu trennen und eine Note, die sich nur auf den Prozess beziehen soll stark von den inhaltlichen Ergebnissen beeinflusst wird. An dieser Stelle könnte sich ein Ansatzpunkt für das Modellversuchsprogramm ergeben. Ebenso interessant erscheint die Frage, inwieweit Fähigkeiten, welche „off-the-job“ (vgl. Abbildung 6),

[7] DUMPERT ET AL., 2003.

also außerhalb der beruflichen Situation, gelernt werden, später auf die berufliche Situation übertragen werden können.

4 Rahmenbedingungen zur Förderung von kooperativem Lernen in der Berufsausbildung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die bisherigen Kapitel. Sie sind jedoch nicht als umfassende Erkundung der Rahmenbedingungen zu verstehen, sondern auch vor dem Hintergrund der Ausführungen des Dossiers 5 („Qualitätsförderliche Unterstützungsstrukturen …“) zu lesen.

4.1 Bedingungen auf Seiten der Lernenden

„Die beste Vorbereitung auf Gruppenarbeit ist eine gelungene Gruppenarbeit!“ (MEYER 1993, S. 218). Dieser Satz mag zunächst widersprüchlich klingen, kann aber auch in der Weise verstanden werden, dass Lernvoraussetzungen für Gruppenarbeit selbst wieder Lernziele sein können. In einer Klasse, die noch niemals zuvor Gruppenarbeit erlebt hat, wird es unmöglich sein, „aus dem Stand“ mit Gruppenarbeit zu beginnen. Gruppenarbeit erfordert eigene Fähigkeiten. Ebenso wie konzentriertes Zuhören und Mitschreiben bei einem Vortrag geübt werden kann, kann auch Gruppenarbeit als Methode geübt werden[8]. GUDJONS schlägt in diesem Zusammenhang vor: „Der Übergang vom Frontalunterricht zur Kleingruppenarbeit erfolgt sinnvoller Weise in kleinen Schritten.“ (GUDJONS 1993, S. 26). Ohne die einzelnen von Gudjons aufgeführten Schritte an dieser Stelle darzustellen, handelt es sich, zusammenfassend gesprochen, um ein Prozess des Scaffolding und Fading (vgl. exemplarisch DUBS 1995, S. 138 ff.; DÖRIG et al. 2001, S. 24 f.), innerhalb dessen, die Schüler zu immer größerer Selbstständigkeit geführt werden müssen.

In Anlehnung an die Teamrose (vgl. Kapitel 2) können ebenso die Dimensionen dieses Modells gleichermaßen als Lernvoraussetzungen oder Lernziele verstanden werden. Die Dimensionen „Komplexität der Aufgabe“ und „Autonomie der Gruppe“ beispielsweise können sich als Lernvoraussetzungen formulieren lassen: „Die Lernenden müssen *bereit* sein, eigenverantwortlich komplexere Aufgaben (als sie es bisher gewohnt waren) zu lösen.“ Das entsprechende Lernziel könnte lauten: „Die

[8] Ähnliche Erfahrungen wurden in den Modellversuchen des Programms KOLIBRI gemacht, vgl. Kapitel 3.3.1.

Lernenden *sollen* komplexe Problemstellungen eigenverantwortlich in Gruppen lösen können."

Abgesehen von der Dimension „Gruppengröße", die eine vom Lehrenden zu setzbare Bedingung darstellt, können entlang des Modells der Teamrose nach gleichem Schema weitere Voraussetzungen (und Lernziele) für kooperatives Lernen erkannt werden. Eine detaillierte Ausführung soll an dieser Stelle nicht vorgenommen werden.

4.2 Bedingungen auf Seiten der Lehrenden

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 2 kann formuliert werden, dass Lehrende, wenn sie Teamfähigkeiten fördern wollen, selbst gute Teamspieler und Teamleiter sein müssen. Eigene (für die Teilnahme in Teams notwendige) Fähigkeiten sind erforderlich, um im Sinne eines Modelllernens Teamfähigkeiten vorleben zu können. Fähigkeiten zur Teamleitung sind notwendig, um die mit Gruppenunterricht verbundenen Gruppenprozesse sicher steuern zu können. Dazu gehört insbesondere die gezielte Konzeption der Lernumgebung, können doch durch die Wahl der Aufgabenstellung, der zur Verfügung gestellten Materialien, der Zusammensetzung und Größe der Gruppen und der Art der Auswertung der Ergebnisse Abläufe im Gruppenprozess bewusst gesteuert werden. In diesem Sinne werden alle in Kapitel 2 aufgeführten Lernziele (und zwar auf allen Handlungsdimensionen) Voraussetzung für kooperatives Lernen auf Seiten der Lehrenden.

Die Frage des Eingreifens in Gruppenprozesse wird insbesondere bei DANN et al. (2002) thematisiert. Die Studie der Autoren zeigt, dass Lehrende bei Gruppenunterricht tendenziell eher zu häufig als zu selten in das Gruppengeschehen eingreifen und dadurch den Lerngruppen ihre Entwicklung zur Selbstständigkeit erschweren. Entsprechend müssen Lehrende die Fähigkeit besitzen, bewusst abzuwägen, wann, mit welchen Zielen und wie sie Gruppenprozesse der Lernenden steuern wollen.

Für die grobe Strukturierung von Gruppenunterricht bietet sich ein Ablauf entlang der Phasen Planung, Durchführung und Auswertung, wie er von GUDJONS (1993, S. 25 ff.) vorgeschlagen wird, an. Dies ist zum einen in Anbetracht eines handlungsorientierten, die vollständige Handlung betonenden Unterrichts sinnvoll. Darüber hinaus finden sich diese Phasen aber auch innerhalb des Wechsels von Erleben, Reflektieren und Erproben (vgl. Kapitel 3). In diesem Zusammenhang ist es für den Lehren-

den angebracht, ein Methodenrepertoire für Gruppenunterricht zu beherrschen, mithilfe dessen diese Phasen unterstützt werden können.

Im Einzelnen lassen sich aufgrund der vorgängigen Überlegungen ergänzend zu den in Kapitel 2 aufgeführten Lernzielen folgende Bedingungen auf Seiten der Lehrenden formulieren:

- Fähigkeit, Gruppenprozesse im Spannungsverhältnis zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen zu steuern, d. h. (1) Probleme, die das Lernen oder den Unterrichtsablauf behindern, erkennen und steuernd eingreifen sowie (2) Probleme, die für den Lernprozess notwendig sind, als solche erkennen und nicht eingreifen.
- sinnvolle Steuerung / Kontrolle von Gruppenarbeit, Eingriffe gezielt und bewusst vornehmen
- die Lernenden auf die Gruppenarbeit vorbereiten
- Gruppen sinnvoll bilden
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden geeignete Themen wählen
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden Aufgaben / Problemstellungen formulieren
- für die Lernvoraussetzungen der Lernenden geeignete Materialien zur Verfügung stellen
- Auswertungsprozesse der Gruppenarbeit in Hinblick auf die Lernziele sinnvoll gestalten

4.3 Antizipation möglicher Schwierigkeiten bei widrigen Rahmenbedingungen

Das Modellversuchsprogramm soll nicht von einer idealistischen Feiertagspädagogik ausgehen, sondern auch unter der Prämisse von teilweise schwierigen Rahmenbedingungen planen. Es sollen handhabbare Konzepte gefunden werden, die sich, wenn auch nicht ohne weiteres, so doch zumindest ohne spezielle ideale Rahmenbedingungen umsetzen lassen. In diesem Sinne sollen abschließend einige Schwierigkeiten antizipiert werden, die bei der Entwicklung von Förderungs- und Prüfungskonzepten bewusst beachtet werden sollen. Die folgende Ausführung erhebt dabei allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich vielmehr um einige Ansatzpunkte, die ggf. im Verlaufe des Programms wirksam oder auch widerlegt werden können.

Mögliche Probleme bei der Etablierung von Konzepten

Die Erarbeitung eines in sich abgeschlossenen Verständnisses relevanter, zu fördernder Teamfähigkeiten benötigt Zeit und eine genaue Abstimmung zwischen den Lehrenden, die mit diesem Konzept arbeiten werden. Bisweilen ist es möglich, bestehende Konzepte zu adaptieren[9], jedoch bedarf es stets der Anpassung auf die konkrete Lehr-Lernsituation. Eine Adoption – im Sinne einer Übernahme im Maßstab 1:1 – wird nie möglich sein. Einerseits werden also Wege gefunden werden müssen, deren zeitlicher Aufwand sich vertreten lässt. Andererseits dürfen die entwickelten Konzepte von „Teamfähigkeiten“ keine zufällige Auswahl einiger Schlagworte sein. Dies erfordert seitens der Lehrer Fähigkeiten zur Curriculumpräzisierung, die nicht notwendigerweise Inhalt ihrer Ausbildung waren.

Qualifikation der Lehrer zur Förderung der angestrebten Fähigkeiten

Die Erfahrungen aus den KOLIBRI-Modellversuchen zeigen, dass die Förderung überfachlicher Kompetenzen – ebenso wie die Förderung von Fachkompetenzen – die zu fördernden Kompetenzen seitens der Lehrer voraussetzt. Die „Organisation Berufsschule“, die stark geprägt ist „von einer Kritikkultur und dem ‚Einzelkämpfertum’ der Lehrenden“ (FAßHAUER 2001, S. 200) erschwert jedoch Lehrenden, Teamfähigkeiten zu entwickeln und zu leben. Hier müssen Wege gefunden werden, wie Lehrer Teamfähigkeiten aufbauen sowie im Alltag der Schule anwenden und vorleben können.

Mögliche Probleme im Rahmen der Prüfung von Teamfähigkeiten

Speziell im Rahmen von Gruppenarbeiten kann ein Lehrer nicht die Aktivitäten aller Schüler im Auge behalten und „objektiv“ beurteilen. Demzufolge müssen Wege gefunden werden, wie dennoch eine valide Bewertung erfolgen kann. Pool-Noten oder gegenseitige Bewertungen von Schülern untereinander (vgl. exemplarisch KLIPPERT 2001, S. 194f.) setzen ein gewisses Maß an Vertrauen der Schüler untereinander sowie Konfliktfähigkeiten voraus und können daher nicht ohne weiteres eingesetzt werden. Zudem ist zu bedenken, dass „Beurteiler kaum in der Lage sind, mehr als sieben Beurteilungskriterien unabhängig voneinander zu unterscheiden“ (SEYFRIED 1995, S. 143). Da sieben Kriterien in der Regel nicht ausreichen werden, um Teamfähigkeiten befriedigend beschreiben zu können, muss bei jedem Beobachtungsauf-

[9] Dies ist beispielsweise im Modellversuch „LOK Team“ geschehen, in dem das Förderkonzept von DaimerChrysler „Ausbildung im Dialog“ (vgl. RIPPER/WEISSCHUH, 1999) auf die Schule übertragen wurde (vgl. LOK-TEAM, 2003).

trag eine Fokussierung auf bestimmte Kriterien erfolgen. In der Folge werden Systeme entwickelt werden müssen, bei denen Beobachtungskriterien „sinnvoll rotieren“ können.

Motivation der Schüler

Auch wenn vorstellbar ist, dass das Thema der überfachlichen Kompetenzen für die Schüler zunächst einen Neuheitswert hat und ein gewisses Interesse hervorruft, kann ähnlich wie im Bereich der Fachkompetenzen nicht mit einer hohen Motivation der Schüler gerechnet werden. Speziell für Teamfähigkeiten, bei deren Prüfung das Kompetenz-Performanz-Problem (FRIEDE 1995, S. 349) besonders zum Tragen kommt, bedeutet dies, dass eine Prüfung stark erschwert werden kann, wenn Schüler papageienartig bestimmte Floskeln und Verhaltensweisen, die zuvor als für Teamfähigkeit notwendig ausgewiesen wurden, nachahmen, um eine gute Note zu erzielen. Ebenso können starke Konkurrenzen zwischen den Schülern bestimmte (prüfungswirksame) Selbstbewertungskonzepte ad absurdum führen.

5 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Vor dem Hintergrund der vorgängigen Betrachtungen können für diesen Maßnahmenbereich folgende zielleitende Fragestellungen präzisiert werden:

1. Durch welche unterrichtlichen Konzepte kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) betrieblicher Arbeitsteams, (b) schulischer Lerngruppen gefördert werden? Welche sinnvollen Lernziele können präzisiert werden? Welche Methoden erweisen sich als praktikabel zur Förderung dieser Lernziele? Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich?
2. Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen „Wissen“, „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ geprüft werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei – insbesondere in Hinblick auf die acht beschriebenen Prüfungsdimensionen – als praktikabel?
3. In welcher Weise und unter welchen Rahmenbedingungen kann eine Integration von Förder- und Prüfungskonzepten für kooperatives Lernen in den Alltagsunterricht gelingen?
4. Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?

6 Literatur

BARENT, VOLKER (1997): *Werkzeuge für die moderatorlose Gruppenarbeit: Konzeption - Realisierung - Einsatzpotentiale*. Wiesbaden.

BAUER-KLEBL, ANNETTE / EULER, DIETER / HAHN, ANGELA (2001): *Das Lehrgespräch - (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen?* Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 13, Paderborn.

BEEK, HEINZ / BENDIG, BURKHARD / FAßHAUER, UWE / GIEBENHAIN, DAGMAR / NICKLIS, HERBERT / ROMER, CLAUDIA / RÜTZEL, JOSEF (2002): *Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch "Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung" DIFLEX*. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) / Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz / Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) / Technische Universität Darmstadt (Hrsg.). Internet: http://help.bildung.hessen.de/abteilung_3/projekte/diflex/materialien/3_DIFLEX_Abschlussbericht_Teil_2.zip, 28.06.2004.

BLOCK, CARL HANS (2000): *Von der Gruppe zum Team: wie Sie die Zusammenarbeit in funktionsorientierten Unternehmen verbessern*. München.

BRANSFORD, JOHN D. / BROWN, ANN L. / COCKING, RODNEY R. (Hrsg., 2002): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Expanded Edition). Washington, D.C.

BREUER, KLAUS / HÖHN, KATHARINA (1999): *Abschlussbericht des Wirtschaftsmodellversuchs "Entwicklung und Implementation eines Qualitätsförderungssystems für die handlungsorientierte Abschußprüfung zum Versicherungskaufmann/ zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8.2.1996"*. Karlsruhe.

DANN, HANS-DIETRICH / DIEGRITZ, THEODOR / ROSENBUSCH, HEINZ S. (2002): *Gruppenunterricht im Schulalltag:Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen*. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 11-14.

DECKER, FRANZ (1994): *Teamworking: Gruppen erfolgreich führen und moderieren*. München.

DÖRIG, ROMAN / EULER, DIETER / KÄPPELI, MICHAEL (2001): *Teamarbeit in der Hochschullehre variationsreich gestalten*. Hochschuldidaktische Schriften, Band 2, St. Gallen.

DUBS, ROLF (1995): *Lehrerverhalten*. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 23, Zürich, 1. Auflage.

DUMPERT, MICHAEL (2001): *Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte*. Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 14, Paderborn.

DUMPERT, MICHAEL / EULER, DIETER / HANKE, BARBARA / REEMTSMA-THEIS, MONIKA (2003): *Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung: Abschlussbericht des Modellversuchs "Modernisierung und Differenzierung der dualen Berufsbildung am Beispiel der Förderung von kundenorientierten Sozialkompetenzen"*. Bielefeld.

EULER, DIETER (2001): *Manche lernen es - aber warum?* In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (Heft 3), S. 346–374.

EULER, DIETER (2003): *Sozialkompetenz - erlernbare Eigenschaft*. In: HR-Today: Das Schweizer Human Ressource Management-Journal (Heft 6/2003 Juni), S. 14.

EULER, DIETER / HAHN, ANGELA (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern.

FAßHAUER, UWE (2001): *Themenzentrierte Interaktion in der Evaluation von Teamarbeit*. In: FAßHAUER, UWE / BENDIG, BURKHARD / GIEBENHAIN, DAGMAR / RÜTZEL, JOSEF (Hrsg., 2001): *Beweglichkeit ohne Beliebigkeit: Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung* (Band 6). Bielefeld, S. 194-208.

FAßHAUER, UWE / BENDIG, BURKHARD / GIEBENHAIN, DAGMAR / RÜTZEL, JOSEF (Hrsg., 2001): *Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Schule* (Band 6). Bielefeld.

FÖRAK (2003): *Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzen zwischen den Lernorten Schule und Betrieb (FÖRAK)* (Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch). Hamburg: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg.

FRANCIS, DAVE / YOUNG, DON (1996): *Mehr Erfolg im Team: Ein Trainingsprogramm mit 64 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Hamburg, 5. Auflage.

FRIEDE, CHRISTIAN K. (1995): *Ein multi-modales Prozeßmodell von Sozialkompetenz*. In: PÄTZOLD, GÜNTER / WALDEN, GÜNTER (Hrsg., 1995): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (Heft 177). Bielefeld, S. 645-364.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH / GRÖNER, HOST (1999): *Zusammenarbeit erfolgreich gestalten: Eine Anleitung mit Praxisbeispielen*. Beck-Wirtschaftsberater im dtv, München, 1. Auflage.

GAGE, NATHANIEL L. / BERLINER, DAVID C. (1998): *Educational Psychology*. Boston und New York, 6. Auflage.

GUDJONS, HERBERT (1993): *Gruppenunterricht: Eine Einführung in Grundfragen*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht* (54. Jg.). Weinheim, S. 12-53.

HERGOVICH, DORIS (2001): *Teamarbeit soziales Lernen in berufsbildenden Schulen und Institutionen*. MUMMM - Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode, Linz.

HINSCH, RÜDIGER / PFINGSTEN, ULRICH (1998): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Materialien für die klinische Praxis, Weinheim, 3., überarb. Auflage.

HUBER, ANDREAS (1999): *Die Blütezeit für Teamarbeit wird erst noch kommen*. In: Psychologie Heute, 1999 (Heft 8), S. 36-39.

INTRALOK (2003): *Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch: Innovationstransfer in der Lernortkooperation (INTRALOK)* (Abschlussbericht). Wiesloch, Dortmund: Hubert-Sternberg-Schule, Wiesloch; Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Dortmund.

KATZENBACH, ANITA (1998): *Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeiten im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsausbildung*. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4 (Jg. 1998), S. 40-41.

KATZENBACH, JON R. / SMITH, DOUGLAS K. (1993): *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston, Massachusetts.

KLAFKI, WOLFGANG (1993): *Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humander Bildung in allen Schulen*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim, S. 54-71.

KLIPPERT, HEINZ (2000): *Team-Entwicklung im Unterricht Anregungen zur Effektivierung der Gruppenarbeit*.

KLIPPERT, HEINZ (2001): *Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz-Praxis, Weinheim, 5. Auflage.

KNOLL, JÖRG (1997): *Kleingruppenmethoden effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen*. Beltz Weiterbildung, Weinheim, 2. überarb. Auflage.

KÖRBITZ, ACHIM / ZAJONC, NADJA / HARTOG, HENKO (2001): *Teamkompetenz - eine Schlüsselqualifikation entwickeln*. In: PÄDAGOGIK, 53. Jg. (Heft 4), S. 23-28.

KUS (2003): *Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbildung (KUS): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Magdeburg: Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

LANGMAACK, BARBARA / BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL (1993): *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim, 4. Auflage.

LANGMAACK, BARBARA / BRAUNE-KRICKAU, MICHAEL (2000): *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen; ein praktisches Lehrbuch*. Weinheim, 7., vollständig überarbeitete Auflage.

LEHMKUHL, KERSTIN / PROß, GERALD (1996): *Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung: Ergebnisse des Forschungsprojektes "Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung",*. Hochschule & Berufliche Bildung, Band 40, Alsbach/Bergstraße.

LENZEN, ANDREAS (1997): *Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit ein Unterrichtskonzept*. Darmstadt.

LOK-TEAM (2003): *"Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemeinbildender Schule (LOK-Team)"* (Abschlussbericht). Bremen: Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung (FPB) an der Universität Bremen.

MALIK, FREDMUND (1999): *Der Mythos vom Team*. In: Psychologie Heute, 1999 (Heft 8), S. 32-35.

MANDL, HEINZ / BEITINGER, GABRIELE (1997): *KOMMIT: Kommunikation im Team* (Praxisbericht Nr. 9). München: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl.

MEYER, HILBERT (1993): *Gruppenunterricht: Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung*. In: GUDJONS, HERBERT (Hrsg., 1993): *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim, S. 210-232.

MITSCHKA, RUTH (2002): *Soziales Lernen in der Praxis - Oder: Wie sie verlernen, bei der Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen*. In: PÄDAGOGIK, 54. Jg. (Heft 1), S. 29-32.

PIENING, DOROTHEA (2003a): *Beispiele zur Entwicklung von Lernsituationen in kooperativer Form*. In: EULER, DIETER (Hrsg., 2003a): *Handbuch der Lernortkooperation* (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld, S. 23-33.

PIENING, DOROTHEA (2003b): *Erarbeitung eines Instrumentariums zur Bewertung von Sozial- und Methodenkompetenzen in personenorientierten Dienstleistungsberufen*. In: EULER, DIETER (Hrsg., 2003b): *Handbuch der Lernortkooperation* (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld, S. 278-287.

RABENSTEIN, REINHOLD / REICHEL, RENÉ / THANHOFFER, MICHAEL (1996): *Das Methoden-Set: 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen*. Münster, 8. Auflage.

REDLICH, ALEXANDER (1997): *Die soziale Architektur von Gruppen in der Teamentwicklung*. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training, Band 8, Hamburg.

RIPPER, JÜRGEN / WEISSCHUH, BERND (1999): *Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Verfahren für die betriebliche Berufausbildung*. Stuttgart.

ROBBINS, HARVEY / FINLEY, MICHAEL (1995): *Why teams don't work: what went wrong and how to make it right*. Princeton.

RÖSCHMANN, DORIS (1996): *Arbeitskatalog der Übungen und Spiele*. Band 2, Hamburg.

SCHNEIDER, HELMUT (1996): *Lexikon zu Team und Teamarbeit: 237 Stichwörter*. Köln.

SCHNEIDER, HELMUT / KNEBEL, HEINZ (1995): *Team und Teambeurteilung: Neue Trends in der Arbeitsorganisation*. Köln.

SCHOLTES, PETER R. (1992): *The Team Handbook: How to Use Teams to Improve Quality*. Madison, Wisconsin, 17.

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2000): *Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Band 2, Augsburg, genehmigte Lizenzausgabe.

SEYFRIED, BRIGITTE (1994): *Team und Teamfähigkeit*. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 (Jg. 1994), S. 23-27.

SEYFRIED, BRIGITTE (1995): *Die Illusion 'objektiver' Beurteilungen*. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg., 1995): *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Berlin, S. 137-152.

SIEBERT, HORST (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Pädagogik - Theorie und Praxis, Neuwied.

STAHL, EBERHARD (2002): *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim, Basel, Berlin, 1. Auflage.

VON CRANACH, MARIO / TSCHAN, FRANZISKA (2003): *Gruppen als informationsverarbeitende und handelnde Systeme - Konsequenzen für Gruppentraining*. In: HAMBORG, KAI-CHRISTOPH / HOLLING, HEINZ (Hrsg., 2003): *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung*. Göttingen, S. 332-351.

WALZIK, SEBASTIAN (2003a): *Kooperation in Gruppen und Teams* (Skript zur gleichnamigen Veranstaltung). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

WALZIK, SEBASTIAN (2003b): *Verhaltene Be(ob)achtung - ein zentraler Bestandteil der Beurteilung von Sozialkompetenzen*. In: DIPPL, ZORANA / ELSTER, FRANK / ZIMMER, GERHARD (Hrsg., 2003b): *Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektförmigen Lernarrangements*. Bielefeld, S. 43-65.

WEBER, HERMANN / RÖSCHMANN, DORIS / JUNG, PETER (1996): *Arbeitskatalog der Übungen und Spiele*. Band 1, Hamburg.

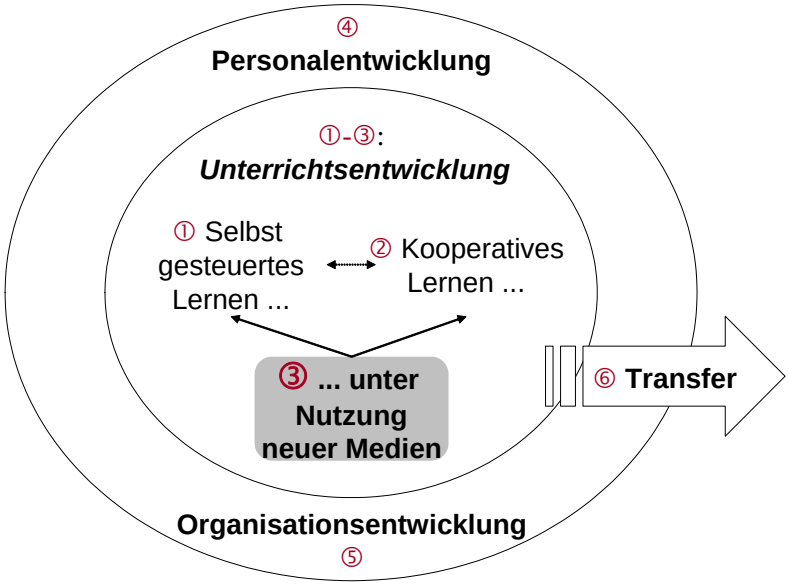
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 3

Unterrichtsentwicklung III:

Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung



DIETER EULER

St. Gallen, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum eLearning in der Berufsausbildung?

Bevor die möglichen Ausprägungsformen von eLearning dargestellt werden, ist der instrumentelle Charakter von eLearning zu betonen und darauf hinzuweisen, dass eLearning unterschiedlichen Zielen dienen kann, die teilweise in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. So wird die Nutzung von eLearning in der öffentlichen Diskussion gelegentlich mit Argumenten begründet, die der Erreichung von ökonomischen oder organisatorischen Zielen verpflichtet sind, aus didaktischer Sicht jedoch keinen unmittelbaren Mehrwert erkennen lassen (z. B. die Bereitstellung von Print-Lernmaterialien im Netz). Im Folgenden ist von besonderem Interesse, welche didaktischen Ziele durch den methodischen Einsatz von eLearning (besser) erreichbar sind. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms stehen folgende Zielbezüge im Vordergrund:

- Zunächst ist zu fragen, inwieweit durch den Einsatz von eLearning *neben* Sachkompetenzen auch die Fähigkeiten zum selbst gesteuerten Lernen (so genannte Selbstlernkompetenzen) gefördert werden können. Dazu ist es erforderlich, e-Learning methodisch so zu inszenieren, dass Selbstlernkompetenzen ausdrücklich zu einer eigenständigen Zielgröße werden.
- Analog ist es möglich, eLearning in Formen des Teamlernens zu integrieren und in diesem Zusammenhang auch das kooperative Lernen (bzw. Teamkompetenzen) zu fördern. In diesem Kontext würden Lernumgebungen entstehen, in denen neben der Förderung von Sachkompetenzen explizit auch Teamkompetenzen entwickelt werden sollen.
- Darüber hinaus können weitere didaktische Ziele mit der Entwicklung von eLearning-gestützten Lehr-Lernumgebungen verfolgt werden. Beispielsweise kann der Umgang mit mediengestützten Lernformen entwickelt werden, die in analoger Form auch in Arbeitskontexten anzutreffen sind (z. B. so genanntes „computer supported cooperative learning / working“ – CSCL bzw. CSCW); in diesem Falle würden berufsrelevante Medienkompetenzen zu einem eigens verfolgten Lernziel. Ferner bieten insbesondere die Formen der virtuellen Kommunikation neue Möglichkeiten der Kooperation zwischen den Lernorten (vgl. EULER, 2003b).

Im Überblick ergibt sich folgender Zusammenhang:

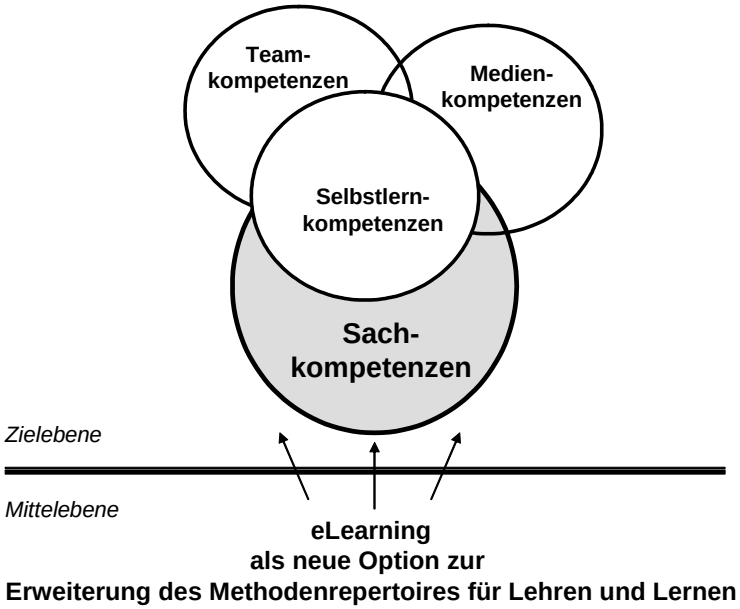


Abbildung 1: eLearning als Methode zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzschwerpunkte

2 Was ist eLearning?

Im Bereich des technikunterstützten Lernens existiert eine große Begriffsvielfalt. „Multimediales Lernen“, „Computer-based-Training“, „Web-based-Training“ und nunmehr „eLearning“ sind nur einige Beispiele. Die vergleichsweise kurzen Verfallsdaten in der Verwendung der Begrifflichkeit nähren die Vermutung, dass es bei dem Thema zunächst weniger um die Bildung von Menschen, sondern primär um die Bildung von Begriffen geht. Vielleicht liegt aber auch nur ein weiteres Beispiel dafür vor, dass die Erziehungswissenschaften noch weit davon entfernt sind, eine konsensuell verwendete Fachsprache zu besitzen.

In der heutigen Fachdiskussion über die methodische Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien dominiert (noch) der Begriff „eLearning“. Nichts ist leichter, als sich im Feld des eLearning schwierig auszudrücken. Daher soll das Begriffsverständnis nicht über technische Details, sondern aus einer pädagogischen Anwendungsperspektive aufgebaut werden. eLearning bedeutet dabei zunächst, dass sich der Lernende zur Unterstützung seines Lernens zwei neuer Komponenten bedienen kann:

- Als multimedial aufbereitete Lerngegenstände stehen unterschiedliche Varianten von *eMedien* zur Verfügung, die häufig auch miteinander verknüpft sind. Als „klassische’ Varianten einer Lehrsoftware sind Tutorials, Drill-and-Practice- sowie Simulationsprogramme zu nennen. Informationssoftware stellt elektronisch gespeicherte Informationen zur Verfügung, die i. d. R. zwar nicht originär für das

Lehren und Lernen generiert wurden, gleichwohl aber sinnvoll in Lehr-Lernprozesse integriert werden können.

- *Telekommunikationsnetze* ermöglichen zum einen den schnellen Zugriff auf räumlich entfernt liegende Lehr- und Informationssoftware. Zum anderen schaffen sie die Grundlage, um sich mit anderen Personen im Kontext des Lehrens und Lernens auszutauschen.

ELearning wird nicht als eine Methode konzipiert, die völlig losgelöst von dem bestehenden Methodenrepertoire der Lehrenden gedacht wird. Vielmehr soll eLearning anschlussfähig sein an die bestehenden methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden und als eine Erweiterung bestehender Lehrmethoden wahrgenommen werden. In der Didaktik werden Lernumgebungen zumeist über die Grundbausteine Aktions- und Sozialformen sowie Medien arrangiert. Durch den Einsatz von eMedien (z. B. Tutorial, Simulationssoftware, Webquest) entstehen neue Möglichkeiten der Veranschaulichung von sowie der aktivierenden Auseinandersetzung des Lernenden mit Lerninhalten (vgl. EULER & WILBERS, 2002, S. 15 f.). Durch die Einbeziehung der Telekommunikation wird es möglich, räumlich entfernte Personen in den Lernprozess einzubeziehen. Dies führt zu telekommunikativ gestützten Lernumgebungen, bei denen die Lernenden wiederum in unterschiedliche Sozialformen eingebettet und zudem ebenfalls durch Lehrende unterstützt werden können. Die Unterstützung durch die Lehrenden kann face-to-face (f2f) oder über so genannte „eLehr-Aktionsformen“ virtuell über das Netz geschehen – im letztgenannten Fall entstehen neue Formen der Lehrunterstützung wie eInstruktion, eTutoring sowie eModeration / eCoaching. Im Überblick entsteht folgender Zusammenhang:

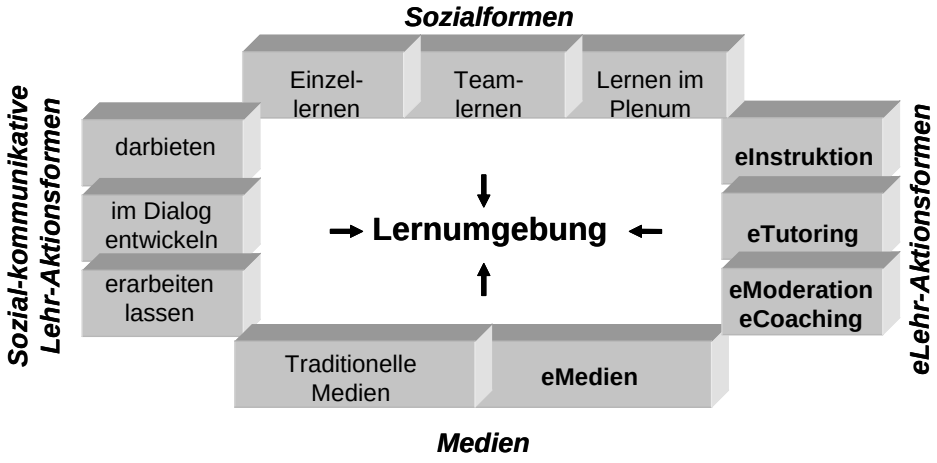


Abbildung 2: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen

Innerhalb dieses Rahmens können durch die Kombination der Bausteine unterschiedliche Lernumgebungen identifiziert bzw. gestaltet werden. Exemplarisch sollen jene skizziert werden, in denen die spezifischen eLehr-Aktionsformen einbezogen sind:

- eInstruktion beschreibt eine Lernumgebung, in der ein Lehrender über das Netz Inhalte vermittelt. Wird ein Lehrvortrag synchron über das Netz übertragen, wobei ein Teil der Lernenden den Lehrenden vor Ort, ein anderer Teil ihn hingegen auf einem Bildschirm verfolgt, dann stellt diese Lernumgebung für die räumlich entfernten Lernenden eine Form des Teleteaching dar.

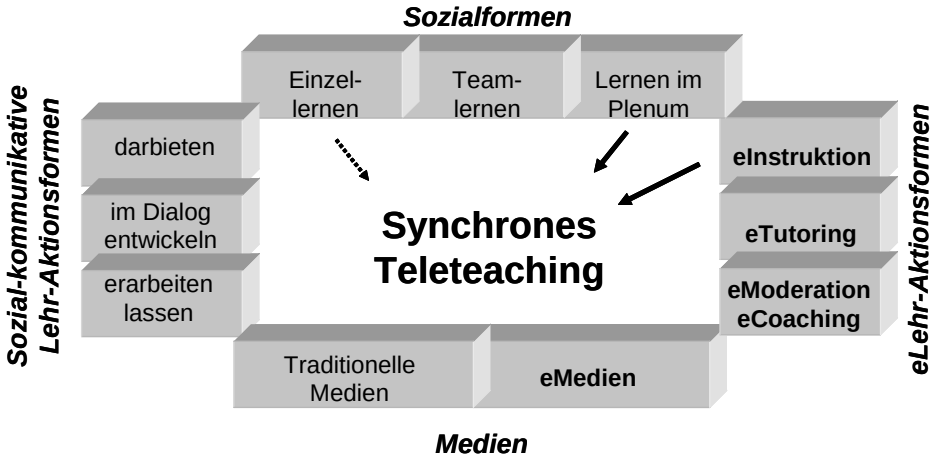


Abbildung 3: Beispiel eInstruktion – synchrones Teleteaching

- eTutoring bezeichnet eine Lernumgebung, in der eine Lehrperson dann zur Verfügung steht, wenn die Lernenden im Prozess des selbst organisierten Lernens mit traditionellen und / oder elektronischen Medien eine (prozessbezogene) Lernhilfe bzw. eine Rückmeldung durch einen Lehrenden benötigen. Das Lernen kann in die Sozialformen des Einzel- oder Teamlernens eingebettet sein.

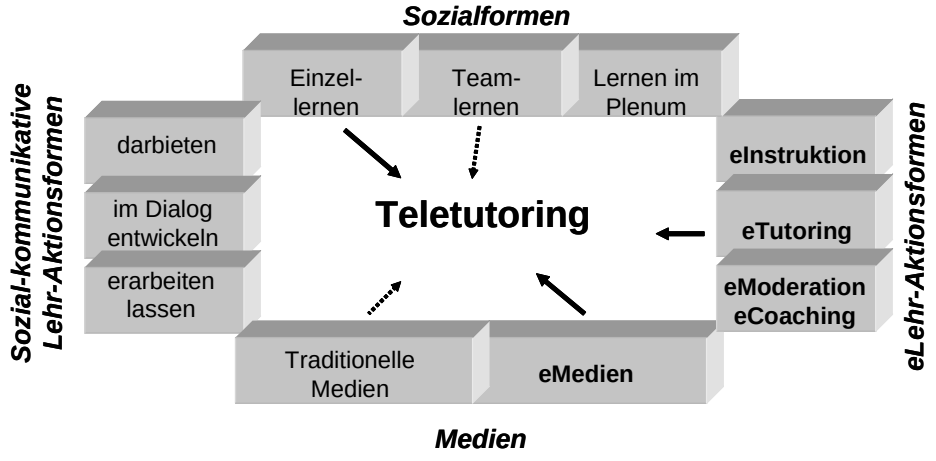


Abbildung 4: Beispiel eTutoring – Teletutoring

- eModeration bzw. eCoaching bezieht sich auf Lernumgebungen, in denen die Lernenden telekommunikativ an einer Aufgaben- oder Problemstellung arbeiten. Ihr Lernprozess wird dabei von einem Lehrenden über das Netz moderiert bzw. im Rahmen eines Coachings unterstützt. Diese Form des Lernens kann unterschiedliche Ausprägungen haben, verbreitete Formen sind etwa Chats, Diskussionsforen oder auch Varianten des computer-supported-cooperative-learning (CSCL, z. B. im Rahmen der gemeinsamen Bearbeitung einer Fallstudie durch Lernende an unterschiedlichen Orten).

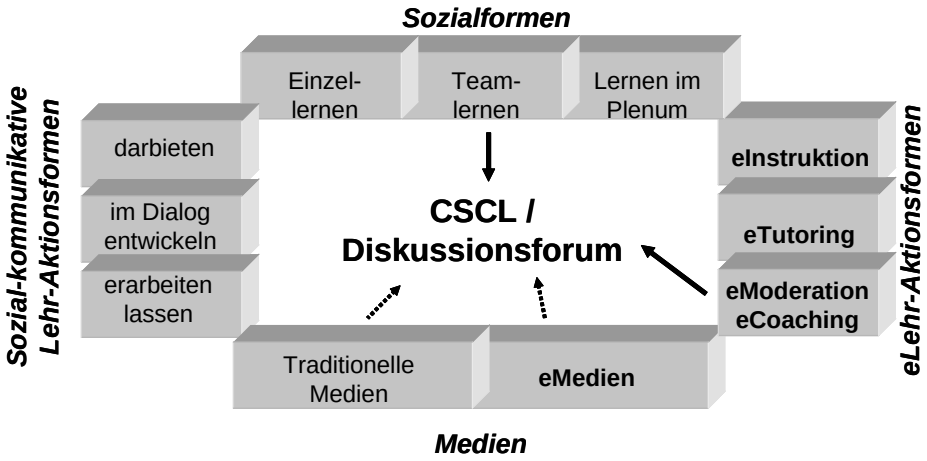


Abbildung 5: Beispiel eModeration / eCoaching – CSCL und Diskussionsforen

Die Beispiele ließen sich beliebig erweitern, wobei im Ablauf einer Lehrveranstaltung auch Verbindungen zwischen sozial-kommunikativen und eLehr-Aktionsformen entstehen können (so genanntes „blended learning“). Dabei können die einzelnen Bausteine miteinander kombiniert und zu spezifischen Lernumgebungen arrangiert werden:

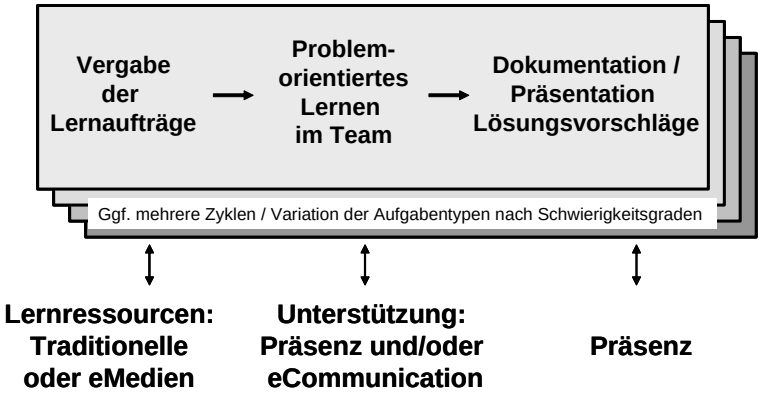


Abbildung 6: Design einer „Blended-Learning“ - Veranstaltung

Die Abbildung zeigt das Beispiel einer „Blended-Learning“-Veranstaltung, in der die Bereitstellung von eMedien mit Unterstützungsangeboten im Rahmen einer eCom-

munication sowie f2f-Kontakten zu einer Lernumgebung verbunden werden. Konstitutiv für den Lernprozess sind problemhaltige Lernaufträge, die in Teams bearbeitet und deren Ergebnisse dokumentiert und präsentiert werden. Die Teams arbeiten selbst gesteuert mit Hilfe von bereitgestellten Lernressourcen, wobei die Lernenden neben den Face-to-face-Kontakten auch Phasen des Austauschs über das Netz (beispielsweise im Diskussionsforum) erleben. Der Wechsel von sozial- und telekommunikativen Kontakten bezieht sich auch auf den Austausch mit dem Lehrenden, der beispielsweise die Rollen des eTutors sowie des eModerators einnimmt.

3 Welche Anwendungen existieren in der Berufsbildung?

Befunde aus der *deskriptiven Lehrmethodenforschung* dokumentieren, dass eLearning in der Berufsausbildung zwar noch keine umfassende Verbreitung gefunden hat, gleichwohl aber durchaus bekannt ist:

- Für die *betriebliche* Berufsausbildung liegen die Ergebnisse einer Befragung von ca. 900 Betrieben vor (vgl. LENSKE & WERNER 1999, S. 41 ff.). Dort wird u. a. nach der Einsatzhäufigkeit bestimmter Lehrmethoden gefragt. Bezogen auf die Methode „Computer-Based-Training, multimediales Lernen" antworten 10,9% der Betriebe, dass sie diese Methode „regelmäßig" einsetzen, 34,7% „manchmal" bzw. „selten", der Rest macht keine Angaben oder verneint den Einsatz. Bei der Methode „Telelearning, Videokonferenzen" liegen die Werte bei 1,4% für „regelmäßig" und 9,7% für „manchmal" bzw. „selten". Dabei wird deutlich, dass die Einsatzhäufigkeit mit zunehmender Betriebsgröße steigt.
- PÄTZOLD et al. (2003, S. 210 ff.) untersuchen in unterschiedlichen Bereichen der *schulischen* Berufsausbildung die Einsatzhäufigkeit von Lern- und Übungsprogrammen. Für die IT-Bereiche sagen 4,2% der 399 befragten Lehrpersonen, bei ihnen würden diese Programme "immer" oder "oft" eingesetzt; demgegenüber bejahen 14,7% der Schüler diese Frage. Dies lässt die Vermutung zu, dass ein Teil der Schüler diese Programme einsetzt, ohne dass dies ihren Lehrpersonen bekannt ist.

Die Wirksamkeit von eLearning für die Erreichung unterschiedlicher Lernziele wurde bislang nur in wenigen Fällen mit Bezug auf die Berufsbildung untersucht (vgl. TENBERG, 2000; ADLER, 2003). Demgegenüber existieren zahlreiche Untersuchungen im Kontext von anderen Bildungsbereichen (vgl. EULER, SEUFERT & WILBERS, 2004). Darüber hinaus liegen aus der Literatur Beschreibungen von Piloterprobungen vor,

die allerdings hinsichtlich ihrer Zielbezüge unklar bleiben und zumeist nicht systematisch evaluiert wurden.

So existieren auch für die Berufbildung zahlreiche Beispiele für die Anwendung von eLearning, das Gros davon ist in der *Weiterbildung* anzutreffen (vgl. die Fallstudien in HOHENSTEIN & WILBERS, 2002). Hier dominieren häufig ökonomische Motive. Wenn beispielsweise ein Automobilhersteller eine neue Motorenreihe oder eine Versicherung ein neues Produkt einführt, ergibt sich ein Qualifizierungsbedarf, der schnell und oft weltweit befriedigt werden muss. Traditionelle Qualifizierungsstrategien (z. B. Einführungsmaßnahmen in Schulungszentren) können dies in der Regel nicht leisten. Im Vordergrund steht die Vermittlung von „hard facts', z. B. Bedienungswissen zu integrierten Softwarepaketen oder Produktwissen. Dazu werden meist Programme mit einer tutoriellen Struktur eingesetzt. Diese werden teilweise mit Elementen des game-based-Trainings angereichert (MEIER & SEUFERT, 2003). Allerdings sollen auch „softskills' mit eLearning entwickelt werden (DITTLER, 2002; MARTENS, 2003). In diesem Fall wird verstärkt mit videobasierten Simulationen oder computersimulierten Szenarien gearbeitet. So wird beispielsweise in der Simulation „LUNARIS" der Aufbau einer Mondstation durch ein Team simuliert und mit unterschiedlichen Fachbezügen (Projektmanagement, Teamentwicklung, Umgang mit Komplexität, interkulturelle Zusammenarbeit) kombiniert (RATH, 2003).

In der *außerbetrieblichen Weiterbildung* haben sowohl die Handwerkskammern (ESSER & TWARDY, 2001), die Industrie- und Handelskammern (KUPER 2003; KRÖPELIN, LANGER & KUPER, 2003) und einzelne Verbände, wie z. B. das Bundestechnologiezentrum für Elektro- und Informationstechnik (DEBBELER, 2003) oder der Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie (STENDER & BRÖNNER, 2003), größere Anstrengungen zur Implementation von eLearning unternommen. Einzelne Kammern schließen sich dabei zusammen und bieten unter einer einheitlichen Marke eLearning an. Unter dem Dach „IHK.Online-Akademie" werden beispielsweise vier Produkte angeboten: Communities, Online-Weiterbildungsveranstaltungen, reine WBT-Angebote sowie Fachforen.

In der *betrieblichen Berufsausbildung* finden sich Implementationen von eLearning, die sich an die Ansätze aus der Weiterbildung anlehnen (vgl. LANG/PÄTZOLD, 2002). Typisch ist dabei die Verbindung von Präsenz- mit Selbst- bzw. Distanzlernphasen. So wurden beispielsweise in nahezu allen Großunternehmen Lernumgebungen für Lehrlinge entwickelt, die diesem Ansatz folgen. Zudem bestehen zur Unterstützung

der Ausbildungskräfte Communities (z. B. „www.foraus.de“, vgl. HENSGE, HERMANNS & REICHELT 2002). Darüber hinaus sind einige Verbände im Hinblick auf eLearning-gestützte Bildungsangebote äußerst aktiv.

In den *berufsbildenden Schulen* werden aktuell einige Projekte durchgeführt, die zumeist durch öffentliche Mittel finanziert werden. Im Folgenden einige Beispiele und Hinweise:

- In Nordrhein-Westfalen wird an 179 Schulen, einige davon Berufskollegs, in Kooperation mit den Verlagen Cornelsen und Klett das eLearning-Projekt “Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe” (SelGO) durchgeführt. In dem Modellprojekt werden digitale Unterrichtsmedien für die Fächer Englisch, Deutsch, Sozialwissenschaften und Mathematik entwickelt. Neben der Bereitstellung von Lernmedien werden verschiedene Formen der eCommunication angeboten, in denen die Fachlehrenden als Tutoren bzw. Moderatoren fungieren. „Qualifizierungsbausteine auf der Plattform, die ... vom Landesinstitut für Schule NRW entwickelt wurden, bereiten die Lehrkräfte auf ihre veränderte Rolle im Lehr- und Unterrichtsprozess vor.”[1]
- In Österreich wurde für den Schulbereich das eLearning-Portal “schule.at” aufgebaut. Die Ressourcendatenbank enthält ca. 35.000 Eintragungen, die den Zugang zu didaktisch aufbereiteten Unterlagen, Bilder, Artikel, Software u. a. ermöglichen.[2]
- An der Berufsschule Baden wurden ca. 15 Lernumgebungen entwickelt, die Varianten des eLearning in unterschiedlicher Form integrieren. Die Entwicklungen beziehen sich auf den allgemein bildenden Unterricht sowie auf Berufsmaturitätsklassen.[3]
- An der Business School Zürich haben Lehrkräfte ein interaktives Lehrmittel für den Bereich “Wirtschaft&Gesellschaft” entwickelt. Das eMedium enthält Leittexte mit Aufträgen, Fragen, Foren, Selbsttests zur Prüfungsvorbereitung sowie weitere Lernressourcen. Die Hausaufgaben können der Lehrperson direkt per eMail zugesandt werden, der die Korrektur mit einem individuellen Kommentar zurückmailt.[4]

---

1 www.checkpoint-elearning.de/index.php?aID=536
2 www.checkpoint-elearning.de/index.php?aID=523
3 www.bbbaden.ch/e-learning
4 www.kv2000.ch

- Eine interessante Entwicklung stellt in diesem Zusammenhang die Verbindung von Lernen und Edutainment dar. Ein Beispiel für diese Entwicklung ist das Programm „The Monkey Wrench Conspiracy“, mit dessen Hilfe Kenntnisse und Fertigkeiten zu einer neuen CAD-Software vermittelt werden (PRENSKY, 2001).

Über diese punktuell ansetzenden Erprobungen hinaus werden vereinzelt auch komplexere Lernumgebungen entwickelt. Ein Beispiel ist das am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen entwickelte Modellunternehmen „A&S GmbH“[5]. Das multimedial repräsentierte Modellunternehmen wurde nach dem Vorbild des realen Unternehmens Arnold & Stolzenberg, einem Kettenproduzenten, konstruiert. Die Entwicklungen im Umfeld des Modellunternehmens A&S GmbH sind in die Curricula des Berufsschulunterrichts integriert und bieten auch Lehrkräften umfangreiche Unterstützungen. Die Software „Modellunternehmen A&S GmbH – Virtuelle Betriebserkundung“ steht am Anfang der Reihe und führt in das Unternehmen ein. Die Lehrlinge setzen sich dabei mit der Aufbau- und Ablauforganisation, dem Geschäftsprozess einer Auftragsabwicklung, der Kundenorientierung, Materialarten u. a. m. auseinander. Zum Modellunternehmen ist ein „Grundkurs Rechnungswesen – belegorientiert“ sowie eine Fallstudie zur fachlichen Konzeption von Anwendungssystemen verfügbar.

Ohne im Einzelnen auf die Forschungsbefunde einzugehen (vgl. hierzu EULER, SEUFERT & WILBERS, 2004), können mit Blick auf die praktische Umsetzung von eLearning in der Berufsbildung die folgenden Potenziale hervorgehoben werden:

- Möglichkeiten der *anschaulichen Präsentation* von Lerninhalten durch Integration von Film, Standbild, Animation, Ton und Text in einem einzigen Medium. Durch die Integration von Video- und Audiosequenzen können beispielsweise emotionale und affektive Aussagen besser transportiert werden, etwa bei der Darbietung von Fallstudienmaterial (vgl. die Erfahrungen im Kontext des „anchored-instruction-Konzepts“ der Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992). Die Anschaulichkeit kann auch dadurch wachsen, dass die medialen Darstellungen durch den Lernenden unterbrochen oder wiederholt aufgerufen werden können.
- Neue Formen der *interaktiven Auseinandersetzung* mit den Lerninhalten (z. B. Hypermedia-, Simulationsprogramme) ermöglichen eine hohe kognitive Verarbei-

[5] www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/as

tungsintensität beim Lernen und unterstützen die Konstruktionsaktivitäten des Lernenden.

- Die raum-/zeitunabhängige Bereitstellung von multimedial aufbereiteten Lerninhalten (Learning-on-Demand) erlaubt eine *Individualisierung des Lernprozesses* (z. B. Ziel-/Inhaltsauswahl, Lerngeschwindigkeit, zeitliche und räumliche Lernorganisation).
- Für bestimmte Lernende können zusätzliche Möglichkeiten des Telelernens neue Möglichkeiten der Kontaktgestaltung mit den Mitlernenden oder auch dem Lehrenden darstellen. Die *„dosierte Anonymität“* beim Lernen (man ist allein, kann aber via Netz einen virtuellen Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen) kann einen Anreiz zu Risiko und Experimentierfreude schaffen.
- Durch die Einbettung von Phasen des eLearning ergeben sich neue Optionen, das Präsenzlernen für *anspruchsvolle Lernziele* zu nutzen.
- Die Einbettung der Lernprozesse in Teams und die Verbindung von virtuellen Phasen des Selbstlernens mit Phasen des Präsenzlernens begründet Potenziale zur *Förderung spezifischer Selbstlern- und / oder Sozialkompetenzen.*
- Denkbar ist ferner, dass bestimmte *Zielgruppen* über das Netz (leichter) auf Lernressourcen zugreifen können, die ihnen beispielsweise aufgrund von Krankheit oder anderen *Handicaps* ansonsten verwehrt blieben.
- Die zeitnahe Bereitstellung von Lerninhalten über das Netz erlaubt eine *höhere Aktualität* (bzw. schnellere und kostengünstigere Aktualisierung) der Lerninhalte.

Die *Nutzung dieser Potenziale* bedingt aus Sicht der Lehrenden drei neuartige Kompetenzdimensionen:

- Kompetenz zur Auswahl von verfügbaren eMedien. In der Regel ist eine Lehrperson überfordert, selbst eMedien zu entwickeln. Analog zur Auswahl geeigneter Printmedien sollte sie jedoch in der Lage sein, die Vielfalt verfügbarer eMedien zu sichten und zielbezogene Auswahlentscheidungen zu treffen (als Einstieg siehe Kapitel 6).
- Kompetenz zur Ausfüllung der Rolle eines eTutors bzw. eModerators. Für diese Aufgabe existieren Rollenprofile, die zwar in einigen Facetten Überschneidungen zu spezifischen Unterrichtsrollen besitzen, auf deren Ausgestaltung die Lehrenden jedoch zumeist vorbereitet werden müssen.

eTutor	**AKTIVITÄTEN**	*eModerator*
x	Kommunikationsregeln	x
(x)	Ermutigung, Motivierung	x
x	Beziehungsaufbau	x
x	Herausfordernde Info.dosierung	x
(x)	Fragen	x
x	Prozessbezogene Rückmeldung	x
(x)	Strukturierung, Diskussion	x
(x)	Aufmerksamkeitssteuerung	x
	Klärung von Komm.störungen	x

Abbildung 7: Rollenprofil von eTutor / eModerator (vgl. SALMON, 2000, S. 40)

- Kompetenz zur Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen. Durch die Integration von eMedien und / oder Elementen der eCommunication sollen die Lernumgebungen dort angereichert werden, wo durch den Einsatz von Technik ein didaktischer Mehrwert entsteht.

4 Welche Rahmenbedingungen fördern die Umsetzung der Potenziale?

Die Entwicklung und Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen im Hinblick auf die angestrebten Lernziele und die gegebenen Lernvoraussetzungen der Lernenden ist eine mikrodidaktische Aufgabe. Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen können im engeren und im weiteren Sinne bestimmt werden. Im engeren Sinne entstehen die bereits oben skizzierten neuen Anforderungen an die Lehrenden zur Nutzung der didaktischen Potenziale des eLearning. Im weiteren Sinne können beispielsweise Kompetenzanforderungen entstehen, wenn eLearning in neue Formen der Lernorganisation eingebettet wird. So wäre es denkbar, Lernressourcen im Sinne eines knowledge-sharing kooperativ in einem Kollegenkreis zu entwickeln und für alle verfügbar zu halten.

Insgesamt ist zu betonen, dass die nachhaltige Implementierung von eLearning nicht als eine isolierte Aktivität einzelner Lehrpersonen konzipiert werden sollte, sondern unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule zu planen ist. In diesem Zusammenhang stellen sich mehrere Fragen, die über das nachfolgende Modell strukturiert und erläutert werden können (vgl. SEUFERT & EULER, 2003):

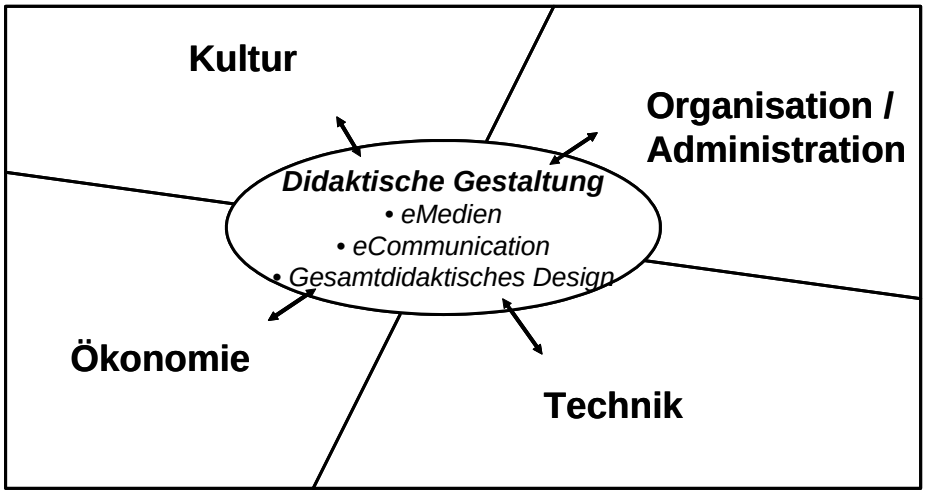


Abbildung 8: Dimensionen der Implementierung von eLearning-Lernumgebungen

Im Mittelpunkt steht die *didaktische Gestaltung*. Letztlich müssen sich eLearning-Konzepte an der Frage messen lassen, inwieweit sie die ausgewiesenen fachlichen und überfachlichen Lernziele erreichen, und zwar besser als dies mit weniger aufwändigen Lernumgebungen möglich wäre. Um den Kernbereich der Didaktik herum sind vier Dimensionen gruppiert:

- Die *kulturelle Dimension* nimmt die Herausforderung auf, dass die Integration von eLearning in eine eingespielte Praxis zumeist mit der Veränderung von Gewohnheiten und Einstellungen verbunden ist. So erfordert die Umsetzung medienunterstützter Lernumgebungen vielerorts die Entwicklung von Lern- und Lehrkulturen, die mit der bestehenden didaktischen Praxis in Konflikt stehen können. Varianten des teamorientierten, selbst gesteuerten Lernens sowie Lehrformen, die den Lehrenden weniger als Informationsvermittler, sondern primär als Katalysator und Moderator von Lernprozessen verstehen, ergänzt durch die Anforderung, sich auf ungewohnte Medien einzulassen, lösen häufig Zurückhaltung oder gar Ablehnung aus.
- Die *organisatorisch-administrative Dimension* zielt auf die organisatorische Gestaltung der Strukturen und Prozesse. Wie kann die erforderliche Infrastruktur in den Lernorten organisatorisch verankert werden? Wie können die Abläufe transparent, aber auch flexibel definiert werden? Wie sollen Beratungs- und Qualifizierungsprozesse, Erfahrungsaustausch und Wissensmanagement, Kommunikationspolitik, Qualitätsentwicklung u. a. auf eine stabile Grundlage gestellt werden?
- Die *technische Dimension* fokussiert die Frage der Bereitstellung einer problemgerechten technischen Funktionalität. Die für die Umsetzung der medienunterstützten Lernumgebungen benötigten Funktionen sollen in einer stabilen und

möglichst bedienerfreundlichen Form verfügbar sein.

Hinsichtlich der IT-Ausstattung haben die berufsbildenden Schulen in den vergangenen Jahren große Fortschritte gemacht. Nach einer Studie im Auftrag des BMBF kam auf 11 SchülerInnen in einer berufsbildenden Schule ein Computer; fast alle berufsbildenden Schulen arbeiten mit einem serverbasierten Netzwerk (vgl. BMBF, 2003).

- Die *ökonomische Dimension* nimmt die Frage nach der dauerhaften Finanzierung einer Basisinfrastruktur (z. B. Technik, Personal) auf, um eine arbeitsfähige IT-Infrastruktur zu gewährleisten.

Kann eLearning in einer Bildungsinstitution noch nicht auf eine eingespielte Praxis zurückgreifen, so sollte neben der mikrodidaktischen Arbeit auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dabei können die folgenden Aspekte von Bedeutung sein:

- Es wäre zu klären, welche strategischen und / oder pädagogischen Zielsetzungen mit der Nutzung von eLearning verfolgt werden. Vielerorts werden eLearning-Projekte aufgesetzt, die aufgrund einer mangelnden Zielanbindung wie „Vollgas im Leerlauf“ erscheinen. Aufgrund der mangelnden Zielanbindung fällt es dann schwer, über den Erfolg oder Misserfolg des Projekts zu urteilen.
- Insbesondere das Beharrungsvermögen bestehender Lehr-Lernkulturen und Kooperationskulturen wirkt gegenläufig zu vielen Innovationszielen. Die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrpersonen im Hinblick auf die Einführung neuer Lehr-Lernformen bzw. eine engere Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Bezogen auf die Innovationstypen von ROGERS (1995) binden sich die Aktivitäten zunächst an die so genannten „early adopter”, die Diffusion in die Breite bzw. die Einbeziehung der „large majority” etwa in einem Kollegium stellt neue und weitergehende Anforderungen.
- Die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte in Form von Weiterbildung, Beratung und Begleitung ist eine zentrale Aufgabe, die eine Organisation eigener Unterstützungsaktivitäten erfordert.
- Die notwendige Stabilität der technologischen und ökonomischen Grundlagen für die nachhaltige Gestaltung von Innovationsprojekten ist häufig nicht gegeben. Zumeist wird mit einer technologischen Lösung gearbeitet, die nur eine begrenzte Zuverlässigkeit aufweist. Zudem stellt sich nach dem Auslaufen von extern finan-

zierten Projekten die Frage, wie die begonnenen Entwicklungen in den Regelbetrieb der Organisation integriert bzw. weitergeführt werden können.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass sich viele der anfangs hohen Erwartungen in das didaktische (und ökonomische) Potenzial von eLearning als illusionär erwiesen haben. Viele Versprechungen stellen sich heute als Versprecher dar.

5 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Im Sinne der skizzierten Überlegungen ist darauf hinzuweisen, dass eLearning kein eigenständiges Gestaltungsfeld darstellt, sondern instrumentell in Verbindung mit den anderen Zielbereichen des Modellversuchsprogramms verstanden wird. Vor diesem Hintergrund werden auch die zielleitenden Fragestellungen in Verbindung mit den anderen Gestaltungsfeldern aufgenommen.

Unterrichtsentwicklung

- Wie können die didaktischen Potenziale von eLearning genutzt werden, um Selbstlernkompetenzen und / oder Teamkompetenzen zu fördern? Wie können Prototypen von eLearning-Lernumgebungen (beispielsweise in Anlehnung an das Baustein-Modell) in der Berufsausbildung spezifische Wirkungen im Hinblick auf die Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen realisieren?
- Für welche Lernvoraussetzungen (im Sinne von kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozial-kommunikativen Dispositionen) begründen einzelne Prototypen von eLearning-Lernumgebungen nachweisbare Vorteile?

Kompetenzentwicklung der Lehrenden

- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?

Personal- / Schulentwicklung

- Inwieweit können die Potenziale von eLearning für die Kooperation innerhalb und zwischen Teams von Lehrenden genutzt werden, beispielsweise (a) für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Kompetenzentwicklung; (b) für den kooperativen Aufbau und die Nutzung eines Pools von multimedialen Lehr- und Lernressourcen?

- Welche eLearning-unterstützte Lernumgebungen sind in den jeweiligen Lernorten aufgrund der gegebenen finanziellen, organisatorischen u. a. Bedingungen kurz-, mittel- und langfristig gestaltbar?
- Welche Einflussfaktoren sind in den jeweiligen Lernorten wirksam, die über die mögliche Umsetzung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen entscheiden?

6 Weiterführende Links

Das Angebot an Websites und Initiativen zum Thema „eLearning an Schulen“ ist kaum zu überblicken. Die folgenden Links stellen eine Auswahl der vielfältigen Informationsquellen dar (Stand: Juli 2004):

- Ein zentraler Zugang zu Ressourcen bietet der **Deutsche Bildungsserver**
  http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=22
- Links zu allen **Landesbildungsserver**
  http://www.bildungsserver.de/Landesbildungsserver.html
- Informationen über das **bmb+f Förderprogramm** "Neue Medien in der Bildung und Fachinformation", das auch Vorhaben zur Entwicklung und zum Einsatz von Lehr- und Lernsoftware in Schulen umfasst.
  http://www.pt-dlr.de/PT-DLR/nmb
- Das **Bildungsportal-NRW** informiert u. a. über die zahlreichen eInitiativen in NRW.
  http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/index.html
- Neben Veranstaltungen, Beratungs- und Qualifizierungsangeboten bietet der Verein “Schulen ans Netz”, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und von der Deutschen Telekom finanziert wird, verschiedene Internetdienste und -plattformen an.
  http://www.schulen-ans-netz.de/
- Mit verschiedenen Internetdiensten werden Lehrkräfte bei der Arbeit mit den neuen Medien unterstützt: Lehrer-Online ist ein Portal mit Service-Angeboten für die Unterrichtsvorbereitung und -praxis.
  http://www.lehrer-online.de/
- Die **Initiative D21** macht sich für Sponsor-Partnerschaften, Schulungs-Modelle für Lehrkräfte oder Ausbildungsinitiativen stark.
  http://www.initiatived21.de/bildung/bildung.php

- Der **Marktplatz-für-Schulen** ist eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Initiative D21. Durch die Beschaffung von wieder verwendbaren, qualitativ hochwertigen PCs von Sponsoren aus Wirtschaft und Verwaltung soll die IT-Infrastruktur an den Schulen verbessert werden. Die gesponserten PCs werden fachkundig aufgearbeitet und an Schulen weitergeleitet.
  http://www.marktplatz-fuer-schulen.de/
- Die Aktivitäten in **Österreich** sind über zwei Portale zugänglich:
  http://www.bildung.at
  http://www.schule.at
- Das Portal **elearningeuropa.info** fasst neben unterschiedlichen Good-Practice-Beispielen, Anregungen und Beiträge rund um den Themenkomplex virtuelle Schulpartnerschaften in einem Forum zusammen. Dort können Erfolgskriterien wie einheitliche Definitionen oder mögliche Standardisierungen von virtuellen Schulpartnerschaften sowie zweckmäßige Modelle ihrer Evaluation diskutiert werden.
  http://elearningeuropa.info/doc.php?lng=2&id=4552&doclng=2
- Das **Europäische Schulnetz EUN** wurde 1996 als Zusammenschluss europäischer Bildungsministerien gegründet mit dem Ziel, die europäische Dimension des Lernens zu stärken und den Einsatz neuer Medien voranzubringen.
  http://www.eun.org/portal/index-en.cfm
- Für Lehrerinnen und Lehrer hat EUN das mehrsprachige **Portal eSchoolnet** eingerichtet als eine virtuelle Informations- und Austauschbörse, die Informationen und Ressourcen des European Schoolnet und mehrerer Partnerwebsites zusammenführt: Lehrer aus ganz Europa können hier nach Unterrichtsmaterialien oder Projektpartnern suchen und sich mit Kollegen austauschen.
  http://www.eschoolnet.org/ww/en/pub/eschoolnet/index.htm

7 Literatur

ADLER, MICHAEL (2003). Telekommunikatives Lernen in der beruflichen Bildung. Verlaufsuntersuchung eines Online-Kurses über ein Computer-Betriebssystem. Dissertationsschrift. München: Technische Universität.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.) (2003). IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Bonn: BMBF.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). Technology and the design of generative learning environments. In T. M. DUFFY & D. H. JONASSEN (Hrsg.). Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale, NJ. S. 77–89.

DEBBELER, CLAUDIA (2003). Zur Meisterprüfung mit E-Learning. Berufsbildung, 57. Jg. H. 57, S. 12–15.

DITTLER, ULLRICH (2003) Förderung von Softskills durch E-Learning. In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln, S. 4.4.1, S. 1–3.

ESSER, FRIEDBERT H. & TWARDY, MARTIN (2003). E-Learning im Handwerk. In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln:, S. 8.5, S. 1–18.

EULER, DIETER & WILBERS, KARL (2002). Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 1. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

EULER, DIETER (2003a). Virtuelles Lernen in Schule und Beruf – Konzepte und Erfahrungen aus deutscher Perspektive. In FRANK ACHTENHAGEN & ERNST G. JOHN (Hrsg.). Die Lehr-Lern-Perspektive. Bielefeld, S. 297–323.

EULER, DIETER (Hrsg.) (2003b). Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Grundlagen. Bielefeld.

EULER, DIETER, SEUFERT, SABINE & WILBERS, KARL (2004). ELearning in der Berufsbildung. In: ROLF ARNOLD & ANTONIUS LIPSMEIER (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (im Druck).

HENSGE, KATHRIN, HERMANNS, ANNETTE & REICHELT, WOLFGANG (2003). Foraus.de – Die Knowledge-Community für AusbilderInnen. In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln: , S. 4.10.4, S. 1–4.

HOHENSTEIN, ANDREAS & WILBERS, KARL (Hrsg.) (2003). Handbuch E-Learning. Köln.

KRÖPELIN, PHILIPP, LANGER, STEPHAN & KUPER, JAN (2003). Das zentral/dezentral aufgestellte Geschäftsmodell des E-Learning-Portals der Industrie- und Handelskammern in Deutschland. In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln:, S. 3.5.2, S. 1–4.

KUPER, JAN (2003). Ein Jahr IHK.Online-Akademie. Berufsbildung, 57. Jg. H. 57, S. 18–19.

LANG, MARTIN / PÄTZOLD, GÜNTER (2002). Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen, Köln.

LENSKE, WERNER & WERNER, DIRK (1999). Innovation und Modernisierungsbedarf in der betrieblichen Berufsausbildung. Köln.

MARTENS, JENS UWE (2003). Multimedia als ideales Instrument zur Vermittlung von Werthaltungen und damit zur Verhaltensänderung – das Beispiel "Der persönliche Berater". In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln, S. 4.4.2, S. 1–2.

MEIER, CHRISTOPH & SEUFERT, SABINE (2003). Game-based Learning: Erfahrungen mit und Perspektiven für digitale Lernspiele in der betrieblichen Bildung. In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln, S. 4.17, S. 1–17.

PALLOFF, RENA M. & PRATT, KEITH (1999). Building Learning Communities in Cyberspace. San Francisco.

PÄTZOLD, GÜNTER, KLUSMEYER, JENS, WINGELS, JUDITH & LANG, MARTIN (2003). Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 18. Universität Oldenburg.

PRENSKY, MARC (2001). Digital game-based Learning. New York.

RATH, KATHARINA (2003). Der Einsatz computersimumlierter Szenarien im Soft-Skill-Training In ANDREAS HOHENSTEIN & KARL WILBERS (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln:, S. 4.11.1, S. 1–2.

REINMANN-ROTHMEIER, GABRIELE & MANDL, HEINZ (2001). Virtuelle Seminare. Bern.

ROGERS, EVERETT M. (1995). Diffusion of Innovations. 4th ed. New York, London.

SALMON, GILLY (2000). E-Moderating. London.

SEUFERT, SABINE & EULER, DIETER (2003). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. SCIL-Arbeitsbericht Bd. 1. des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

SEUFERT, SABINE & EULER, DIETER (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. Arbeitsbericht Bd. 2 des Swiss Center for Innovations in Learning St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

STENDER, JÖRG & BRÖNNER, ANDREA (2003). Leitfaden E-Learning. München.

TENBERG, RALF (2000). Multimedia und Telekommunikation im beruflichen Unterricht – Theoretische Analyse und empirische Untersuchungen im gewerblich-technischen Berufsfeld. Habilitationsschrift. Technische Universität München.

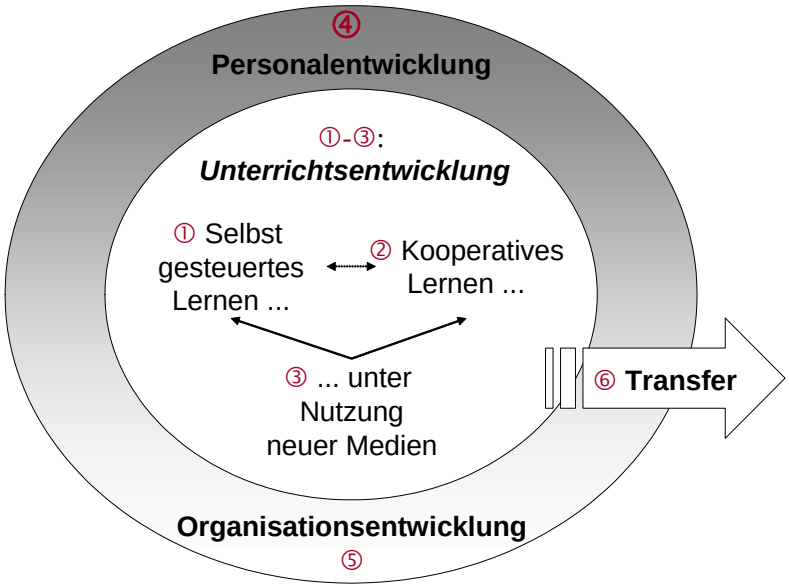
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 4

Kompetenzentwicklung der Lehrenden:

Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit



ANNE BUSIAN
GÜNTER PÄTZOLD

Dortmund, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum muss in diesem Modellversuchsprogramm auch die Lehrerbildung mit in den Blick genommen werden?[1]

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle bei der Unterrichtsentwicklung und bei der Ausgestaltung von Bildungsinnovationen „vor Ort".[2] – Lehreraus- und -fortbildung sind für die Implementation innovativer Ideen in der Unterrichtsentwicklung zentrale Transmissionsriemen. Die Dossiers 1 bis 3 verdeutlichen, dass selbst gesteuertes und kooperatives Lernen veränderte Anforderungen nicht nur an Lernende, sondern auch an Lehrende stellen (vgl. z. B. Dossier 1, Kapitel 4). Daraus ergibt sich, dass nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende entsprechend vorbereitet und im Prozess der Unterrichtsreform auch begleitet werden sollten, woraus neue Anforderungen an die Lehreraus- und -fortbildung erwachsen[3]. Im Kontext des Modellversuchsprogramms "SKOLA" bedeutet dies, dass Maßnahmen in der Personalentwicklung darauf auszurichten sind, Innovationen in der Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen, flankierend zu begleiten und einer breiteren Lehrer-Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Aktivitäten in diesem Bereich sind eng mit den Zielsetzungen in den Maßnahmenbereichen 1, 2 und/oder 3 abzustimmen[4].

Gilt die oft zitierte These *„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach"*, ist also das Lehrerhandeln maßgeblich von eigenen Lernerfahrungen mitgeprägt, kann Folgendes für die Lehrerbildung gefolgert werden: Lehrerbildung, die auf die Förderung selbst gesteuerter Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten soll, sollte möglichst nach den Prinzipien selbst gesteuerten Lernens konzipiert sein, damit ein solches Lernen für Lehrkräfte selbst erfahrbar wird.[5] Lehrende können Schülerinnen und Schüler nur dann zu selbst gesteuertem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln erziehen, wenn sie dies in ihrem eigenen Agieren vorleben – und Lehrerbildungsinstitutionen und Lehrerbildner können solche Lehrkräfte nur hervorbringen, wenn entsprechende Prinzipien auch in allen Phasen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gelten.[6]

---

1 Wir danken MARKUS SCHALKER für die Mitwirkung an diesem Dossier.
2 Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 12.
3 Vgl. auch BLK 2004, Heft 113, S. 68.
4 Vgl. auch den systemischen Ansatz des Modellversuchs „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln" aus dem BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen" (SCHALLIES/DUMKE/HÄCKER 2003, S. 5).
5 Vgl. GNAHS 2002, S. 100.
6 Vgl. RIECKE-BAULECKE 2003, S. 8.

So ergeben sich zugleich auch neue Herausforderungen an Lehreraus- und -fortbildner: Auch sie müssen zum Teil „Verhaltensweisen und Handlungsmuster aufgeben [...], die erprobt und ihnen vertraut sind und als bewährt erscheinen. Um bedeutsame Veränderungen ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu erreichen, sind insbesondere Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen zu erweitern.“[7] Sowohl Seminarausbilder als auch Lehrerfortbildner können z. B. durch vorbereitende Qualifizierungen für diese Aufgabe als auch durch eigene praxisbegleitende Fortbildung, Rückkopplungsseminare oder auch Teamsupervision unterstützt werden.[8]

Lehrerbildung wird in diesem Dossier verstanden als ein wesentliches Element von Personalentwicklung, die natürlich im Kern nach wie vor auf personal orientierte Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet ist (Personenorientierung), dabei aber auch die Anforderungen von Schulen, die sich zunehmend als „lernende Organisation“ verstehen, aufnimmt (Systemorientierung). Für Lehrerfortbildung ergibt sich daraus beispielsweise folgende Perspektive:

> „Die Vermittlung von Qualifikationen impliziert nicht nur die Transformation in Unterricht, sondern gleichzeitig auch die Vermittlung an andere Kolleginnen und Kollegen, die Initiierung und Gestaltung von Kooperationsprozessen in der Schule, die Implementierung im Schulprogramm und die Vernetzung verschiedener Schulen durch gegenseitige Unterstützung bei innovativen Prozessen. Professionelle Lehrerfortbildung kann damit zu einem Ort der besonderen Theorie-Praxis-Beziehung der Schule werden. Ihre Professionalität ergibt sich aus der permanenten Reflexion der verschiedenen Ebenen der Praxis und der Rückbindung des Lehrerlernens an konzeptuelles und theoretisches Wissen.“[9]

Mit dem in diesem Dossier vorgestellten Maßnahmenfeld knüpft dieses Programm an das BLK-Modellversuchsprogramm „innovelle-bs“ an, das von Februar 2001 bis Dezember 2005 läuft, 28 Modellversuche in beinahe allen Bundesländern umfasst und vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein (IQSH) koordiniert wird.[10] Bereits vorliegende Ergebnisse aus innovelle-bs münden in dieses Dossier ein; darüber hinaus wird es hilfreich sein, aktuellere Informationen z. B. den Homepages der Modellversuche zu entnehmen oder den Kontakt zu thematisch verwandten Modellversuchen aufzunehmen, da bislang noch keiner der Modellversuche abgeschlossen ist.

---

7 IPTS 2001, S. 11.
8 Vgl. DVLfB 2003, S. 14.
9 DVLfB 2003, S. 7.
10 Vgl. IQSH 2004.

2 Welche Konzepte und Ansätze liegen zu den Phasen der Lehrerbildung vor, die eine Unterrichtsentwicklung im Sinne des Modellversuchsprogramms befördern können?

Vorbemerkung:

Dieses Kapitel ist nach den einzelnen Phasen der Lehrerbildung gegliedert, jedoch im Zusammenhang zu lesen: Lehrerkompetenz bzw. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ist als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem[11]“ zu betrachten, und Lehrerbildung kann in berufsbiographischer Perspektive nur die Einheit von Aus- und Fortbildung meinen. Wenn an dieser Stelle die 1. Ausbildungsphase an Universitäten nicht explizit betrachtet wird, ist dies nur dem Umstand geschuldet, dass die universitäre Ausbildung nicht Gegenstand des Modellversuchsprogramms ist.

2.1 Referendariat

Die *zweite, stärker berufspraktisch orientierte Ausbildungsphase* ist der „weitgehend vergessene Teil der Lehrerbildung“, der aufgrund seiner zweiseitigen Kontextualisierung eine Brücken- und Gelenkfunktion insofern eine Schlüsselstellung inne hat. Das Referendariat soll den Übergang von der Ausbildung an der Universität zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten. In dieser Phase gilt es, eine theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule derart zu verknüpfen, dass kasuistisches und zugleich systematisches Lernen möglich wird.[12]

Mit der Perspektive, Professionalität in verschiedenen didaktischen Handlungsfeldern auszudifferenzieren, sie umzusetzen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln, rücken Fragen nach der Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Fach- und Seminarleiter, der stärkeren Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion sowie eines höheren Maßes an Selbstorganisation der Referendare nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter in den Mittelpunkt der Reformüberlegungen.[13]

In dieser Phase findet die wichtige Einübung in das Können des Lehrers statt, die mit Beendigung der zweiten Phase nicht abgeschlossen ist. Insofern besitzen solche Bildungskonzepte einen besonderen Charme, bei denen die Studienseminare nach

---

[11] TERHART 2001, S. 226.
[12] Vgl. PÄTZOLD 2001.
[13] Vgl. TERHART 1999, S. 13.

ihrem Statut wesentliche Aufgaben auch in der dritten Phase der Lehrerfortbildung übertragen bekommen haben. Dies ist in mehreren Bundesländern der Fall.

Dem Vorbereitungsdienst wird oftmals vorgeworfen, dass er nicht angemessen selbstständiges Lernen der Referendare „nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter“[14] fördert. Eine Veränderung bedingt, dass Seminarausbilder und Ausbildungsmentoren an Schulen zunehmend die Rolle von Prozessbegleitern übernehmen. Eine Zielsetzung des Modellversuchsprogramms innovelle-bs, die hier erneut aufgenommen werden soll, lautet entsprechend:

> „Der **Vorbereitungsdienst** folgt inhaltlich, methodisch und organisatorisch der Maxime erhöhter Eigenverantwortung. Er stellt sich durch Evaluation einem permanenten Prozess der Qualitätsentwicklung und tritt in vielfältige Kooperationsbeziehungen zu vor- und nachgelagerten Partnern der Lehrerbildung.“

Unterschiedliche Konzepte werden in diesem Zusammenhang entwickelt – exemplarisch seien an dieser Stelle dargestellt, wie modularisierte Angebote im Referendariat aussehen könnten und der Gedanke kollegialer Beratung Berücksichtigung finden.

Im Modellversuch „Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip der Lehrerausbildung in der II. Phase“ (SOLAB, durchführende Stelle: LIS - Landesinstitut für Schule, Bremen) beispielsweise werden Ausbildungsmodule für das Referendariat entwickelt und erprobt, die Voraussetzungen für eine individuelle Profilbildung schaffen und Referendare in ihrem Professionalisierungsprozess begleiten.[15] „Herzstück“ des Konzepts ist das Systemmodul „Pädagogik in Praxis und Theorie“, im Rahmen dessen Referendarinnen und Referendare auch kollegiale Evaluations- und Planungsgespräche im zweiwöchentlichen Turnus erproben; hinzu kommen weitere Systemmodule (z. B. zu den Themen Beurteilung / Bewertung oder Konfliktbearbeitung), Modellmodule (z. B. zum Thema Wahrnehmungspsychologie) oder Ergänzungsmodule (z. B. Schulrecht).[16] Ziel der angesprochenen kollegialen Nachbesprechungen mit anderen Lehramtsanwärtern ist es,

1. „... soziale Kompetenzen bei der Gestaltung pädagogischer Prozesse nicht nur kennen zu lernen, sondern auch zu trainieren und als tragfähig zu erfahren.
2. ... nicht nur Lernen zu gestalten, sondern den hierfür notwendigen Lernprozess am eigenen Leibe zu erfahren und zu reflektieren (als Modell für das Lernen).

---

[14] TERHART 2001, S. 227.

[15] Anmerkung: Denkbar ist auch, dass in ein Curriculum Pflicht- und Wahlmodule aufgenommen werden, die es beispielsweise erlauben, Referendaren, die ein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, ebenso gerecht zu werden wie Seiten- oder Quereinsteigern.

[16] Vgl. NEVELING 2004.

3. ... Fehler nicht nur als Handicap eines nicht fertig ausgebildeten Lehrers, sondern auch als eine Ressource für die Entwicklung der eigenen Professionalität zu erleben.
4. ... pädagogische Theorie nicht nur als ‚totes Wissen' (...), sondern als Grundlage für pädagogische Handlungssicherheit zu erfahren."[17]

Darüber hinaus dienen so genannte ‚Entwicklungsaufgaben' dazu, die ausbildungsdidaktischen Ziele zu realisieren, Referendaren Handlungsfelder für ihre Ausbildung aufzuzeigen und zugleich „die Lernaktivitäten so weit wie möglich in die Verantwortung und Selbststeuerung der Referendarinnen und Referendare zu überführen."[18]

2.2 Berufseingangsphase

Insbesondere die ersten Jahre der Berufsanfänger als dritte Phase der Personalentwicklung zu gestalten, um die Arbeitsbelastungen und das Ausmaß an Unsicherheit abzubauen, ist von der KMK-Kommission unter der Bezeichnung „Lernen im Beruf" zum Programm erhoben worden.[19] Die Berufseingangsphase ist die Phase, die eine besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Haltungen und Kompetenzen hat: Das im Studium und Vorbereitungsdienst Erlernte muss nun in der Berufspraxis vertieft werden – Professionalität kann sich erst im eigenverantwortlichen Handeln im Beruf entwickeln.[20] Häufig sind jedoch junge Lehrerinnen und Lehrer in dieser Phase allein gelassen, eine Unterstützung der Entwicklung beruflicher Kompetenzen wird oft völlig vermisst.[21]

Hilfreich sind beispielsweise folgende Ansätze:

- Entwicklung einer reflektierenden Grundhaltung (Selbstevaluation) und einer kollegialen Feedback-Kultur (kollegiale Beratung),
- Veränderung von Schule in Richtung einer lernenden Gemeinschaft (Anerkennung des Innovationspotenzial und neuer Impulse, die Berufsanfänger an Schulen mitbringen),
- Qualifizierung von Schulleitungen für die Beratung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern; Bereitstellung eines schulinternen Rahmens für die Reflexion von Praxiserfahrungen,

---

17 NEVELING 2004, S. 3.
18 LIS o. J., vgl. zu Details http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/download/Anhang%201.pdf
19 Vgl. TERHART 2000, S. 125 ff.
20 Vgl. DVLfB 2003, S. 16; WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 50 f:
21 Vgl. TERHART 2001, S. 197 f.

- Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium mit dem Ziel, Berufsanfänger in Teams einzubinden,
- Hilfestellung bei der Bewältigung von Belastungen im Lehrerberuf und bei der Entwicklung eines geeigneten Zeit- und Arbeitsmanagements.

Im Modellversuchsprogramm innovelle-bs werden diese Herausforderungen von mehreren Modellversuchen aufgenommen; Ziel der mit der Berufseingangsphase befassten Modellversuche ist, „dem nachzugehen, was einzelne Lehrerinnen oder einzelne Lehrer bewegt, im beruflichen Sozialisationsprozess erworbene Routinen zu hinterfragen, den eigenen Unterricht und die Tätigkeit in der Schule zu entwickeln und selbst einen Beitrag zur Vervollständigung der Professionalisierung zu leisten.“[22]

Exemplarisch sei der BLK-Modellversuch „Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an Beruflichen Schulen in Hamburg (BEPHA)“ kurz vorgestellt. In BEPHA erfahren zum einen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger Unterstützung durch einen begleiteten Berufsstart (z. B. durch Patenkonzepte, Integration von Berufseinsteigern in Teams, Austauschgruppe mit kollegialer Fallberatung im Landesinstitut, regelmäßige wochenprotokoll-gestützte Reflexion mit anderen Berufseinsteigern[23]), so dass der Übergang von der Ausbildung in den Beruf abgefedert wird, zum anderen soll aber auch das Innovationspotenzial der jungen Lehrerinnen und Lehrern gezielt für die Schulen nutzbar gemacht werden:[24] Hier kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, Innovationsfreude und Innovationsbereitschaft in das Kollegium hinein zu transportieren, um so den Prozess einer internen Fortbildung voranzutreiben. Wenn erkannt wird, welche Potenziale gerade auch junge Lehrer mit in die Schulen bringen, kann ein gemeinsamer Lernprozess initiiert werden, der aus wechselseitigem Geben und Nehmen besteht. Beispielsweise besteht die Idee, an Schulen 'Marktplätze' einzurichten, auf denen alle Kolleginnen und Kollegen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kundtun können. So soll schnell fachkundige Hilfe für das aktuelle Problem des Einzelnen gefunden werden.[25]

---

22 HUISINGA 2004, S. 55 (Wissenschaftliche Begleitung des BLK-Modellversuchs „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf die Modernisierung beruflicher Bildung“, PeBe)
23 Vgl. KRUSE/ZOPFF 2004.
24 Vgl. KRUSE/ZOPFF (o. J.), S. 2.
25 Vgl. BEPHA 2003.

2.3 Kontinuierliche Kompetenzentwicklung im Beruf

Als Aufgabe der Lehrerfortbildung (am Beispiel Nordrhein-Westfalens) wird gesehen, „Lehrkräfte und Schulen zu unterstützen, den sich wandelnden Herausforderungen an Bildung und Erziehung in der Schule angemessen begegnen zu können“[26]. Dabei wird zunehmend davon ausgegangen, dass Schulreform nur gelingen kann, „wenn sie in den Schulen selbst begonnen und wesentlich getragen wird von den derzeit beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern, deren berufliche Erfahrungen für den Prozess genutzt und deren Wissen und Können im Prozess und durch dessen Mitgestaltung weiter entwickelt werden müssen. Hierzu bedarf es einer zielgerichteten Unterstützung durch eine entsprechend gestaltete Fortbildung. Eine mit der konkreten Schulentwicklung eng verbundene schulbezogene Fortbildung trägt zugleich dazu bei, dass in den Schulen die erforderlichen günstigen Voraussetzungen für die neue Gestalt zukünftiger Lehrerbildung aufgebaut werden“[27].

Der Bereich der Personalentwicklung an Schulen ist heute jedoch noch als unzureichend zu kennzeichnen.[28] Die Teilnahme an Lehrerfortbildungen ist oftmals eher zufällig und stärker von individuellen Entscheidungen als von systematischen Planungen bestimmt. Definiert sich aber Fortbildung nicht mehr ausschließlich als individuelle Bildung von Lehrkräften, sondern soll sie eingebettet in eine systemische Entwicklung von Unterricht und Schule erfolgen, bedarf es einer systematischen Fortbildungsplanung in Schulen.[29] Fortbildung kommt eine zentrale Rolle zu, wenn Schulentwicklungsprozesse gelingen können – eine „lernende Schule“ bedarf lernender Lehrer und Lehrerinnen. Burkard skizziert folgende Elemente einer systematischen Fortbildungsplanung, die den Ansprüchen einer „lernenden Schule“ gerecht wird:

- „*Fortbildungsplanung:* Schulen formulieren auf der Basis der in den Schulprogrammen formulierten Entwicklungsziele sowie der Anforderungen, die sich aus verbindlichen Aufträgen und den individuellen Interessen der Kollegiumsmitglieder ergeben, ihren Fortbildungsbedarf. Dieser Fortbildungsplan wird kontinuierlich fortgeschrieben und ist Teil der systematischen Schulentwicklung [...].
- *Ressourcen zur Gestaltung von Fortbildung:* Schulen erhalten Finanzmittel, die in eigener Verantwortung zur Gestaltung interner Fortbildung bzw. zur Wahrnehmung von externen Fortbildungsangeboten eingesetzt werden können.

---

26 MSWWF 1999, S. 7.
27 Bildungskommission NRW 1995, S. 311.
28 Vgl. beispielsweise TERHART 2001, S. 227 oder WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 27.
29 Vgl. KNAUT/KAZEK/RITTMEYER 2001.

- *Schulinterne Fortbildung:* Zu im Rahmen der Fortbildungsplanung festgelegten Aufgaben und Problemstellungen führen das gesamte Kollegium, Teilkonferenzen oder Lehrerteams gemeinsame Fortbildungen durch. Diese können durch externe Referenten oder Moderatorinnen unterstützt und begleitet werden.
- *Schulexterne Fortbildung:* Zur Erweiterung der fachlichen Kompetenzen von Lehrkräften, zur Förderung des schulübergreifenden Austausches sowie zum Erwerb neuer beruflicher Qualifikationen, beispielsweise für die Übernahme neuer Aufgaben und Funktionen, besteht ein differenziertes schulübergreifendes externes Fortbildungsangebot.
- *Evaluation:* Die Ergebnisse interner und externer Fortbildung werden im Rahmen der Evaluation schulischer Arbeit regelmäßig ausgewertet und dienen als Grundlage für die weitere Fortbildungsplanung.“[30]

Angesprochen ist in dieser Aufzählung bereits eine Verknüpfung von schulinterner und schulexterner Fortbildung. Zu berücksichtigen ist dabei, dass jedoch nicht in erster Linie externe Fortbildner klären sollen, welchen Fortbildungsbedarf Lehrerinnen und Lehrer haben, um entsprechende Angebote zu unterbreiten. Vielmehr sind Schulen selbst aufgefordert, im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung ihre Fortbildungsinteressen zu definieren, so dass das Fortbildungssystem stärker als in der Vergangenheit darauf reagieren und die Schulen bei der Umsetzung ihres Bedarfs unterstützen kann – „von der Bring- zur Holstruktur“ oder „Stärkung nachfrageorientierter Lehrerfortbildung“ kennzeichnen daher zunehmend moderne Konzepte der Lehrerfortbildung.[31] Daraus ergeben sich nicht zuletzt auch für staatliche Lehrerfortbildungsinstitutionen (Landesinstitute) neue Herausforderungen – sie sind neben der Wahrnehmung ihrer traditionellen Aufgaben der Fortbildung zunehmend gefordert, eine vermittelnde Rolle „im Spannungsfeld zwischen Bring- und Holschuld (Angebots- und Nachfrageorientierung)“ zu spielen und „in enger Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen das Know-how für die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Entwicklung von Lernen und Lehren zu erarbeiten und mit unterschiedlichen Bildungspartnern zu teilen.“[32] Dabei stehen Fortbildungseinrichtungen bzw. Lehrerbildungsinstitute insbesondere auch vor der Herausforderung, ihren Lehr- und Lernbe-

[30] BURKARD 2001, S. 14.
[31] Vgl. BURKARD 2001, S. 12 f.
[32] DVLfB 2003, S. 6.

trieb zu einer „Studien- und Arbeitsstätte zu verändern, die einen hohen Anteil an experimentierendem und selbständigem Lernen erlaubt“.[33]

Lehrerfortbildungen, die die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in den Blick nehmen und damit ein verändertes unterrichtliches Handeln initiieren oder begleiten sollen, müssen Erfahrungen, welche Lehrerinnen und Lehrer aus dem Unterricht gewinnen, aufnehmen und die Reflexion und Erforschung des eigenen Unterrichts ermöglichen.[34] So wird zum Beispiel vom Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen eine Lehrerfortbildung[35] unter dem Titel „Selbständig lernen - Lernstrategien fördern“ angeboten, die derartige Prinzipien aufgreift. Ziel ist es, dass Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die theoretischen Grundlagen des Lernstrategienrepertoires erhalten, das Lernstrategienrepertoire der Schülerinnen und Schüler ermitteln und analysieren, Anleitungen zur Weiterentwicklung dieses Repertoires für Schülerinnen und Schüler erstellen, die methodische Umsetzung im Unterricht diskutieren sowie Vorgehensweisen zur Lernberatung reflektieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben Gelegenheit, mitgebrachte Unterrichtsbeispiele zu reflektieren, an Hand von Fallstudien Planungsansätze kritisch zu würdigen und eigene Erfahrungen mit Lernstrategienrepertoires zu sammeln. Bedeutsam ist, dass Fortbildungsangebote die Herausforderungen alltäglichen Unterrichtshandelns einbeziehen.

3 Welche Maßnahmenfelder und Problembereiche sind übergreifend in allen Phasen der Lehrerbildung zu berücksichtigen?

3.1 Vernetzung innerhalb und zwischen den Phasen der Lehrerbildung[36]

„Professionalität in der Lehrerbildung bezeichnet den lebenslangen Prozess beruflichen Wachstums und reflektierter Praxis einer professionellen Lerngemeinschaft *(professional community)*, wie sie aus anderen Berufsfeldern schon länger bekannt ist. Die Phasen der Lehrerbildung mit ihren Ausbildungs-, Vorbereitungs- und Stützfunktionen für künftige Lehrerinnen und Lehrer werden in einem Kontinuum mit der Fortbildung stehend gesehen, mit dem Ziel, auf den zuvor erarbeiteten Grundlagen und Erfahrungen Kompetenzen

[33] IPTS 2001, S. 35 f.
[34] Vgl. PÄTZOLD/KLUSMEYER/WINGELS/LANG 2003, S. 252.
[35] unter Leitung von CHRISTOPH METZGER, CHARLOTTE NÜESCH und ANDREA ZEDER.
[36] Vgl. auch PÄTZOLD 2001.

des Lehrpersonals im reflektierten Vollzug unterrichtlicher Arbeit weiter aufzubauen, begleitend zu unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten."[37]

Institutionell, personell und curricular getrennt voneinander angelegt, ist der Aufbau eines zusammenhängenden Entwicklungsprozesses in der Lehrerbildung jedoch heute kaum gewährleistet.[38] Es macht wenig Sinn, nur auf einzelne Ausbildungsphasen zu schauen und lediglich hier Verbesserungen anzusetzen, denn grundsätzlich ist Lehrerkompetenz als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen. Das Lernen in der gesamten Berufsperiode muss selbstverständlich für jeden Lehrer werden, so dass Aus- und Weiterbildung zu einer Einheit werden. Dies verlangt eine intensivere Abstimmung aller Phasen der Lehrerbildung.[39]

Bei den jüngsten Modernisierungskonzepten wird also systemisches Reformdenken reklamiert und konstatiert, dass Qualität, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrerbildung davon abhängen, wie gut zwischen der Universität, den Studienseminaren und den Lehrerfortbildungsinstitutionen kooperiert wird. Es sollen vielfältige Austausch- und Verständigungsmöglichkeiten und wechselseitige Lehraufträge ermöglicht werden. Insofern sind verantwortliche Koordinationsgremien zu schaffen, die Integrationselemente der komplexen Theorie-Praxis-Verschränkung herausarbeiten, sei es in Bezug auf theoretische Positionen, sei es im Hinblick auf praktische Perspektiven, die für schulisches Alltagshandeln grundlegend sind. In einem längerfristigen Prozess gemeinsamer Beratung und gegenseitiger Annäherung könne die derzeitige Distanz der Phasen zumindest teilweise aufgehoben werden.

Die Forderung nach Kooperation aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und eine Verzahnung der betreffenden Ausbildungsprogramme und -maßnahmen beruht auf einem Verständnis von Bildung, das das Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen bzw. Fächer voraussetzt, und auf Erkenntnissen der Berufsbildungsforschung, nach dem eine qualifizierte Berufsausbildung auf einem möglichst hohen Konsens aller Beteiligten über ihre pädagogischen Vorstellungen und Standards, Ziele und Handlungsstrategien aufbaut. Dies korrespondiert damit, dass die Berufskompetenz eines Lehrers an beruflichen Schulen nicht nur eine Fach-, Didaktik- und Innovationskompetenz, sondern auch eine hohe Sozialkompetenz in Bezug auf die Lernenden und Kollegen in Schule und Betrieb umfasst.[40] Zudem basiert die Forde-

---

37 DVLfB 2003, S. 4.
38 Vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 28.
39 Vgl. TERHART 1999, S. 12.
40 Vgl. SCHELTEN 2000, S. 91 ff.

rung nach Kooperation auf einem Verständnis von Berufsbildung als einem sich selbst organisierenden und sich selbst evaluierenden System, das seinen Bildungsauftrag auch unter sich ändernden Bedingungen wahrzunehmen und über die Ergebnisse seines Wirkens Rechenschaft zu geben hat.[41]

Neben einer Kooperation zwischen den Phasen der Lehrerbildung macht dies auch eine stärkere Vernetzung der Beteiligten jeder einzelnen Phase erforderlich. So wird beispielsweise im Referendariat die innere und äußere Vernetzung zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen im Rahmen einer praxisorientierten und verzahnten Lehrerbildung erforderlich.[42] Im BLK-Modellversuch ***Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen (UbS)*** wird beispielsweise daran gearbeitet, ein inhaltliches Vernetzungskonzept zwischen Ausbildungsschulen und Seminaren über ein entwicklungslogisches Modulgerüst zu implementieren.[43] Bedingung sind stabile Kommunikationsstrukturen zwischen allen Ausbildungsbeteiligten.

3.2 Nachhaltigkeit von Lehrerbildungsaktivitäten

Im Kapitel 2.3 wurde bereits darauf abgehoben, dass Lehrer(fort-)bildungsaktivitäten in einen längerfristigen und strategisch ausgerichteten Schul- und Personalentwicklungskontext einzubinden sind. Um dies zu realisieren, ist es wichtig, diese Aktivitäten so anzulegen, dass sie ihren punktuellen und individuellen Charakter überwinden[44] und ein nachhaltiger Transfer in das unterrichtliche Alltagshandeln ermöglicht wird. HAENISCH hat am Beispiel von Lehrerfortbildungen auf der Grundlage empirischer Untersuchungen folgende ***Bedingungen und Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen*** zusammengestellt, die den Transfer in die Praxis fördern:[45]

---

41 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 1997, S. 22.
42 Vgl. SCHULZ/HAAR/KREUTER/KRÖNING/STAUDTE 2003, S. 34.
43 Vgl. beispielsweise UbS Modellversuchsinformation Nr. 4. Online im Internet: http://www.ubs-modellversuch.de/public/ubs_info_4.pdf
44 Vgl. TERHART 2000, S. 133.
45 In enger Anlehnung an HAENISCH 1999, S.24 ff. (teilweise zusammengefasst).

Merkmal	*Erläuterung*
Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte, ***aber auch:*** **Vermittlung von fundierten Grundlagen und Hintergrundwissen**	➢ Orientierung an der Praxis, Aufbereitung der Inhalte für die Praxis ➢ adaptive Umsetzungshilfen (z. B. durch passenden Schulformbezug) ➢ Lehrerinnen und Lehrer als Fachexperten ernst nehmen ➢ Sachverhalte auch theoretisch durchdringen und durch Überblicke und Zusammenfassungen Themen einordnen und Verknüpfungen herstellen (dabei auf angemessene „Dosierung“ achten)
Anknüpfen an die individuellen Erfahrungen ***aber auch:*** **Neues erfahren und neue Gestaltungsfelder entdecken**	➢ Gelegenheiten schaffen, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen und eigene Probleme einzubringen, ➢ kritisches Überdenken der eigenen Position, d. h. das Reflektieren subjektiver Theorien und persönlicher Grundvorstellungen einleiten ➢ Vermittlung neuer Einsichten oder neuer, überraschender Sichtweisen
Erleben von Kontrasterfahrungen	➢ Schaffung von Vergleichsmöglichkeiten (z. B. durch gezeigte Unterrichtsstunden oder mitgebrachte Schülerarbeiten), um eigene Erfahrungen zu relativieren und eigene Möglichkeiten und Grenzen einordnen zu können ➢ Aufbrechen der für das eigene Handeln relevanten subjektiven Theorien
Erkundungen vor Ort	➢ Einblicke in die praktische Umsetzung von Konzepten ➢ Erhöhung der Attraktivität und Glaubwürdigkeit , Abbau von Vorurteilen
Sich Einlassen (kognitiv) auf die Schülerbedürfnisse	➢ Sensibilisierung für Schülerbedürfnisse ➢ Verständnis, „warum bestimmte Lehrtätigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern ankommen und warum andere nicht von Erfolg gekrönt sind“
Genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen	➢ Zeit einräumen, Kompetenzen zum Verstehen, zur Akzeptanz, zum Behalten bis hin zum Handeln aufzubauen und Eigenrealisationen zu ermöglichen
Eigenes Probieren, Eigenaktivität und praktisches Üben / Ermöglichen von Erfolgserlebnissen	Praxisnahe Übungsmöglichkeiten dienen dazu, ➢ alternative Handlungsstrategien zu erproben, ➢ praktische Erfolgserlebnisse schon im Fortbildungsprozess zu realisieren, ➢ Selbstsicherheit im Umgang mit Fortbildungsinhalten aufzubauen, ➢ den Transfer in den Schullalltag vorzubereiten.
Erhalt und Erarbeitung von Materialien für die Schul- und Unterrichtspraxis	➢ Materialien als Brücke zwischen Fortbildung und Praxis einsetzen ➢ Unterlagen zur Orientierung, Stütze, Sicherheit zur Verfügung stellen ➢ aber auch: Materialien im Seminar entwickeln lassen, um Gelerntes umzusetzen und zu konkretisieren
Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, auch auf informeller Ebene	➢ einerseits: Möglichkeit, neue Anregungen zu erhalten, ➢ andererseits: psychische Entlastungsfunktion des Austausches – Kolleginnen und Kollegen haben vergleichbare Probleme ➢ neben den Inhalten der Fortbildung auch dem menschlichen Miteinander und der Geselligkeit Raum geben
Moderative Führung und Begleitung	➢ Aufgabe von Moderatorinnen und Moderatoren (vorteilhaft: Moderatorenteams): Impulse für einen selbstqualifizierenden Lernprozess geben ➢ Wichtige Qualifikationen: Einfühlungsvermögen, Offenheit, Flexibilität, gute Vorbereitung, deutlicher Informationsvorsprung

Darüber hinaus betont HAENISCH, dass über die Fortbildungsveranstaltung hinaus verschiedene ***„Nachsorgeaktivitäten“*** dienlich sein können, um den Transfer in die Praxis zu erleichtern; folgende Bedingungen und Aktivitäten sollten Berücksichtigung finden[46]:

1. **Kollegiale Unterstützung und Kooperation** (z. B. konstruktive Weiterarbeit in Fachkonferenzen, Ermutigung durch die Schulleitung)
2. **Materielle und schulorganisatorische Unterstützung für die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen** (z. B. räumliche und materielle Infrastruktur, die Erprobungen ermöglicht)

[46] Vgl. HAENISCH 1999, S. 27; EIKENBUSCH 1995, S. 19 f.

3. **Übernahme von konkreten Aufgaben zur Erprobung des Gelernten** (einschließlich Übernahme von Multiplikatorenfunktionen ins Kollegium)
4. **Schwerpunktsetzung und angepasste Dosierung** (um das Neue in den Alltag ohne zu große Belastungen zu überführen)
5. **Bildung von Lehrertandems** (gemeinsame Teilnahme mehrerer Lehrer an einer Fortbildung, anschließend darauf aufbauende Teamarbeit)
6. **Durchführung von Folgeveranstaltungen** (Stabilisierung von Fortbildungswirkungen, Vergewisserung, Klärung von Unsicherheiten und Austausch von Erfahrungen und Materialien)

Wenngleich die hier genannten Punkte ursprünglich eher auf schulexterne Lehrerfortbildungen bezogen waren, gelten vergleichbare Herausforderungen auch für schulinterne Aktivitäten. Bei schulinternen Lehrerfortbildungen kann unmittelbar in der Fortbildung ein „Controlling“ der Umsetzungsprozesse initiiert werden: Es sollte geklärt werden, wer es übernimmt, die Umsetzung der Ergebnisse im Blick zu behalten und welche Aufgaben Bildungsgangs- oder Klassenteams verfolgen können. Die weitere Arbeit in Teams trägt dazu bei, zuvor isolierte Aktivitäten zusammenzuführen, von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren und nicht zuletzt die Verbindlichkeit und Kontinuität der Arbeit zu erhöhen.[47] Hilfreich ist es, wenn Fortbildungen nicht nur unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung evaluiert werden, sondern auch mit zeitlichem Abstand eine Transferevaluation zur Wirksamkeit in Schule und Unterricht erfolgt.[48]

Als Veranschaulichung für ein Fortbildungskonzept, das ausdrücklich die Perspektive des Transfers aufnimmt, möge ein Konzept aus dem BLK-Programm ***„Demokratie lernen & leben“*** dienen: Nimmt man die Argumentation aus Dossier 1 auf, so steht die Förderung von selbst gesteuertem Lernen im berufsschulischen Unterricht im engen Zusammenhang mit Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit als Lehrerin oder Lehrer zu reflektieren und zu stärken. Im Rahmen des o. g. **BLK-Programms** wurde in diesem Kontext von Matthias Jerusalem (Humboldt-Universität Berlin) ein Fortbildungskonzept entwickelt, das diese Herausforderung aufnimmt: Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern als Unterrichtsexperten wurden in Workshops „Handlungsstrategien zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbst-

[47] Vgl. zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildungen im Detail auch BURKARD/HAENISCH 2001.

[48] Vgl. z. B. DVLfB 2003, S. 13 f. oder EIKENBUSCH 1995, S. 21.

bestimmung entwickelt und an das Curriculum verschiedenster Unterrichtsfächer angepasst.“[49] Das Fortbildungskonzept umfasst drei Workshops, die sich über drei Jahre verteilen; Ziel ist es, alltägliches Unterrichtshandeln in Workshop aufzunehmen und gemeinsam praxisnahe Konzepte für den Unterricht in verschiedenen Fächern zu erarbeiten, Workshopergebnisse kontinuierlich in der Praxis zu erproben und Transferbedingungen zu evaluieren. Die Nachhaltigkeit des Transfers soll u. a. dadurch gewährleistet werden, dass nicht einzelne Lehrkräfte einer Schule zum Workshop „entsandt“ werden, sondern Lehrerteams, die sich in der Unterrichtsarbeit vor Ort austauschen und unterstützen können. Es sind Teams angesprochen, die bezogen auf den Unterricht in einer Jahrgangsstufe ... mehr als 2/3 der Unterrichtsstunden abdecken.[50] Die Module umfassen folgende Themen, die auch bedeutsam für Lehrerfortbildungen im Kontext dieses BLK-Programms sind:

„***Motiviertes Lernen***

- Leistungsbezogene Selbstwirksamkeit
- Individuelle Bezugsnormorientierung
- Individualisierte Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen
- Interesse und Lernfreude
- Angst- und Stressreduktion

Kompetentes Sozialverhalten

- Soziale Selbstwirksamkeit
- Perspektivenübernahme
- Konflikt- und Diskursfähigkeit
- Klassen- und Unterrichtsklima
- Kooperatives Lernen

Proaktives Handeln

- Allgemeine Selbstwirksamkeit
- Entscheidungs- und Problemlösungskompetenzen
- Prävention von Risikoverhalten
- Selbstbestimmung und Selbstregulation
- Umgang mit Alltagsanforderungen und Alltagsproblemen“[51]

[49] IZLL 2003.
[50] Vgl. HAYDUK 2004.
[51] IZLL 2003.

3.3 Verknüpfung von Fortbildung, Supervision, Coaching und Mentoring

Neben den bereits dargestellten Varianten externer oder schulinterner Fortbildung kann die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit neuen Formen des Lehrens und Lernens in ein Gesamtkonzept von Fortbildung, Supervision und Coaching gestellt werden. Den verschiedenen Fördermaßnahmen kommen unterschiedliche Aufgaben zu.

Während eine Fortbildung zum Beispiel in einem größeren Teilnehmerkreis Konzepte bekannt machen kann und den Austausch mit vielen anderen Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, kommen Supervision und Coaching eher Aufgaben in der Praxisbegleitung zu:

- „*Supervision* bezeichnet eine Beratungsform, die darauf zielt, die Handlungskompetenz des Supervisanden in seinem Berufsfeld zu erweitern, z. B. hinsichtlich anstehender Entscheidungen, neu zu entwickelnder Perspektiven, möglicher Entlastung, bestehender Konflikte etc.
- *Coaching* wendet sich im Unterschied zur Supervision ausdrücklich an Personen mit Steuerungsfunktionen auf allen hierarchischen Ebenen. Somit erfolgt die Bearbeitung eingebrachter Themen unter besonderer Berücksichtigung der Führungsperspektive.“[52]

Supervision und Coaching, das für Funktionsträger z. B. in der Schulleitung sinnvoll sein könnte, kommt die Aufgabe zu, den Transfer in den jeweils individuellen oder institutionsspezifischen Berufsalltag zu begleiten. Aus der Weiterbildungsarbeit sprechen folgende Aspekte für eine Integration von Coaching oder Supervision:

- „ein besonders hohes Maß an praxisnahem Lernen,
- die erleichterte Anbahnung von Transfer sowie Evaluation von Handlungsvollzügen im Verlauf von Weiterbildungssequenzen,
- neben der Beschäftigung mit einem Thema werden vielfältige Lernprozesse, besonders im Hinblick auf eine höhere Kommunikationsbereitschaft, verbesserte Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten ermöglicht,
- Zuhören, Aufmerksamkeitslenkung, Sensibilisierung nach innen und außen, Einübung von Perspektivenwechsel, Auseinandersetzung mit blinden Flecken, Zusammenschau von Person und Organisation, füreinander arbeiten, Selbst- und Fremdakzeptanz, Sensibilisierung für Grenzen, Annahme professioneller Bera-

[52] LEHMEIER 2003, S. 40.

tung, Anregung zielstrebiger Selbstbildung im Interesse des Ganzen, pfleglicher Umgang mit sich und anderen."[53]

Oft haben Lehrerinnen und Lehrer an Schulen keinen Ort, keine Zeit oder kein Forum, über Unterricht nachzudenken; im Bereich der „amtlichen Lehrerfortbildung" sind bislang Angebote an Supervisionsgruppen noch sehr begrenzt – kollegiale Fallberatung bzw. kollegiale Lehrersupervision kann aber gegebenenfalls auch ohne professionelle Supervisoren ein Forum schaffen, das über informelle Kontakte im Schulalltag hinausgeht und eine berufsbegleitende Hilfe bietet.[54] Lehrersupervisionsgruppen tragen dazu bei, sich für eigene und fremde Schulprobleme zu öffnen, ein Gruppengefühl zu fördern, emotionale Entlastung zu gewähren, fremde Perspektiven kennen zu lernen und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten oder zu diskutieren.[55]

Insbesondere für die Berufseingangsphase bietet sich das Mentoring an, sowohl mit Blick auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Berufsanfängers und seiner Fähigkeiten für selbst gesteuertes und kooperatives Lernen als auch zur Einführung in eine entsprechende Schulkultur. Dabei erhält auch der Mentor durch den Prozess eigene Anstöße – insofern kann ein Mentoringprozess einer Betriebsblindheit entgegenwirken.

3.4 Perspektive der Nutzung neuer Medien in der Lehreraus- und -fortbildung

ELearning kann grundsätzlich sowohl Inhalt / Gegenstand als auch Methode in der Lehreraus- und –fortbildung sein:

- eLearning als ***Inhalt*** der Lehrerbildung:

  Wie bereits in Dossier 3 herausgearbeitet, benötigen Lehrende, die eLearning fördern wollen, Kompetenzen zur Auswahl, Handhabung und Verknüpfung verfügbarer eMedien sowie zur Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen unter Berücksichtigung didaktischer Ausbildungserwägungen. Darüber hinaus müssen sie sich mit der Rolle eines eTutors bzw. eModerators auseinandersetzen und sich in diese Rolle einfinden.

- eLearning als ***Methode*** in der Lehrerbildung:

  Daneben wird eLearning aber auch zur Methode in der Lehrerbildung, wenn Leh-

---

53 LEHMEIER 2003, S. 42.
54 Vgl. z. B. EHINGER/HENNIG 1997.
55 Vgl. EHINGER/HENNIG 1997, S. 11 f.

rer zur eigenen Weiterentwicklung beispielsweise auf Online-Kurse[56] oder komplexe integrierte Lernplattformen zugreifen, in virtuellen Lerngruppen arbeiten oder aber zwischen zwei Präsenzphasen eines Fortbildungsseminars durch einen Teletutor oder Telecoach begleitet werden.

Ist eLearning *Inhalt* einer Lehrerfortbildung, wird dies in der Regel auch entsprechend *methodisch* durch eLearning-Konzepte unterstützt: Nach dem Prinzip der doppelten Vermittlung (Selbstanwendungsprinzip) lernen Lehrer dann am besten, wie sie Schüler erfolgreich lernen lassen, wenn sie dies durch eigene Selbsterfahrung, durch eigenes Lernhandeln erleben können.

Aber auch andere Inhalte als die, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Erwerb von Medienkompetenz stehen, können durch eLearning unterstützt werden.[57] So könnten beispielsweise auch Präsenzseminare, die sich mit den Themen „Selbst gesteuertes Lernen“, „Kooperatives Lernen“ oder „Selbstwirksamkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen“ beschäftigen, in der nachfolgenden Phase der unterrichtlichen Alltagsarbeit durch eLearning-Angebote unterstützt werden, wenn zum Beispiel Teilnehmer von Fortbildnern auf virtuellem Wege gecoacht werden oder Kleingruppen Gelegenheit finden, sich mittels IuK-Technologien über ihre Erfahrungen auszutauschen.

Es muss sich allerdings insgesamt erst noch erweisen, ob die Nutzung von IuK-Technologien geeignet ist, um sich tatsächlich auch über Erfahrungen und gegebenenfalls Emotionen auszutauschen, oder ob sie in erster Linie den Transport von Informationen erlauben und soziale Prozesse wie beispielsweise auch die Arbeit am eigenen Rollenverständnis stärker in Präsenzphasen Raum finden.

Je nach Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements können Kurse grundsätzlich so organisiert werden, dass sie

- zu festen Zeiten im Jahr gestartet werden (u. U. mehrmals jährlich), falls ein Kompetenzerwerb im Wechsel von gruppenorientierten und selbstorganisierten Lernphasen intendiert ist oder

---

[56] Landesinstitute bzw. Bildungsserver der Länder bieten i. d. R. Internet-Seiten, die einen Überblick über angebotene Kurse geben (vgl. z. B. Linkliste: http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2152) ; daneben gibt es bundeslandübergreifende Angebote (vgl.: http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=513), wobei ein bundesweites Netz von Online-Kursangeboten in der Lehrerfortbildung sicher noch Utopie ist.

[57] Vgl. z. B. Pilotprojekt Online-Lehrerfortbildung zum Thema Förderdiagnostik: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/foerderdiagnostikonline/01_elearninlfb.html (mit Downloadmöglichkeiten eines des „E-Learning in der Lehrerfortbildung“).

- jederzeit gestartet werden können, wenn selbstorganisiertes Lernen ohne Plenumsphasen möglich ist und ein Coaching in Form von Call-Center- oder Kleingruppenbetreuung angestrebt wird.[58]

Unbedingt zu berücksichtigen ist gerade angesichts der komplexen Kompetenzen und Rollenauseinandersetzungen, die im Rahmen des vorliegenden Modellversuchsprogramms Lehrerinnen und Lehrern abverlangt werden, dass Lernen mehr ist als ein „Download von Wissen“ – die Nutzung von eLearning in der Lehrerfortbildung ist kein Selbstzweck, sondern soll dazu dienen, eine „personale Auseinandersetzung in kommunikativer Form“ zu ermöglichen, nicht Möglichkeiten zu direkter Kooperation und Kommunikation zu verhindern.[59]

Ziel der Nutzung von eLearning in der Lehrerbildung ist es darüber hinaus, dass die Teilnehmenden befähigt werden, ihre eigene Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich und selbst gesteuert zu absolvieren, individuelle Arbeitsformen und Lernstrategien zu entwickeln und sich dabei nicht zuletzt auch auf ein Netz aus Kolleginnen und Kollegen beziehen zu können.

Im Rahmen des Modellversuchs CULIK wird derzeit beispielsweise im Modellversuchsprogramm innovelle-bs erprobt, schul- und seminarübergreifende Kooperationsplattformen im Internet (Zugriff auf BSCW-Server) zu nutzen, um im Kontext curricularer Entwicklungsprozesse kooperative Qualifizierungen von Lehrkräften zu ermöglichen. Die Plattformen dienen zum einen der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen aber auch dem Aufbau und der Weiterentwicklung einer dauerhaften Kommunikations- und Kooperationsbasis sowie der Entwicklung geeigneter gemeinsamer Arbeitsformen. Neben der Qualifizierung sollen die Plattformen damit die Entwicklung örtlicher und überörtlicher Teamstrukturen abstützen.[60]

Dies gibt einen Hinweis darauf, dass IuK-Technologien dazu dienen können, so genannte Qualifizierungsnetzwerke in Bildungsorganisationen zu unterstützen.[61] Sie können einen begünstigenden Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen bieten, einen Beitrag zur höheren Wirtschaftlichkeit der Lehrerfortbildung leisten und ein Instrument der Regionalentwicklung sein.

---

58 Vgl. DVLfB 2003, S. 12.

59 DVLfB 2003, S. 12 f.

60 Vgl. CULIK 2002.

61 Vgl. zur Diskussion um Qualifizierungsnetzwerke die Beiträge von GRAMLINGER, KREMER, DILGER und STRAHLER/TIEMEYER im Workshop 1 der 1. CULIK-Fachtagung, veröffentlicht in bwpat Spezial 1, Mai 2004. Online im Internet: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/ws1_bwpat_spezial1.pdf

4 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

- Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerausbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden?
- Welche Seminarkonzepte sind unter der Prämisse der Nachhaltigkeit über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg geeignet, für Konzepte selbst gesteuerten Lernens und Teamlernens im Unterricht zu sensibilisieren und eine adäquate Unterrichtsarbeit vorzubereiten und zu begleiten?
- Welche Maßnahmen können insbesondere in der Berufseingangsphase die unterrichtliche Professionalisierung junger Lehrkräfte bezogen auf die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens sichern?
- Inwieweit können Instrumente wie Supervision, Coaching und kollegiale Beratung die Fortbildung abstützen?
- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
- Welche Funktion können E-Learning-Konzepte im Kontext der Lehrerbildung übernehmen? Welche Faktoren sind hinderlich bzw. förderlich beim Einsatz der Medien in der Lehrerbildung?
- Wie können die Wirkungen dieser Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung evaluiert werden?
- Wie sind Lehrerfortbildner in Studienseminaren und Landesinstituten auf neue Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten?

5 Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Empfehlungen des Forum Bildung. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/011128_Zusammenfassung_Forum_Bildung.pdf [Stand: November 2001, letzter Zugriff: 13. Juli 2004].

BEPHA (Hrsg., 2003): Zur Nutzung des Innovationspotentials von Berufseinsteigern in der Schule. Online im Internet: http://www.bepha.de/BEPHA%20Innovationskonzept.pdf [Stand: August 2003, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a. 1995.

BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 113. Bonn.

BLK-Programmträger „innovelle-bs“ (2003): Professionalität in der Berufsbildung entwickeln und erweitern. Programmträgerinfo 04. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/reader_web.pdf [Stand: September 2003; letzter Zugriff: 17. Juni 2004].

BURKARD, CHRISTOPH (2001): Selbstorganisierte Lehrerfortbildung. Erfahrungen von Schulen und Studienseminaren mit der Maßnahme „Projektmittel für Lehrerfortbildung.“ Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen.

BURKARD, CHRISTOPH / HAENISCH, HANS (2001): Wie Schulen Fortbildung gestalten. Eine Erkundungsstudie zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildung. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen.

CULIK – Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute (2002): Modellversuchsinformation Nr. 1. Online im Internet: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/Materialien/Flyer_1.pdf [Stand: 16. April 2002, letzter Zugriff: 26. Juli 2004].

CZYCHOLL, REINHARD (1998): Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 405–414.

DVLFB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (2003): Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Online im Internet: http://www.lehrerfortbildung.de/verein/dvlfbpositionspapier.pdf [Stand: 28. März 2003, letzter Zugriff: 12. Juli 2004].

EHINGER, WOLFGANG / HENNIG, CLAUDIUS (1997): Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. 2. Auflage, Weinheim; Basel

EIKENBUSCH, GERHARD (1995): Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. Bönen.

GNAHS, DIETER (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim, S. 99–107.

HAENISCH, HANS (1999): „Bedingungen und Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern“ und „Bedingungen und Aktivitäten im Anschluss an eine Fortbildungsveranstaltung, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern.“ In: MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen: Ritterbach, S. 24–27.

HAYDUK, SABINE (2004): Selbstwirksamkeit – erste Phase. Online im Internet: http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=76 [Stand: 2. März 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

HUISINGA, RICHARD (2004): Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes. In: BUSIAN, ANNE / DREES, GERHARD / LANG, MARTIN (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Günter Pätzold. Dortmund, S. 37–57.

IPTS – Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg., 2001): Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/EXPERTIS.PDF [Stand: April 2001, letzter Zugriff: 6. Juli 2004].

IQSH (2004): Innovelle-BS. Innovative Konzepte der Lehrerbildung – 2. und 3. Phase – für berufsbildende Schulen Online-Auftritt des Programmträgers. URL: http://www.innovelle-bs.de [Stand: 25. Juni 2004, letzter Zugriff: 14. Juli 2004].

KNAUT, GISELA / KAZEK, EGON / RITTMEYER, CHRISTEL (2001): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. Materialien zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen.

KRUSE, JOACHIM / ZOPFF, ANDREAS (o.J.): Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an Berufsbildenden Schulen in Hamburg (BEPHA) – Kurzbeschreibung des Vorhabens. Online im Internet: http://www.bepha.de/Kurzfassung%20der%20BEPHA%20Konzeption%20(Text).pdf [Letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

KRUSE, JOACHIM / ZOPFF, ANDRES (2004): 2. Jahresbericht. Online im Internet: http://www.bepha.de/zweiter%20jahresbericht%20bepha.pdf [Stand: 20. Februar 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

LEHMEIER, HEINZ (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: SCHREYÖGG, ASTRID; LEHMEIER, HEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 31–47.

LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg., 2001): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. Bönen.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1997): Lehrerausbildung. Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar. Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II. Frechen

MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen: Ritterbach.

NEVELING, ALEXANDER (2004): Konzeptioneller Vorschlag zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der zweiten Phase der LAB. Online im Internet: http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/download/Anhang%203.pdf [Stand: 26. April 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

IZLL – Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung – Programmträger im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Hrsg., 2003): Programminterne

Fortbildung Selbstwirksamkeit. Online im Internet: http://www.blk-demokratie.de/fb-pf-01.php?id=13 [Letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

LIS – Landesinstitut für Schule, Bremen (o. J.) – Durchführende Stelle des Modellversuchs „SOLAB“: Konzept des Modellversuchs SOLAB. Online im Internet: http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/index.php?section=konzept [letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

OSER, FRITZ (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15. Jg., Heft 1, S. 26–37; Teil 2: Wie werden Standards in der Schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15. Jg., Heft 2, S. 210–228.

PÄTZOLD, GÜNTER (2001): Perspektiven und Probleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: FISCHER, MARTIN / HEIDEGGER, GERALD / PETERSEN, WILLI / SPÖTTL, GEORG (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, S. 331–349.

PÄTZOLD, GÜNTER / KLUSMEYER, JENS / WINGELS, JUDITH / LANG, MARTIN (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

RIECKE-BAULECKE, THOMAS (2003): Vorwort. In: BLK-Programmträger „innovelle-bs“ (2003): Professionalität in der Berufsbildung entwickeln und erweitern. Programmträgerinfo 04. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/reader_web.pdf [Stand: September 2003; letzter Zugriff: 17. Juni 2004], S. 7–8.

SCHALLIES, MICHAEL / DUMKE, JÜRGEN / HÄCKER, THOMAS (2003): 2. Zwischenbericht zum Modellversuch „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln“. Online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/LLL/laender/ZWB02/BW02_02.pdf [letzter Zugriff: 30. August 2004]

SCHELTEN, ANDREAS (2000): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart.

SCHULZ, REINHARD / HAARS, PETRA / KREUTER, ANNETTE / KRÖNING, UWE / STAUDTE, AXEL (2003): Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 55 (2003) 3, S. 79–84.

SCHULZ, REINHARD / HAARS, PETRA / KREUTER, ANNETTE / KRÖNING, UWE / STAUDTE, AXEL (2004): 3. Zwischenbericht zum BLK-Modellversuchsprogramm Innovelle-bs. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/zb3_14052004incldb.pdf [Stand: Mai 2004, letzter Zugriff: 14. Juli 2004].

TERHART, EWALD (1999): Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. In: Seminar, Heft 3/1999, S. 6–14.

TERHART, EWALD (Hrsg. 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

TERHART, EWALD (2001): Lehrberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

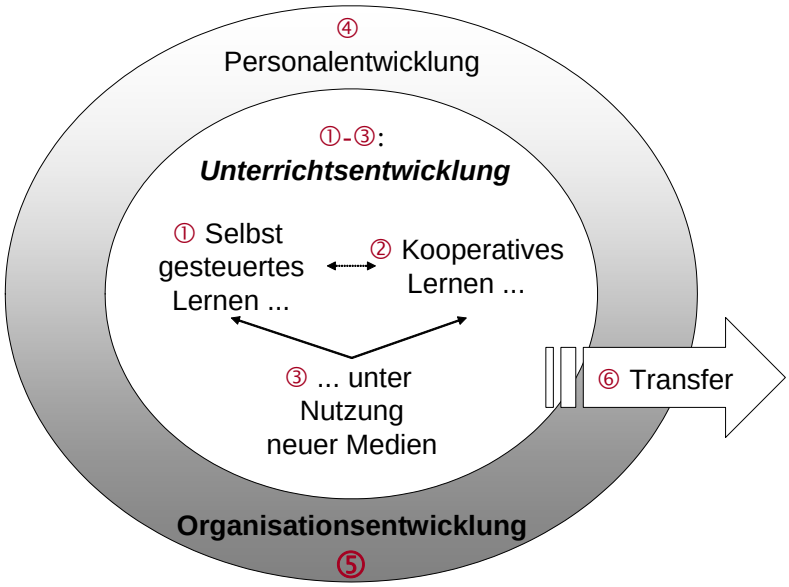
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 5

Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung:

Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung



ANNE BUSIAN
GÜNTER PÄTZOLD

Dortmund, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum sind neben der Unterrichtsentwicklung auch andere Felder der Schulentwicklung zu berücksichtigen?[1]

Unterrichtsentwicklung, wie in den Dossiers 1 bis 3 eingeführt, stößt an ihre Grenzen, wenn sie auf individuelle Erprobungen neuer Lernformen durch einzelne Lehrer begrenzt bleibt. Die Perspektive des „Ich und meine Klasse“ ist durch ein „Wir und unsere Schule“ zu ergänzen, so dass Unterrichtsreform eingebettet wird in unterstützende organisatorisch-institutionelle und personelle Prozesse der Schulentwicklung[2]. Umgekehrt bleiben Aktivitäten, die sich um Personal- und Organisationsentwicklung bemühen, den Unterricht aber nicht erreichen, „hohl“[3], da die tägliche Unterrichtsarbeit nach wie vor im Mittelpunkt der Lehrertätigkeit steht.

Im Verständnis dieses Dossiers soll daher von einem Begriff von Schulentwicklung ausgegangen werden, der sich aus der Trias Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE) zusammensetzt, wobei Personal- und Organisationsentwicklung kein Selbstzweck sind, sondern der Abstützung und Verbreitung von pädagogisch-didaktischen Innovationen dienen. Im Kontext des Modellversuchsprogramms "SKOLA" bedeutet dies, dass Maßnahmen in der Organisations- und Personalentwicklung (Maßnahmenbereiche 4 und 5) darauf auszurichten sind, Innovationen in der Unterrichtsentwicklung (Maßnahmenbereiche 1-3) zu ermöglichen, flankierend zu begleiten und abzusichern.[4] Die Aktivitäten in diesem Bereich sind daher eng mit den Zielsetzungen in den Maßnahmenbereichen 1,2 und/oder 3 abzustimmen.

UE, PE und OE sind unterschiedliche Dimensionen schulischer Entwicklung, machen im Zusammenspiel erst Schulentwicklung aus.[5] Leitend für die Entwicklung einer Schule, die die Entwicklung des Unterrichts in den Mittelpunkt stellt, können folgende Grundsätze pädagogischer Schulentwicklung nach KLIPPERT sein:

- „Schulentwicklung muss dort ansetzen, wo das Gros der Lehrkräfte Probleme hat und nachhaltigen Innovationsbedarf signalisiert.

---

1 Wir danken JUDITH WINGELS und VOLKER PSONKA für ihre Mitwirkung an diesem Dossier.
2 vgl. BASTIAN 1998, S. 31 f.; KMK 2001, S. 10.
3 BASTIAN 1998, S. 29.
4 Vgl. hierzu auch das Verständnis systematischer Unterrichtsentwicklung, wie es im Modellprojekt „Schule & Co.“ des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der Bertelsmann Stiftung ausgeführt wird (BASTIAN/ROLFF 2002 bzw. im Internet unter: www.schule-und-co.de).
5 vgl. HASENBANK 2002, S. 116; BERCHTOLD/TRUMMER 2002, S. 95.

- Schulentwicklungsprozesse müssen überschaubar sein und dem Gros der Lehrkräfte das Gefühl vermitteln, ‚das packen wir'.
- Schulentwicklung braucht unterstützende Rahmenbedingungen, die Mut machen und wirksames innovatives Handeln gewährleisten.
- Schulentwicklung setzt voraus, dass sich die schulischen Akteure bereit und in der Lage sehen, Neues zu versuchen. Und das verlangt einschlägige Fortbildung.
- Schulentwicklung muss so angelegt sein, dass sie rasch zu greifbaren Erfolgserlebnissen auf Lehrer- wie auf Schülerseite führt.
- Schulentwicklung muss die aktuelle Unterrichtskritik reflektieren und einen überzeugenden Beitrag zur Effektivierung der schulischen Bildungsarbeit leisten."[6]

Im ***berufsschulischen*** Bereich ist beispielsweise die Notwendigkeit, Unterrichts- mit Personal- und Organisationsentwicklung zu verbinden, derzeit besonders im Rahmen der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne evident. Seit der Einführung des Lernfeldkonzepts erfolgt die curriculare Umsetzung bundeseinheitlicher Rahmenlehrpläne zunehmend nicht mehr auf Landesebene, sondern auf der Ebene der Schulen.[7] Durch diese „Verlagerung von Teilen der Curriculumentwicklung in die Schulen"[8] ergeben sich einerseits Chancen, regional- und schulspezifische Bedingungen konstruktiv aufzunehmen und beispielsweise in einem Bildungsgang gemeinsam bereits in der „didaktischen Aufbereitung" der Lernfelder Möglichkeiten selbst organisierten und kooperativen Lernens zu eruieren und einzuplanen, andererseits aber auch Herausforderungen hinsichtlich der Kooperation von Lehrenden und der Koordination von Aktivitäten im Bildungsgang: „Teamarbeit wird unabdingbar, denn Bildungsgangplanung, die Erarbeitung von Schulcurricula u. Ä. erfordern die fachliche und fachdidaktische Abstimmung der Lehrkräfte in den verschiedenen Lernfeldern, die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der allgemein bildenden Fächer, veränderte schulorganisatorische Rahmenbedingungen sowie eine fortwährende Reflexion der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Unterrichtsformen, die selbst organisiertes Lernen stützen, sind von zunehmender Bedeutung."[9] Dieses Zitat verdeutlicht, dass beispielsweise die didaktische Jahresplanung in einem Bildungsgang mehr umfassen muss als nur einen Schuljahres-Stoffverteilungsplan. Sie kann ein zentrales Instrumentarium werden, um schuljahresbezogen die Gestaltung von Lehr-

---

6 KLIPPERT 2000, S. 15.
7 vgl. beispielsweise DREES/PÄTZOLD 2002.
8 KREMER/SLOANE 1999, S. 19.
9 BADER/MÜLLER 2002, S. 71.

und Lernprozessen gemeinsam zu planen, so dass die oftmals bereits vorhandenen Ansätze selbst gesteuerten und kooperativen Lernens innerschulisch über Fächergrenzen hinweg transferiert und über den Verlauf der Ausbildung verstetigt werden bzw. sukzessive erweitert werden können.

SLOANE weist darauf hin, dass konzeptionelle Überlegungen hinsichtlich Unterricht, Bildungsgang und Schulorganisation in einem „Implikationszusammenhang" stehen und einander bedingen[10]:

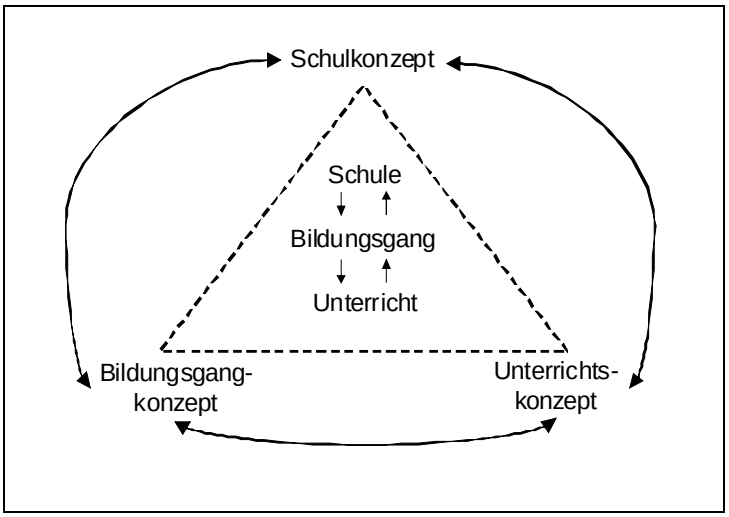


Abbildung 1: Didaktisch-konzeptionelle Arbeit an Schulen (Sloane 2002, S. 19)

Dies bedeutet, dass Schulen auch aufgrund weiterer veränderter Bedingungsfelder einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sind. Nun wissen wir aber, dass sich Schulen sehr schwer tun mit der Umsetzung curricularer Innovationen und sie sich vergleichsweise langsam entwickeln, obwohl die Aufnahme neuer Orientierungen, Inhalte, Methoden und Konzepte rascher und effektiver erfolgen müsste. Es gilt, sich auf neue Anforderung bewusst einzustellen und mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zu übernehmen. Insofern wird im Folgenden die Beantwortung der Fragen im Vordergrund stehen, welche Bedingungen und Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Unterrichtsentwicklung im Sinne von Selbststeuerung und kooperativem Lernen in Gang kommen und in Gang bleiben.

[10] vgl. SLOANE 2002, S. 19 f.

2 Welche grundlegenden Konzepte und Begriffe sind wichtig?

2.1 Schulentwicklung – Schulkultur; Organisationsentwicklung – Pädagogische Schulentwicklung : Vielfältige Ansätze, unscharfe Trennlinien?

Es existiert eine Fülle, teilweise sehr unterschiedlicher Konzepte zur Entwicklung von Schulen. KLIPPERT unterscheidet system-, personen- und unterrichtsbezogene Ansätze der Schulentwicklung:[11] Während beispielsweise die systembezogenen Ansätze *(Organisationsentwicklungsansätze[12])* institutionelle Veränderungen als Startpunkt von Schulentwicklungsprozessen setzen, gehen unterrichtsbezogene Ansätze wie das Konzept der *Pädagogischen Schulentwicklung[13]* davon aus, dass neue Unterrichtskonzepte oder Unterrichtsreformen Ursache und Auslöser von Schulentwicklungsprozessen sind. Personalentwicklungskonzepte haben in der Regel flankierenden Charakter, jedoch werden sie in einigen Konzeptionen auch in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, da sowohl pädagogisch-didaktische als auch organisatorisch-institutionelle Schulentwicklung stets von Personen getragen und umzusetzen sind.[14]
Im Mittelpunkt des vorliegenden Dossiers 5 sollen v. a. Ansätze der organisatorisch-institutionellen Schulentwicklung stehen, Maßnahmen der Personalentwicklung nur insoweit, als sie im Kontext von Schulentwicklung relevant werden, ansonsten werden sie im Dossier 4 beleuchtet.
Anliegen der Organisationsentwicklung ist eine „(zielgerichtete) Veränderung der Organisation [...] unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstrukturen (formelle Regelungen des Aufbaus und von Abläufen) und der Organisationskultur in Form von Leitbildern und Leitsätzen, gemeinsamen Werten und Riten, d. h. von verhaltenssteuernden Merkmalen einer Organisation“[15]. Damit gehören zur schulischen Organisationsentwicklung alle diejenigen Maßnahmen, bei denen es um eine pädagogisch begründete Schule als Gesamtsystem geht.
Hierzu gehört auf der Grundlage von curricularen Vorgaben in Form von Richtlinien und Lehrplänen, die curriculare Entscheidungen an die Schule delegieren, Orientierung geben und Selbstständigkeit fördern, eine gemeinsame pädagogische Plattform als identitätsbildende Kraft. Voraussetzung hierfür ist die Erstellung eines Schulpro-

---

11 KLIPPERT 2000, S. 14.
12 vgl. z. B. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995.
13 vgl. KLIPPERT 2000, BASTIAN 1998.
14 vgl. HASENBANK 2002, S. 116 f.
15 DIETTRICH 2002, S. 167.

gramms, das die Situation der Schüler ebenso aufnimmt wie es sich an den Kompetenzen der Lehrer orientiert und die besonderen Bedingungen des regionalen Umfeldes berücksichtigt. Schulentwicklungsprozesse benötigen Antriebskräfte, nicht zuletzt durch individuelle Kräfte und vielfältige Aktivitäten der Schulleitung. Schulentwicklung zur Weiterentwicklung des Unterrichts benötigt neue Einblicke, neue Einsichten, aber auch Reflexion der eigenen Arbeit. Fortbildungsveranstaltungen können hier nur Impulse liefern. Das Kollegium muss die Möglichkeit erhalten, kontinuierlich miteinander arbeiten und kommunizieren zu können. Von daher sind innerschulische Begegnungsräume und Zusammenarbeitsarrangements zur Entwicklung einer Kooperationskultur aufzubauen, Möglichkeiten zu eröffnen, durch Selbstevaluation die schulische Arbeit zu reflektieren und durch externe Sichtweisen, Kontraste, Rückmeldungen anzureichern. Nicht zuletzt sind Entwicklungsschritte realistisch zu kalkulieren und mit Anreizen zu unterstützen.

In der Regel folgen Schulentwicklungsprozesse unter Beteiligung und Zustimmung aller Betroffenen (Lehrer, Schüler, Eltern) den systematischen Prozessschritten

1. Diagnose (IST-Zustand)
2. Zielklärung (SOLL-Zustand)
3. Durchführung
4. Evaluation[16]

Der veränderte Steuerungsbedarf, neue Formen kooperativer Zusammenarbeit, Ansätze des Qualitätsmanagements etc. werden im Kapitel 3 näher ausgeführt.

Schulkultur umfasst nach HOLTAPPELS[17] die drei folgenden Bereiche:

1. Lehr-Lern-Kultur: „Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, das curriculare Lernangebot und die Lerngelegenheiten sowie die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung“
2. Erziehungskultur: erzieherische Arrangements und soziale Lernprozesse im Schulleben, die auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind
3. Organisationskultur: „bezieht sich auf die inneren Strukturen und die soziale Organisation der Schule“

Eine veränderte unterrichtliche Lehr-Lern- und auch Erziehungskultur, die kooperatives Lernen, Selbstorganisation und Selbststeuerung fördert, bedarf zugleich einer

[16] vgl. LEHMEIER 2003, S. 37.
[17] HOLTAPPELS 1999, S. 177.

veränderten schulischen Organisationskultur. Eine streng hierarchische „Anweisungs- oder Verordnungskultur“[18], eine „Kultur der Vorgaben und Außensteuerung“[19], „Beziehungsformen, die noch zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind“[20], wie sie im Bildungssystem nach wie vor vorzufinden sind, sind nicht adäquat – eine Veränderung der Organisationskultur, ein „Wechsel von einer Organisation mit Anweisungskultur zu einer Beratungskultur“ ist unverzichtbar, wenn Selbststeuerung nicht nur „gelehrt“, sondern in der Schule auch gelebt werden sollen.

Der Begriff Lehr-Lern-Kultur lässt sich auch in dem Sinne weiter auslegen, dass das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern mitgemeint ist und sich in der Selbstwirksamkeit von Schulentwicklung fokussiert. In diesem Zusammenhang wird seit den 1990er Jahren auch das Konzept der ***Lernenden Organisation*** und des Organisationslernen auch auf Schulen übertragen[21]. ROLFF greift die Konzeption von SENGE auf und unterscheidet drei Stadien des Organisationslernens in Schulen, die jeweils von einer unterschiedlichen Lehr-Lernkultur zeugen:

- „**Die fragmentierte Schule**, die sozusagen den Normalfall darstellt: Sie besteht aus etlichen Schülerklassen und Lehrern sowie einer Leitung. Jeder für sich mag gute Arbeit leisten, aber die Schule hat kein Gesicht, ist kein Ganzes, und es fehlt ein ‚Geist' oder eine ‚Ethik', von der alle beflügelt werden.
- **Die Projektschule**, bei der einige, vielleicht auch viele Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Projekte organisiert haben, in diesen Neues lernen und die Organisation auch mit Lernpotential anreichern. Indem sie die einzelnen Projekte aber nicht aufeinander beziehen, verschenken sie Synergieeffekte, also zusätzliche, nur durch Zusammenarbeit möglich werdende Lernpotentiale.
- **Die Problemlöseschule**, die das Organisationslernen und damit auch die Schulentwicklung zum Lerngegenstand macht. In der Problemlöseschule drückt sich Organisationslernen aus in gemeinsamen Visionen und in einem gemeinsamen Selbstverständnis der Organisationsstruktur und -kultur und außerdem im Vorhandensein einer Entscheidungsstruktur, bei der Entscheidungen dort getroffen werden, wo sie anfallen. Die Problemlöseschule verfügt über Rückmel-

[18] SLOANE 2002, S. 16.
[19] BLK 2004.
[20] BLK 2004.
[21] vgl. ROLFF 1995, KRAINZ-DÜRR 1999, SCHRATZ/STEINER-LÖFFLER 1999.

de(Feedback)mechanismen zu ihren eigenen Aktivitäten und ist mithin zur Selbststeuerung fähig."[22]

Theorien und Konzepte zum Wissensmanagement bieten eine Fülle an Instrumenten an, die für die verschiedenen Aktivitäten im Zusammenhang der Schulentwicklung eingesetzt werden können. Ihr Einsatz erfordert eine didaktische Reflexion, insbesondere wenn es darum geht, Wissensgenerierung in Schulen zu fördern. Ein systematisches Wissensmanagement ist Voraussetzung für die Entwicklung zu einer lernenden Schule.[23]

2.2 Was versteht man unter „Qualität" in Schulen?

BRÜGELMANN[24] stellt schon 1999 fest, dass sich trotz wachsendem öffentlichen Interesses an Qualität im Schulwesen und damit zusammenhängend an Qualitätsevaluation in den letzten Jahren eine Konzentration auf technische Fragen der Messung von Qualität stattgefunden hat. Die Frage, was eigentlich unter Qualität im Bildungswesen verstanden werden soll, sei dabei etwas im Hintergrund geblieben, was allerdings gute Gründe habe, weil es auf diese Frage verschiedene und einander teilweise widersprechende Antworten gebe.[25] Auch RADNITZKY/SCHRATZ beschreiben die Positionen verschiedener Interessengruppen als „unterschiedlicher denn je". Beispielweise könne Schule „als ein Ort verstanden werden, wo Schüler/innen Förderung erleben und Perspektiven für ein sinnerfülltes Leben entwickeln können; wo Schüler/innen lernen, neue Technologien möglichst effizient zu nützen; wo junge Menschen Geborgenheit und soziale Heimat finden; wo Prinzipien der Wirtschaft und der Wirtschaftlichkeit besondere Beachtung finden; wo Zusammenarbeit und solidarischer Umgang miteinander groß geschrieben sind; wo fachliche Eliten ausgebildet werden; wo die Probleme unserer Welt ohne Resignation benannt, wo Lösungskompetenz und Zuversicht vermittelt werden [...] Die alles und noch viel mehr kann ‚gute Schule' sein. Aber mit Sicherheit nicht eines davon allein. Und auch nicht alles zu-

---

22 ROLFF 1995, S. 14.

23 Mit dem Themenfeld Wissensmanagement hat sich z. B. der BLK-Modellversuch „Wissensforum als Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation (WISLOK) beschäftigt. Informationen sind online unter http://www.isb.bayern.de/bes/modell/wislok/ verfügbar. [Letzter Zugriff: 13. Juli 2004].

24 BRÜGELMANN 1999, S. 77 f.

25 POSCH/ALTRICHTER: QIS-Paper „Schulqualität": http://www.qis.at/pdf/schulqualitaet.pdf, S. 1.

sammen. Schulqualität bildet ein Spannungsfeld von zum teil widersprüchlichen Zielvorstellungen."[26]

Eine allgemein gültige Definition von guter Schule bzw. gutem Unterricht im Sinne von für alle Beteiligten, alle Schulformen, Fächer, Bildungsgänge und alle Situationen zutreffenden Kriterien kann es nicht geben. Die Klärung der Qualitätsansprüche, d. h. was jeweils unter guter Qualität von Schule und Unterricht verstanden werden und im Vordergrund stehen soll, ist im Einzelfall und von allen Beteiligten / Betroffenen unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen einer Schule oder eines Bildungsgangs und der gesetzlichen, ordnungspolitischen und curricularen Vorgaben, die ihrerseits meist auslegungsbedürftig sind, näher zu bestimmen. Vergewisserung über den Stand einer Schule / eines Bildungsgangs kann effizient mit Hilfe von Evaluation erlangt werden. Erfolgreiche Evaluation setzt allerdings zunächst einen Einigungsprozess über gemeinsam vertretene Qualitätsstandards, Kriterien und Indikatoren voraus.

3 Welche Unterstützungsstrukturen und -methoden dienen im Einzelnen dazu, die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht abzusichern?

3.1 Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

> „Wenn eine Schule in die Zukunft plant und nicht nur von einer Konferenz zur nächsten denkt, benötigt sie ein Instrument, das eine vereinbarte Richtung in Gestalt eines möglichst von allen akzeptierten Handlungsrahmens aufzeigt. In dieser Hinsicht setzen Programme pädagogische Gestaltungsschwerpunkte. Sie formulieren einen Horizont der Kontinuität. Sie schaffen Verbindlichkeit innerhalb eines Gestaltungsrahmens im Gegensatz zu einer Praxis, die dem Anspruchsdenken verhaftet ist und Eigenverantwortung übernimmt. Wer konstruktiv und selbstverantwortlich vorausdenkt, bahnt den Weg zu einem Programm auf der Basis kreativer Zusammenarbeit im Team. [...] Um die Träume einer künftigen Schule wirksam werden zu lassen, benötigt es einer Vereinbarung in Form des Schulprogramms, aber auch Schritte der Umsetzung im Sinne einer kollegialen Umsetzungsplanung."[27]

Mit der Formulierung einer gemeinsamen pädagogischen Grundlage im Rahmen der ***Schulprogrammentwicklung*** ist eine gemeinsame Klammer für vielfältige Aktivitäten und Vorhaben geschaffen und damit auch eine Orientierung für pädagogische

[26] RADNITZKY/SCHRATZ 1999, S. 9.
[27] HAMEYER/SCHRATZ 1998.

Entscheidungen. Es können die fachlichen Aspekte und pädagogischen Leitideen verknüpft werden. Voraussetzung ist, dass das Schulprogramm auf einen breiten Konsens innerhalb des Kollegiums beruht. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Schritte von der Vision zur Umsetzung auf und zeigt, wie das Schulprogramm in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden ist:

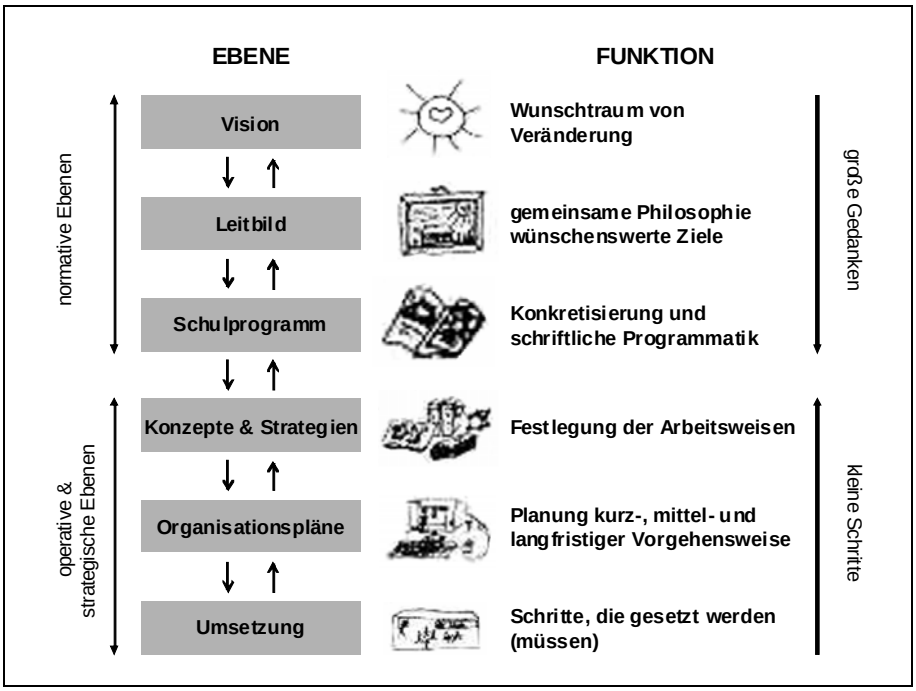


Abbildung 2: Ebenen und Funktionen bei der Erstellung eines Schulprogramms[28]

Nur Schulen, die ihre Ziele klarer bestimmt und Verantwortliche benannt haben, können im Zuge der Selbstkontrolle und der Rechenschaft nach außen daran arbeiten, dass Probleme rasch erkannt und möglichst auch wirksam gelöst werden.[29] Abbildung 3 veranschaulicht den Zusammenhang von Schulprogramm und Evaluation im Rahmen einer Qualitätsdiskussion an Schulen.

[28] HAMEYER/SCHRATZ 1998.
[29] Vgl. BRÜGELMANN 1999, S. 148.

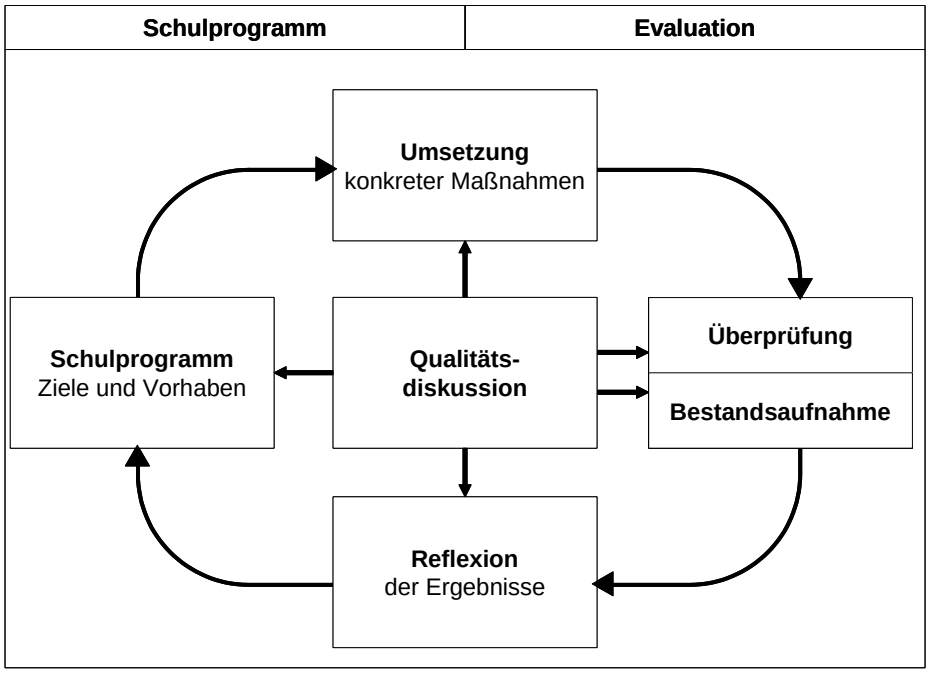


Abbildung 3: Zyklus der Qualitätsentwicklung nach SCHRATZ/IBY/RADNITZKY 2000, S. 10

Die Erarbeitung eines Schulprogramms ist ein längerwährender und kontinuierlicher Prozess, ein Weg, den jede Schule für sich finden muss. Er beginnt mit einer Bestandsaufnahme, führt zu Zielen, Schwerpunkten, Kriterien der Arbeit und Aktionsplänen der nächsten Zeit. Schulprogrammarbeit einschließlich der Reflexion und Evaluation ist in den Kontext von Verbindlichkeit zu stellen. Der Schulleitung kommt in diesem Prozess, die Aktivitäten zu bündeln, transparent zu machen, beharrlich weiterzuführen eine Schlüsselrolle zu. Dabei gilt es, zwischen verschiedenen Bedingungselementen zu vermitteln und auch die Schulaufsicht einzubeziehen.

Schulprogrammarbeit ist eingebunden in das ***Qualitätsmanagement*** einer Schule. Lehren und Lernen kann dabei allerdings nicht als quasi technischer Prozess der „Produktion von Qualifikationen“ gleichgesetzt werden, in dem es Produzierende und Produzierte gibt. Wer dies tut, „verliert einen wesentlichen Unterschied zwischen einem Unternehmen und Bildungsinstitutionen aus dem Blick: Dass Lehren und Lernen einen interaktiven Prozess von Lehrenden und Lernendem voraussetzt, Lernen also nur gemeinsam erfolgreich sein kann.“[30]

Insbesondere größere Gestaltungsfreiräume von Schulen (wie beispielsweise im Modellprojekt „Selbstständige Schule“ des Landes Nordrhein-Westfalen) verlangen vor dem Hintergrund der Forderung von Profilbildung und Transparenz nach einer systematischen Überprüfung der Zielerreichung und der Qualität der dort stattfinden-

[30] RIECK nach BRÜGELMANN 1999, S. 149.

den Prozesse. Qualitätsmanagement umfasst systematisch eingesetzte Verfahren der Qualitätserfassung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Die Installierung eines Qualitätsmanagementsystems ist Voraussetzung für eine Evaluation, die verstanden wird „als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten / Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte Bewertung. [...] Qualitäts-Evaluation hat mehrere Ziele und Aufgaben: Impulse für Schulentwicklung und deren Selbststeuerung zu geben, eine Basis für Rechenschaft zu schaffen und eine Grundlage für Selbstreflexion zu legen.“[31]

Evaluation von Unterrichtsqualität (in Berufskollegs) ist demnach die systematische Untersuchung von Unterrichtsprozessen, ihren Rahmenbedingungen und ihren Ergebnissen mit dem Ziel, Aufschlüsse über deren Beschaffenheit und Güte und Hinweise zu Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung zu erhalten. Als Prozessevaluation richtet sie sich auf die Formen und Bedingungen der Durchführung von Unterricht, als Produktevaluation darauf, die Ergebnisse von Unterrichtsprozessen festzustellen.

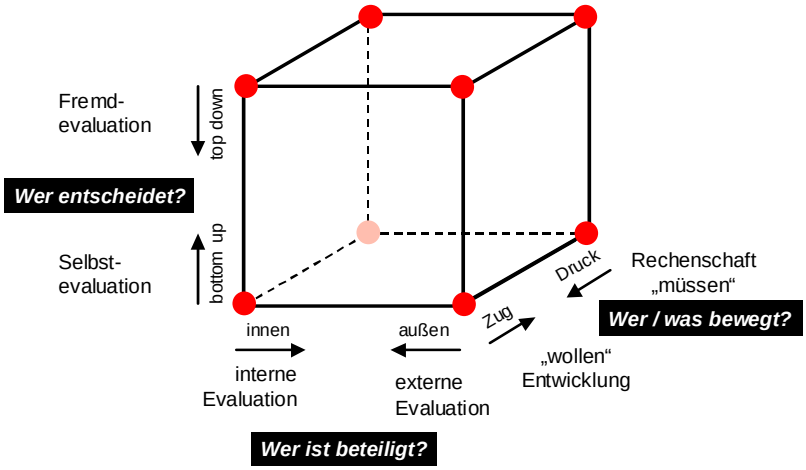


Abbildung 4: Das Modell des Evaluationswürfels[32]

Ziel muss es sein, eine wirksame und andauernde Kombination verschiedener Evaluationsmöglichkeiten der drei Dimensionen: Interne Evaluation – Externe Evaluation, Selbst- – Fremdevaluation und „Rechenschaft ablegen müssen“ – „Entwicklung steuern wollen“ zu finden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Externe Evaluation nicht gleichbedeutend sein muss mit Fremdevaluation. Als „Externe Evaluation“ bezeichnet man auch Maßnahmen der Evaluation, die im Rahmen der systematischen Vergewisserung der Lehrpersonen eines Bildungsgangs oder eines Berufskollegs und

[31] ROLFF 2004, S. 17.
[32] Nach: SCHRATZ/JAKOBSEN/MACBEATH/MEURET 2002, S. 133.

auf deren Veranlassung von externen Instanzen oder Personen durchgeführt werden. Dabei sollte Selbstevaluation Priorität im Sinne von zeitlichem Vorrang und Gewichtigkeit haben.[33]

Es liegen zahlreiche Ansätze für Qualitätsevaluation vor, aber es mangelt bislang an der Erforschung ihrer Wirkungen. Daher empfiehlt ROLFF zumindest für die nächsten Jahre: „Experimentieren geht vor Regulieren."[34] Da alle Verfahren der Evaluation, alle Methoden und Instrumente ihre spezifischen Stärken und Schwächen haben, empfiehlt sich eine Kombination verschiedener Elemente bzw. eine aufgaben- und situationsspezifische Auswahl.[35] Wichtig ist darüber hinaus, die Perspektiven verschiedener Personengruppen ebenso einzubeziehen[36] wie Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung.

Qualität lässt sich auf vier Ebenen überprüfen.

- „Input: Hierunter können alle Ressourcen sowie das Schulcurriculum subsumiert werden, aber auch die vorhandene Zeit für Lernen.
- Prozess: Damit sind Lernformen und Lernkultur, aber auch die verwaltungsmäßige Ablauforganisation gemeint.
- Output: Dieser Begriff bezeichnet die Abschlussqualifikationen, die Sitzenbleiberquoten und ganz allgemein das Niveau der Lernergebnisse."[37]
- Outcome

„Den Input definiert der Staat als Rahmenvorgabe; jede Schule und jedes Fach muss sie individuell ausformen. Die Prozessanforderungen bestimmt allein die Schule. Und so wichtig die Output-Orientierung auch sein mag: Qualität bemisst sich nicht nur an der Leistung der Schüler, sondern auch an dem, was die Einzelschule den Lernenden anbietet."[38] Outcome bezieht sich auf den Transfer des Gelernten in andere Kontexte.

---

33 ROLFF 2004, S. 17.
34 ROLFF 2004, S. 19.
35 vgl. BRÜGELMANN 1999, S. 152, auch: ROLFF 2004, S. 18.
36 vgl. ROLFF 2004, S. 18, BURKHARD 1999, S. 220, 223.
37 Kempfert/ROLFF 1999, S. 14.
38 KEMPFERT/ROLFF 1999, S. 14.

Modellversuche zum Thema Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung

Die BLK hat nach Erstellung einer Programmskizze zum Thema „Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen“[39] ein 5jähriges Modellprogramm zur „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS)[40] gestartet. Ziel ist es, die „Bildungskraft und die Innovationsleistung der Einzelschulen zu verbessern“. Beteiligt sind mehr als 180 Schulen aller Schulformen aus 14 Bundesländern[41] in länderbezogenen Netzwerken. „Die zentrale Leitvorstellung für das Programm besteht in der Betonung der Notwendigkeit einer systemischen Weiterentwicklung der Schulen. Es wird angenommen, dass Entwicklungsvorhaben, die sich eingegrenzt auf Einzelbereiche beziehen, wenig nachhaltige Wirkung haben, wenn die Wirkungszusammenhänge mit anderen tragenden Bereichen nicht beachtet werden. So sollen z. B. insbesondere die Qualitätsverbesserung des Unterrichts, die weitere Professionalisierung des Personals, die Grundhaltung eines selbst wirksamen und innovationsbezogenen Handelns sowie eine systematische Personalführung und Steuerung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit gesehen und aktiviert werden.“

Neben diesem Modellprogramm sind insbesondere zwei Modelle aus dem Bereich der beruflichen Bildung hervorzuheben:

- der Modellversuch „Qualitätsmanagement in Berufsbildenden Schulen“ (QuiBS) des Landes Nordrhein-Westfalen[42]
- der Modellversuchsverbund „Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen“ (quabs) der drei Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein[43].

---

39 BLK 2000.

40 Ausführliche Informationen zu dem Programm finden sich im Internet unter: http://www.blk-quiss.de/frameset.htm [Letzter Zugriff 08.07.2004].

41 Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

42 Ausführliche Informationen finden sich im Internet unter: http://www.iaw.rwth-aachen.de/projekte/quibs/ [Letzter Zugriff 08.07.2004].

43 Ausführliche Informationen finden sich im Internet unter: http://www.isb.bayern.de/bes/modell/quabs/ [Letzter Zugriff 08.07.2004].

3.2 Schulleitung und neue Steuerungsmodelle von Schule

Unumstritten ist, dass im Handlungsfeld der Schulentwicklung der ***Schulleitung*** eine Schlüsselrolle zukommt.[44] Schulleitungen werden

- als „Impulsgeber [...] und Prozessowner“[45],
- als „Unterstützer und Ermöglicher“[46],
- als „Schlüsselfiguren für Schulentwicklungsprozesse“[47]

eingeschätzt.

Betrachtet man mögliche Gelingens- oder auch Scheiternsbedingungen von Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprojekten (z. B. „hoher Erfolgsdruck, geringe Fehlertoleranz, enge Finanzierung und hohe Arbeitsbelastung“[48]), erschließt sich, dass viele dieser Faktoren häufig im Einflussfeld der Schulleitung liegen. Zwei Entwicklungen müssen Hand in Hand gehen: Auf der einen Seite müssen Schulleitungen *gestärkt* werden, wenn Schulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und Schulleiter neue Kompetenzen beispielsweise in Feldern des Projektmanagements, der Personalführung und der Budgetverwaltung übernehmen sollen. Auf der anderen Seite müssen Schulleiter aber auch Lehrerinnen und Lehrern *Gestaltungsspielräume einräumen* und sie dazu motivieren, eigene Vorschläge einzubringen und diese Ideen auch selbst umzusetzen:

> „‚Gute' Schulleiter [...] sind nicht als passive Türöffner und auch nicht als einsame Agenten des Wandels zu verstehen, sondern eher als Teamentwickler und Prozeßhelfer. Sie ermöglichen die Kooperation und motivieren andere gerade dadurch, die Gestaltung ihrer Schule in die eigenen Hände zu nehmen, indem sie nicht nur in der Schule, sondern auch an der Schule arbeiten. Schulleiter führen auch nicht, wie ein neues Mißverständnis suggeriert, indem sie Visionen vorgeben und das Kollegium für sie zu gewinnen trachten. Visionen sollten Schulleiter gewiß haben. Aber sie sollten sie nicht aufzwingen. Tragfähige Visionen der Schule können nur aus der Kooperation und Kommunikation des Kollegiums entstehen - und eine gute Schulleitung ermöglicht gerade das: die Entwicklung einer kooperativen und kommunikativen Kollegiumskultur.“[49]

Damit ein Schulleiter sich in diese Rolle einfinden kann, bedarf es einer bislang oft zu vermissenden systematischen Personalentwicklung für Schulleiter: In der Regel werden sie auch heute noch berufen, weil sie sich vor allem im Unterricht bewährt haben – einem Handlungsfeld also, in dem sie, wenn überhaupt, als Schulleiter nur noch mit

---

44 Vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 52.
45 DALIN/ROLFF/BUCHEN 1995, S. 218.
46 KLIPPERT 2000, S. 76.
47 HASENBANK 2002, S. 118.
48 DIETRICH 2002, S. 135.
49 ROLFF 1995, S. 16.

wenigen Stunden tätig sind („Qualifikations-Paradoxon“[50]). Wenn aber Schulleiter eine zentrale Steuerungsinstanz für Veränderungsprozesse sein sollen, ist eine darauf ausgerichtete Auswahl und Ausbildung von Schulleitungsmitgliedern von zentraler Bedeutung.

Die bisherigen Ausführungen weisen der Schulleitung neue Aufgaben zu, verdeutlichen aber zugleich auch, dass die Schulleitung nicht allein verantwortlich Schulentwicklung steuern kann. Rolff schlägt daher vor, ***Steuergruppen*** an Schulen zu etablieren: Eine Steuergruppe ist eine vom Kollegium getragene innerschulische Struktur, die der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen dient, Teilaktivitäten koordiniert, sich aber dabei zugleich auch auf die Schule als Ganzes bezieht (z. B. durch schulweite Zielklärungen, regelmäßige Präsentationen)[51]. Die Aufgaben, die mit dem gesamten Kollegium zu vereinbaren sind, können folgende Bereiche abdecken:

- „Organisation und Moderation des Prozesses der Qualitätsentwicklung insgesamt
- Erfahrungsaustausch innerhalb und zwischen einzelnen Arbeits- und Projektgruppen der Schule
- Initiierung und Begleitung eines einzelnen Projekts zur Qualitätsentwicklung und Verkoppelung der Projektarbeit mit der Entwicklung der ganzen Schule
- Einleitung und Durchführung einer gemeinsamen Bestandsaufnahme und Stärken-Schwächen-Diagnose einschließlich der Auswahl bzw. Entwicklung der Diagnoseinstrumente
- Vorbereitung und Durchführung von Feedback-Konferenzen mit dem ganzen Kollegium
- Unterstützung bei der Anwendung bzw. Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätsevaluation
- Koordinierung des durch Schulentwicklung entstehenden Qualifizierungsbedarfs
- Hilfe bei der Festlegung von Prioritäten für die Maßnahmeplanung in Form von Entwicklungsprojekten
- Unterstützung und Koordinierung von Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung
- Information des Kollegiums und aller übrigen am Schulentwicklungsprozess Beteiligten (vor allem Eltern, Schüler und eventuell vorhandene außerschulische Kooperationspartner)

---

50 HASENBANK 2002, S. 120.
51 vgl. ROLFF 2001, S. 11 f.

- Zusammen mit der Schulleitung Einleitung und Vorbereitung einer schulinternen Evaluation von Projekten, Schulprogramm oder Unterricht
- Begleitung der schulinternen Evaluation“[52]

Hinsichtlich der Zusammensetzung von Steuergruppen schlägt Rolff vor, dass die wichtigsten Gruppierungen der Schule in der Steuergruppe repräsentiert sein sollten und eine Steuergruppe damit als Abbild der in einem Kollegium vertretenen Strömungen und Interessen gelten kann.[53] In Abgrenzung dazu favorisiert Klippert ein als „Steuerungsteam“ bezeichnetes Gremium, das „ziemlich homogen zusammengesetzt [ist] und ... ausschließlich aus Personen [besteht], die das ... Projekt realisieren möchten und diesbezüglich bereit sind, federführend Verantwortung zu übernehmen und für eine ebenso zügige wie verbindliche Innovationsarbeit im Auftrag des Kollegiums zu sorgen“.[54]

3.3 Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern nach innen und außen

3.3.1 Teamentwicklung

Soll in einem Bildungsgang selbst gesteuertes Lernen im Unterricht eingeführt werden, ist innerhalb der Institution zunächst miteinander zu klären, „wieweit ‚Selbststeuerung der Lernenden' mit den Zielen sowie den organisatorischen Voraussetzungen in der Institution korrespondiert, welche Spielräume den Lernenden tatsächlich eingeräumt werden sollen bzw. können und welche Unterstützung für diese Lernprozesse bereitgestellt werden kann“[55].

Wird die Lernkultur in einem Bildungsgang nicht in dieser Weise abgestimmt, bleibt es beim individualistischen Vorgehen einzelner Lehrkräfte, mit dem diese „auf ziemlich verlorenem Posten ... Sisyphusarbeit“[56] leisten. Mögliche Vorteile von Unterrichtsentwicklung im Team bestehen darin, dass Teams oft in breiterem Maße als Individuen Ideen generieren und daher als kreativer gelten, es dem einzelnen ermöglichen, die Praxis anderer kennen zu lernen und mit diesen zu reflektieren, (Unterrichts-)Materialien auszutauschen und ein Gefühl des „Aufgehobenseins und Unter-

---

52 ROLFF 2001, S. 13.
53 vgl. ROLFF 2001, S. 14.
54 KLIPPERT 2000, S. 70.
55 DIETRICH 2002, S. 133.
56 KLIPPERT 2000, S. 71

stützt-Werdens“ bieten.[57] Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Lernkultur „Selbst gesteuertes Lernen“ hoher Flexibilität aller Beteiligten hinsichtlich der erforderlichen Infrastruktur (z. B. Räume, Zeiten, personelle Ressourcen) bedarf, wird deutlich, dass kontinuierliche Abstimmungen und ein intensiver Dialog sowohl im Kollegium als auch mit der Schulleitung und Kooperationspartnern erforderlich sind.[58] Last, but not least setzt die Einführung kooperativen Lernens im Unterricht voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit anderen sammeln und den Schülerinnen und Schülern vorleben.[59]

Dennoch ist hinlänglich bekannt, dass das „Unterrichtsgeschäft“ von Lehrerinnen und Lehrern in der Regel eher als Einzel- denn als Teamarbeit vollzogen wird:

> „Heute sind Lehrer zumeist Einzelarbeiter, wie es sie wahrscheinlich in keiner anderen akademischen Disziplin geben dürfte. Hinter der zumeist geschlossenen Klassentür stehen Lehrer in aller Regel allein vor der Klasse. ... Organisationsbewußtsein, also ein Bewußtsein über die ganze Schule als soziale Organisation, ist in ausgeprägter Weise nicht vorhanden, sondern muß erst erzeugt werden.“[60]

Welche individuellen Faktoren oder subjektiv empfundenen Risiken gelten aber nun bei der Bildung schulischer Teams als hinderlich? Ohne dass hier detailliert auf die umfangreiche Literatur z. B. zu Phasen der Gruppenbildung eingegangen werden kann, seien einige Punkte[61] angeführt, die Teamarbeit im schulischen Kontext behindern können:

- mangelnde Vorbereitung auf bzw. Erfahrung mit der aktiv-gestalterischen Arbeit in Gruppen in der Lehrerbildung bzw. in der Selbstkonzeptbildung von Berufsanfängern
- zeitliche Mehrbelastung besonders in der Aufbauphase von Teams; Koordinations- und Kommunikationsaufwand im Team und mit anderen schulischen Einrichtungen aber auch über die Aufbauphase hinaus

---

57 vgl. GERDSMEIER 2004, S. 22 f.
58 DIETRICH 2002, S. 133.
59 vgl. STORATH 2003, S. 15.
60 ROLFF 1995, S. 12.
61 Die Ausführungen lehnen sich an an GERDSMEIER 2004, S. 24 ff. und 29 ff. Dieser Arbeitsbericht entstand im Kontext des Modellversuchs ProAKzEnt. („**Pro**fessionalisierung und Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase durch **A**ufbau von **K**ooperationsstrukturen **z**usammenwirkend mit der **Ent**wicklung komplexer und flexibler fächerübergreifender Lernumwelten“), der in das BLK-Modellversuchsprogramm innovelle-bs eingebunden ist und im August 2002 in Niedersachsen und Thüringen in kaufmännischen Schulklassen begonnen wurde. Näheres über dieses Verbundprojekt findet sich online im Internet unter www.proakzent.nibis.de

- als unangenehm erlebte Auseinandersetzungen über „Ziel- und Wertdivergenzen, abweichende Ziel-Mittelannahmen, differente Erfahrungs- und Evidenzhintergründe, differente Lebensstile und Ansprüche“[62]
- Befürchtungen, dass in einem Team, das sich mit Unterrichtsreform beschäftigt, geschätzte Unterrichtsroutinen in Frage gestellt werden, scheinbar bewährte Praxis zu überarbeiten ist, ergo: Befürchtungen, „in die Zeit des beruflichen Anfangs zurückversetzt zu werden – mit all den vertrauten Stresserfahrungen und Versagensängsten“.[63]

Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen von Teamentwicklung im schulischen Feld deutlich von denen in anderen Feldern (z. B. Unternehmen) abweichen: Beispielsweise honoriert das deutsche Bildungssystem es nicht sehr, Teambildungsanstrengungen zu unternehmen, sondern weist dem einzelnen Lehrer viel individuelle Entscheidungsautonomie zu. Lehrer werden oftmals in mehreren Klassen und unterschiedlichen Bereichen / Bildungsgängen / Fächern / Lernfeldern eingesetzt, haben individuell unterschiedliche Stundenpläne und nehmen ihre Unterrichtsplanung oftmals nicht in der Schule, sondern im häuslichen Arbeitszimmer vor – all dies erschwert die gemeinsame Arbeit an der Unterrichtsentwicklung![64]

Bei der Bildung und Entwicklung schulischer Arbeitsgruppen sind Erkenntnisse aus der Kooperationsforschung (Gestaltung inner- und intraorganisationaler Kooperationen) und aus der Organisationsentwicklung heranzuziehen.

Zu den Bausteinen schulischer Teamentwicklung zählen

- Gruppen-Trainingsmethoden für Lehrer
- wechselseitige Hospitation, Supervision, gemeinsame Reflexion über Erfahrungen und Unterrichtsbeobachtungen im eigenen und fremden Unterricht,
- Kommunikation über geplanten Unterricht in den Lernfeldern,
- Konzeption interdisziplinärer Lernsituationen, gemeinsame Problembearbeitung,
- wenn möglich: Team-Teaching sowie
- innerschulische Weiterbildung.[65]

Trotz der oben dargestellten Unterschiede zwischen einem betrieblichen und dem schulischen Umfeld schlägt SLOANE vor, betriebliche Erfahrungen zu teilautonomen Arbeitsgruppen auch für die Schule zu nutzen. Folgende Merkmale sind konstitutiv:

---

62 GERDSMEIER 2004, S. 29.
63 GERDSMEIER 2004, S. 30.
64 vgl. zu einer detaillierteren Analyse GERDSMEIER 2004, S. 16 ff.
65 DIETTRICH 2002, S. 170 f.

1. „Zwischen der Schulleitung und dem didaktischen Team hat eine Zielvereinbarung stattzufinden (Zielvereinbarungsgespräch). Diskursive Führung bedeutet dabei, dass nach einer solchen Vereinbarung es der Gruppe obliegt, wie sie die vereinbarten Ziele im Detail erreicht. Die Schulleitung steht allerdings beratend zur Verfügung.
2. Das Team sollte die Lehrerinnen und Lehrer umfassen, die in einem Bildungsgang zusammenarbeiten. Organisatorisch stellt sich das Problem der Aufteilung von Lehrerinnen und Lehrer auf verschiedene Bildungsgänge.
3. Ziel der Arbeit ist die Entwicklung und Evaluation von Unterricht.
4. Die Teams können auch erweitert werden, z. B. um Ausbilder, die im Rahmen der Lernortkooperation beteiligt werden.
5. Schließlich können externe Gäste, Moderatoren und weitere Personen temporär hinzugezogen werden. Die Einladung solcher ‚Gäste' ist von der Gruppe zu entscheiden, und zwar nach Maßgabe ihrer Problem- und / oder Bedarfslage.
6. Die Gruppe selbst ist auch ein Instrument der Lehrerbildung. So können neue Kolleginnen und Kollegen über die Gruppe in die Schularbeit eingeführt werden. Auch ist es denkbar, es als Verfahren in der zweiten Phase der Lehrerbildung zur Förderung von Referendaren einzusetzen.“[66]

Nicht unumstritten ist, in welcher Weise schulische Teamentwicklungsprozesse moderiert und begleitet werden sollten. In der Organisationsentwicklungspraxis gelten *„change agents“* (Manager des Wandels) als hilfreich – diese (internen) Prozessberater, die in und zwischen Arbeitsgruppen vermitteln, Konflikte moderieren und die Rahmung der Kooperations- und Kommunikationskultur befördern, kennen in der Regel das Kollegium und die Bedingungen vor Ort sehr gut. Externe Berater haben in der Regel mehr Distanz und Neutralität, verursachen aber höhere Ausgaben und sind mit den lokalen Verhältnissen weniger vertraut. Insgesamt gelten Qualifikation, Akzeptanz und Vertrauen als entscheidende Faktoren bei der Wahl eines Beraters, wobei einschränkend anzumerken ist, dass es in deutschen Schulen derzeit kaum Beratungstradition gibt. Bei dem Aufbau von Beratungsstrategien können beispielsweise Ansätze zur „kollegialen Beratung“ in oder zwischen Schulen, die Schaffung der Position eines Beratungslehrers für das Kollegium oder die Implementation eines

[66] SLOANE 2002, S. 15 f.

Beratungsnetzwerkes in Kooperation mit Universitäten, Studienseminaren u. a. sein.[67]

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass Teamentwicklung im Kollegium Kontinuität in der Teambildung und nicht zuletzt auch entsprechende Zeitfenster und Räumlichkeiten erfordert – Leitungsverantwortliche können den Prozess also beispielsweise durch eine entsprechend kontinuierliche Lehrereinsatzplanung sowie Stundenplanmodelle mit Teamstunden unterstützen.

Bereits an mehreren Stellen angesprochen wurde die Bedeutung von Bildungsgängen im Rahmen der Unterrichtsentwicklung im beruflichen Schulwesen. Bildungsgänge sind gemäß Buschfeld auf einer „mittleren Ebene“ zwischen Schulleitung und Lehrern angesiedelt, „einerseits i. d. R. mit einer Leitung i. S. einer Hierarchieebene (jedoch ohne Weisungsbefugnis) versehen, andererseits mit ‚zugeordneten' (allerdings nicht ausschließlich zugeordneten) Mitarbeitern ausgestattet“[68] – Mitglieder sind die Lehrerinnen und Lehrer, die in den Klassen des Bildungsgangs unterrichten. Der Bildungsgang ist als Scharnierstelle zwischen Schul- und Unterrichtsebene eine konkrete Ebene innerschulischer Verständigung. Bildungsgänge sind dem Schulprogramm verpflichtet und orientieren sich in ihrer Arbeit an den dort beschlossenen Schulentwicklungszielen und -aufgaben, können diese aber mit Bezug auf den ausbildungsberufsspezifischen Auftrag im Rahmen einer Bildungsgangkonzeption konkretisieren.[69]

Zum Verantwortungsbereich eines Bildungsgangs zählen didaktisch-methodische Klärungen ebenso wie organisatorisch verwaltende Aufgaben. Buschfeld nennt folgende zentralen Arbeitsfelder:

- „Bildungsgangbezogene didaktische Jahresplanung (didaktische Strukturierung und Sequenzierung)
- Bildungsgangbezogene Koordinationsleistungen (Raum-, Zeit-, Personalressourcen)
- Bildungsgangbezogene Evaluation und Dokumentation (Prüfungsleistungen und Qualitätseinschätzungen“[70]

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrerteams in den Bildungsgängen, Lehrpläne unter Berücksichtigung schulischer pädagogischer Profile zu präzisieren, komplexe und

---

67 DIETTRICH 2002, S. 171.
68 BUSCHFELD 2002, S. 30.
69 vgl. DEISENROTH et al 2002, S. 10 f.
70 BUSCHFELD 2002, S. 30 f.

zunehmende von Selbststeuerung gekennzeichnete Lehr-Lernarrangements zu entwickeln und auszugestalten, Ressourcen dafür zu planen und zu organisieren und schließlich die Arbeit zu evaluieren. Die Bildungsgangkonferenzen bzw. die didaktischen Teams, die sich als „Teilmenge“ der Bildungsgangkonferenz konstituieren, sind die Einrichtungen, die Unterrichtsentwicklung voranbringen können und einer Stärkung bedürfen.[71]

Im Rahmen des BLK-Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, das von 1998 bis 2003 lief, vom Institut Technik und Bildung (ITB) Bremen betreut wurde und insgesamt 21 Modellversuche und 4 Forschungsprojekte umfasste[72], befassten sich mehrere Modellversuche mit Überlegungen zur curricularen Arbeit in den Kollegien bzw. Bildungsgängen. Insbesondere die folgenden Projekte, die aus Platzgründen nicht ausführlich vorgestellt werden können, nehmen die Umsetzung von lernfeldorientierten Lehrplänen in den Blick:

- Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern (NELE)[73]
- Lernfeld- und Lernraumgestaltung zur Förderung der Service- und Dienstleistungskompetenz in den neuen IT-Berufen (SEDIKO)[74]
- Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung (SELUBA)[75]
- Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife (GAB)[76]

3.3.2 Lernortkooperation und Bildungsnetzwerke

Mit dem Anspruch der Vermittlung umfassender Handlungskompetenz in der Berufsbildung, die selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Lern- und Arbeitsaufgaben einschließt, ist deutlich, dass diese Zielsetzung in einer dual angelegten Ausbildung nicht an einem Lernort allein (hier: den Fachklassen des dualen Systems in der Berufsschule) verfolgt werden kann. Es erwachsen Herausforderungen an die Zusammenarbeit von betrieblicher Ausbildung und Berufsschule. Das

---

71 vgl. z. B. BADER 2002, S. 3 f., PÄTZOLD 2002, S. 46 ff., SLOANE 2000, S. 3. Ein hilfreicher Leitfaden zur didaktischen Jahresplanung im Bildungsgang findet sich bei DEISENROTH et al. 2002.

72 Nähere Informationen zum Programm und den Einzelvorhaben finden sich auf der Internetdarstellung des Programmträgers: http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/programmtraeger.htm [Letzter Zugriff: 12. Juli 2004].

73 Homepage des Modellversuchs: http://www.isb.bayern.de/bes/modell/nele/

74 Homepage des Modellversuchs: http://www.biat.uni-flensburg.de/sediko/

75 Homepage des Modellversuchs: http://www.seluba.de/

76 Homepage des Modellversuchs: http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/gab/startseite.htm

Lehr- und Ausbildungspersonal aus Berufsschule und Ausbildungsbetrieb soll verstärkt im Hinblick auf die Erfüllung komplexer werdender Ausbildungsaufgaben unter didaktisch-methodischer Perspektive kooperieren und damit die vielerorts festzustellende Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden. Durch adäquate Lernorganisation und Lernortkooperation soll die Erreichung anspruchsvoller Ziele der beruflichen Bildung gefördert werden.[77]

Lernortkooperation ist deshalb schwierig, weil mit ihr eine Veränderung der internen Organisationsstrukturen verbunden ist und eine verbindliche gemeinsame neue Struktur, Strategie und Kultur geformt werden muss. Kooperation zwischen den Personen selbstständiger Institutionen lässt sich schwerlich formal herstellen und schon gar nicht – auch nicht auf dem Dienstweg – erzwingen. Zu bedenken ist des Weiteren, dass die Qualität betrieblicher Ausbildung recht unterschiedlich ist. Auch stehen die Betriebe bei der beruflichen Qualifizierung in kaufmännisch-verwaltenden Berufen vor anderen Herausforderungen als in der gewerblich-technischen Berufsausbildung.

Von der Idee her sind die beiden Lernorte auf das Erreichen gemeinsamer Ausbildungsergebnisse gerichtet, den Prüfungserfolg der Auszubildenden und ihre Bewährung in beruflichen Handlungsfeldern; sie unterscheiden sich jedoch in ihren Leitzielen für das berufspädagogische Handeln und in den organisatorischen Strukturen erheblich. Ebenfalls sind unterschiedliche (Komplexitäts-) Grade und Modi der Zusammenarbeit erkennbar. Kooperatives Handeln wird verstanden als gegenseitiges *Informieren* über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag als auch als *Abstimmen* berufspädagogischen Handelns zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern und als *Zusammenwirken*, in dem Lehrer und Ausbilder im Rahmen einer an pädagogischen Kriterien ausgerichteten Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben verfolgen.[78] Lernortkooperation beschreibt unter berufspädagogischen Maßgaben nicht nur die formale Beziehung zwischen den an der Ausbildung beteiligten Instanzen und Personen. Diese steht vielmehr unter der Perspektive, es den Jugendlichen, deren Lernen auf mindestens zwei Lernorte zerfällt, durch „guten“ Unterricht bzw. „gute“ Unterweisung zu ermöglichen, den inneren Zusammenhang zwischen den Ausbildungsinhalten bzw. zu bearbeitenden Lehr-Lern-Arrangements

[77] vgl. PÄTZOLD 2002.
[78] vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10.

herzustellen. Darüber ist ein Erfahrungsaustausch einzuleiten, der zielbezogen weiterzuentwickeln und durch flankierende Maßnahmen zu bereichern ist.[79]

Seit Jahren wird über die Notwendigkeit einer Intensivierung der Lernortkooperation diskutiert und die praktische Umsetzung integrativer Ausbildungskonzepte – die sich durch eine Verbindung von Aktion und Reflektion, von Konkretion und Abstraktion, von praktischem Tun und geistiger Durchdringung auszeichnen – erprobt. Das Gelingen von Lernortkooperation ist jedoch an bestimmte institutionelle und personelle Rahmenbedingungen gebunden – hinzuweisen ist hier auf die entsprechenden Erfahrungen und best-practice-Beispiele, die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (KOLIBRI) vorliegen. Da erst jüngst der Abschlussbericht[80] und zwei Handbücher der Lernortkooperation[81] durch den Programmträger vorgelegt wurden, erübrigt es sich an dieser Stelle, Ergebnisse im Detail vorzustellen. Lernortkooperation bedarf „der Etablierung von dauerhaften Kommunikationsstrukturen, über welche die beteiligten Lernorte kontinuierlich Probleme, Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten austauschen können. Diese müssen zudem kontinuierlich gepflegt und koordiniert werden.[82]

4 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Die zielleitenden Fragestellungen dieses Maßnahmenbereichs beziehen sich auf das Anliegen, Veränderungsprozesse in Lehrerkollegien mit dem Fokus gemeinsamer Unterrichtsentwicklung durch eine adäquate Infrastruktur zu fördern.

4.1 Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

- Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbst gesteuerten Lernens und kooperativen Lernens aus?
- Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens geeignet? Wie lässt sich selbst gesteuertes Lernen und kooperatives Lernen evaluieren?

---

79 vgl. PÄTZOLD/BUSIAN 2004.
80 vgl. DIESNER/EULER/WALZIK/WILBERS 2004.
81 vgl. EULER (2003 und 2004).
82 DIESNER/EULER/WALZIK/WILBERS 2004, S. 19.

4.2 Schulleitung und neue Steuermodelle

- Wie können Schulleitungen und Steuergruppen dazu beitragen, dass selbst gesteuertes Lernen und kooperatives Lernen gefördert wird?
- Wie ist das Verhältnis zwischen schulexterner Schulentwicklungsberatung und innerer Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen / Steuerungsteams? – Welche Rolle spielt die Schulaufsicht im Beratungssystem?

4.3 Vernetzung nach innen und nach außen

- Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (incl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt?
- Lernortkooperation: Welche Aktivitäten / Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ auch mit den Ausbildern / Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen?
- Welche Multiplikatorenkonzepte sind geeignet, um weitere Gruppen / Bildungsgänge einzubeziehen, damit keine innerschulischen Insellösungen entstehen?

5 Literatur

BADER, REINHARD (2002): Lernen in Lernfeldern. Handreichung zum Referat im Rahmen der Abschlusstagung des BLK-Modellversuchs SELUBA-NRW vom 26.–27. September 2002 im Landesinstitut für Schule in Soest. Online im Internet: URL: http://www.uni-magdeburg.de/ibbp/bp/downloads/SELUBA_NRWHrSchlusst.pdf [Onlinestand September 2002, letzter Zugriff: 4. Januar 2003]

BADER, REINHARD / MÜLLER, MARTINA (2002): Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzeptes – Anforderungen an die Lehrenden und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 63–73.

BASTIAN, JOHANNES (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: BASTIAN, JOHANNES (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg, S. 29–43.

BASTIAN, JOHANNES / ROLFF, HANS-GÜNTER (2002): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh

BERCHTOLD, STEPHAN / TRUMMER, MICHAELA (2002): Keine Schulentwicklung ohne Organisationsentwicklung. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 89–99.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Programmskizze: Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen, http://www.blk-bonn.de/papers/heft71.pdf [Letzter Zugriff 08.07.2004]

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Online im Internet. Programmskizze „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Online im Internet: http://www.blk-bonn.de/modellversuche/selbstgesteuertes-lernen.htm [Letzter Zugriff: 13. Juli 2004]

BRÜGELMANN, HANS (2000): Qualität und die Kunst, den Erfolg von Unterricht zu messen – oder: Sieben Mythen der aktuellen Diskussion über Evaluation und Rechenschaft. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Was ist guter Fachunterricht? Beiträge zur fachwissenschaftlichen Diskussion. Bönen, S. 12–37.

BRÜGELMANN, HANS (Hrsg., 1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber.

BURKHARD, CHRISTOPH (1999): Dos and Don'ts der Selbstevaluation. In: RADNITZKY, EDWIN / SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel. Innsbruck u. a., S. 203–225.

BUSCHFELD, DETLEF (2002): Von Bullen und Bären im Bildungsgang. In: Bader, Reinhard / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 29–39.

BUSCHFELD, DETLEF / EULER, DIETER (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 9–13.

DALIN, PER / ROLFF, HANS-GÜNTER / BUCHEN, HERBERT (1995): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. 2. Auflage. Bönen.

DEISENROTH, HOLDE / HARMUTH-PODLESCHNY, KORA / KEISER, GERD et al. (2002): Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang. Leitfaden zur Umsetzung von Lehrplänen für die Fachklassen duales System. Werkstattbericht Heft 2. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule, Geschäftsstelle SELUBA, Soest. Zugleich online im Internet: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/seluba/werkstattberichte/werkstattbericht2.pdf [Stand: April 2002, letzter Zugriff: 12. Juli 2004]

DIESNER, ILONA / EULER, DIETER / WALZIK, SEBASTIAN / WILBERS, KARL (2004): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 114. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Online im Internet: http://www.blk-bonn.de/papers/heft114.pdf [letzter Zugriff: 27. Juli 2004]

DIETRICH, STEPHAN (2002): Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und

Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim / München, S. 121–136.

DIETTRICH, ANDREAS (2002): Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 165–177.

DREES, GERHARD / PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum.

EULER, DIETER (Hrsg., 2003): Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen. Bielefeld.

EULER, DIETER (Hrsg., 2004): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld.

GERDSMEIER, GERHARD (2004): Teamentwicklung in der Schule. Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt.
Online im Internet: http://www.uni-kassel.de/fb1/bwp/gerdsm/projektberichte/Gerdsmeier_Teamentwickung_in_der_Schule.pdf [Letzter Zugriff: 9. Juli 2004]

HAMEYER, UWE / SCHRATZ, MICHAEL (1998): Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: ALTRICHTER, HERBERT / WILFRIED SCHREY / MICHAEL SCHRATZ (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck / Wien. Z. T. online im Internet: http://www.lehrplan99.at/schulprogramme/hamschra.htm [Stand: 02/10/01; letzter Zugriff: 8. Juli 2004]

HASENBANK, THOMAS (2002): Berufsschulisches Führungs- und Leitungshandeln – Realität und Perspektiven. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 115–127.

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. In: RÖSNER, ERNST (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund, S. 175–218.

KEMPFERT, GUY / ROLFF, HANS-GÜNTER (1999): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz (4. Auflage erscheint im Oktober 2004).

KLIPPERT, HEINZ (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 2., unveränd. Auflage. Weinheim / Basel

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.

KRAINZ-DÜRR, MARLIES (1999): Wie kommt Lernen in die Schule – Zur Lernfähigkeit der Schulen als Organisation. Innsbruck.

KREMER, H.-HUGO / SLOANE, PETER F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In : Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, 14. Jg. 1999, Heft 26, zugleich online im Internet: URL:http://www.alf.es.bw.schule.de/ergebnisse/Lernfelder_KFM/1_Lernfelder%202.doc [Letzter Zugriff: 21. September 2002]

LEHMEIER, HEINZ (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: SCHREYÖGG, ASTRID / LEHMEIER, HEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 31–47.

PÄTZOLD, GÜNTER (2002): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum.

PÄTZOLD, GÜNTER / BUSIAN, ANNE (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. In: EULER, DIETER (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1. Bielefeld, S. 502–521.

POSCH, PETER / ALTRICHTER, HERBERT: QIS-Paper „Schulqualiät“. http://www.qis.at/pdf/schulqualitaet.pdf [Letzter Zugriff: 08. Juli 2004]

QuiSS – Informationen zum Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn. Online im Internet: http://www.blk-quiss.de/frameset.htm [Letzter Zugriff: 08. Juli 2004]

RADNITZKY, EDWIN / SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg., 1999): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck / Wien / München.

ROLFF, HANS-GÜNTER (1995): Neuere Modelle von Schulberatung und von Schulentwicklung. In: Schule und Beratung. Hrsg. vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Nr. 5. Wiesbaden, S. 11–17.

ROLFF, HANS-GÜNTER (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Hrsg. vom Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB). Velber.

ROLFF, HANS-GÜNTER (2004) Qualitätsmanagement und Evaluation – Ein Modell des pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) Konzepte, Hinweise und Instrumente. Online im Internet: http://www.dasan.de/refo10/archiv/A03-04/schulentwicklung/pqm.pdf [Stand: 4. Januar 2004, letzter Zugriff: 26. Juli 2004]

SCHRATZ, MICHAEL / STEINER-LÖFFLER, ULRIKE (1999): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim / Basel.

SCHRATZ, MICHAEL / IBY, MANFRED / RADNITZKY, EDWIN (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim / Basel.

SCHRATZ, MICHAEL / JAKOBSEN, LARS BO / MACBEATH, JOHN / MEURET, DENIS: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck / Wien / München / Bozen.

SLOANE, PETER F. E. (2000): Implementierung von Lernfeldern in der Berufsschule. Vortrag auf dem Symposion „Umsetzung von lernfeldorientierten Lehrplänen in Unterricht“ am 23. November 2000 in Mainz. Online im Internet: http://bbs.bildung-rp.de/materialien/lernfelder/mz2311/vortrag.doc [Letzter Zugriff: 21. September 2002]

SLOANE, PETER F. E. (2002): Schulorganisation und Curriculum. In: BADER, REINHARD / SLOANE, PETER F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, S. 9–25.

STORATH, ROLAND (2003): Teambildung und Zusammenarbeit in der Schule. In: Schulentwicklung im Team. Grundlagen – Praxisberichte – Methoden. Hrsg. von

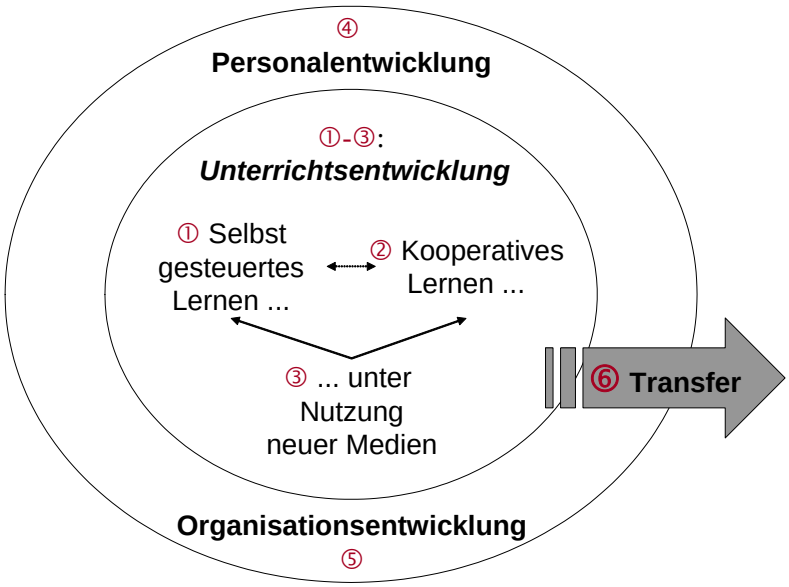
der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Akademiebericht Nr. 386). Dillingen, S. 11–28.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 6 Förderung des Transfers in Modellversuchen



DIETER EULER

St. Gallen, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum sind besondere Maßnahmen für die Förderung des Modellversuchstransfers erforderlich?

Der Anspruch von Modellversuchen ist weithin bekannt: Es sollen modellhaft möglichst innovative Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um diese Lösungen dann auf nicht unmittelbar am Modellversuch beteiligte Institutionen bzw. Personen mit vergleichbaren Problemen übertragen zu können. Die prinzipielle Übertragbarkeit einer Problemlösung ist somit ein wesentliches Kriterium für die Genehmigung bzw. die Beurteilung eines Modellversuchs. Vor diesem Hintergrund wird *Transfer definiert als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis*.

Die entwickelten Problemlösungen aus Modellversuchen liegen in Form von Berichten, Lehr-Lernmaterialien (z. B. Lehrbücher, Medien zur didaktischen Unterstützung), didaktischen Konzepten (z. B. Unterrichts- oder Seminarkonzepte) u. a. m. vor. Als Adressat der Transferbemühungen kommen in erster Linie Institutionen bzw. Personen in der Berufsbildungspraxis in Frage, darüber hinaus aber auch die Berufsbildungsforschung sowie die Politik. Grundsätzlich ist zwischen folgenden Transferfeldern zu unterscheiden:

- Transfer innerhalb der Institutionen, in denen der Modellversuch durchgeführt wurde (interner Transfer). Streng genommen wäre weiter zu unterscheiden zwischen den Bereichen der Institution, die aktiv in den Modellversuch einbezogen waren (hier müsste man im Hinblick auf die Fortführung der Modellversuchsarbeiten eher von Verstetigung sprechen), und solchen Bereichen, die in der jeweiligen Institution den Modellversuch als Nicht-Beteiligte erlebt haben.
- Transfer der Modellversuchsergebnisse auf andere Institutionen (externer Transfer).

Folgende Übersicht soll den Zusammenhang verdeutlichen:

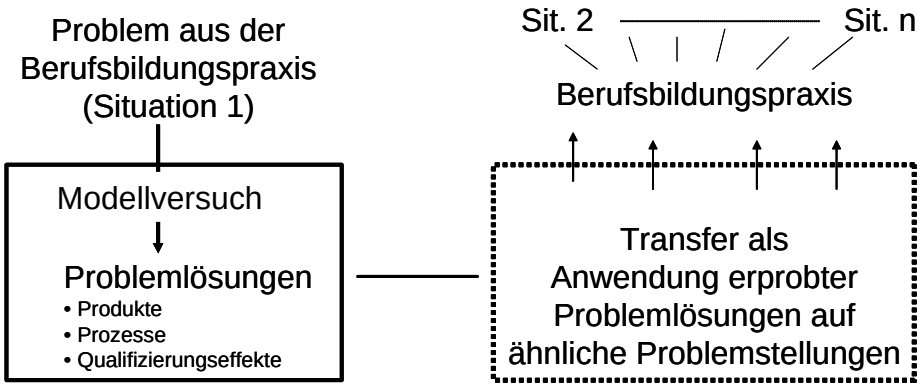


Abbildung 1: Transferfrage im Kontext von Modellversuchen

Ausgangspunkt eines Modellversuchs ist damit ein identifiziertes Problem aus der Berufsbildungspraxis, das von konkreten Personen in ihren jeweiligen Institutionen (Situation 1) aufgenommen wird. So wird beispielsweise die Frage der unzureichenden Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen in der Berufsausbildung als Ausgangsproblem eines Modellversuchs aufgenommen. Die Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsaktivitäten münden in konkrete Arbeitsergebnisse, sei es in Form von didaktischen „Produkten“ (z. B. Medien, Modellseminare), oder sei es in Form von Erfahrungen über die Prozesse innerhalb des Modellversuchs (z. B. Wissen über Implementationsbedingungen in der Schule). Die entwickelten Arbeitsergebnisse bilden die Substanz, die prinzipiell für eine Übertragung in Bereiche der Berufsbildungspraxis (Situationen 2 bis n) mit ähnlichen Problemen zur Verfügung steht. Die lineare Darstellung ist insofern nicht ganz korrekt, als dass die Transferfrage nicht erst zum Ende des Modellversuchs auftritt, sondern den Modellversuch von Anfang an begleiten kann.

Auch für die Transferpraxis in Modellversuchen kann der in der Pädagogik häufig zutreffende Satz von WILLIAM BLAKE bemüht werden: Wer generalisiert, liegt generell falsch! Vor diesem Hintergrund ließen sich eindrucksvolle Transfererfolge ebenso anführen wie eklatante Defizite. So gibt es beispielsweise Methoden und Konzepte in der Berufsbildung (z. B. Juniorenfirma, Lernbüro, Leittextmethode), die in Modellversuchen entwickelt oder verfeinert wurden und sich anschließend in der Berufsbildungspraxis verbreitet haben. Andererseits sind gravierende Defizite nicht zu übersehen. Einige Hinweise mögen diese These untermauern:

- Untersuchungen im Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsbildung” deuten zum einen darauf hin, dass Modellversuche häufig eher als Inseln im Schulgeschehen zu betrachten sind und Strategien für den Transfer in

das übrige Kollegium häufig fehlen.[1] Neben einem fehlenden Konzept für den internen Transfer wird auch der externe Transfer mit geringer Priorität verfolgt.

- Eine Untersuchung von PÄTZOLD über die Bedingungen der Verstetigung von Modellversuchsergebnissen wird wie folgt zusammengefasst: „In keinem der untersuchten zehn Projekte konnten die erarbeiteten Produkte über die Modellversuchslaufzeit hinaus in vollem Umfang weitergenutzt werden. Einige Produkte konnten erstaunlich nachhaltig transferiert werden, mitunter ist aber auch fast nichts übrig geblieben. ... Der persönliche Kompetenzzuwachs der Projektbeteiligten – das ist der kleinste gemeinsame Nenner, was von allen untersuchten Modellversuchen blieb.“[2]
- In einer Evaluation der Erfahrungen aus beendeten Modellversuchen mit Bezügen zur Lernortkooperation wurde deutlich, dass eine beträchtliche Zahl der insgesamt 59 ausgewerteten Modellversuche nur noch schwache Spuren hinterließ.[3] War es teilweise schon schwierig, an die Modellversuchsberichte oder -materialien zu gelangen, so blieben Versuche der Rekonstruktion gewonnener Erfahrungen und möglicher Wirkungen nahezu aussichtslos.

Das Spektrum der Transferaktivitäten reicht vermutlich von „Fehlanzeige“ über „Pflichtübung“ bis zu „erfolgreich“[4]. Zudem wird gelegentlich berichtet, dass begonnene Transferbemühungen mit dem Ende eines Modellversuchs abgebrochen werden, da Personen und materielle Ressourcen nicht mehr verfügbar sind. Insgesamt verdichtet sich die Vermutung, dass innovative Konzepte nach Ablauf eines Modellversuchs häufig versanden. Sofern Transferbemühungen erkennbar sind, bleiben sie häufig punktuell und sporadisch. Diese Vermutungen decken sich auch mit den Aussagen von Kennern der Modellversuchslandschaft. „Die Transferphase ist in vielen Modellversuchen ein Ausblick, der im Schlußbericht vorgenommen wird.”[5] Insofern unterliegen die Modellversuchsergebnisse der Gefahr, in der Schublade zu verschwinden oder wirkungslos zu verdampfen.

---

1 Vgl. FISCHER, 2001, S. 9.
2 FISCHER, 2001, S. 13; vgl. im Einzelnen PÄTZOLD/BUSIAN/RIEMANN/WINGELS, 2002.
3 Vgl. EULER et al., 1999.
4 Vgl. in diesem Sinne auch NICKOLAUS/SCHNURPEL, 2001.
5 SLOANE, 1992, S. 289.

2 Welche Schwierigkeiten können den Transfer von Modellversuchsergebnissen behindern?

Bevor Maßnahmen der Transferförderung vorgestellt werden, sind zunächst die möglichen Gründe für einen mangelnden Transfer zu erörtern. Im Einzelnen werden zwei Erklärungsansätze unterschieden.

2.1 Unzulängliche oder unzugängliche Problemlösungen

Da sich Modellversuche in einem spezifischen Kontext bewegen – d. h. konkrete Personen mit ihren Stärken und Schwächen, Vorlieben und Aversionen, Erfahrungen und Fragen erarbeiten in konkreten Institutionen eine Problemlösung – können die entstandenen Ergebnisse für einen anderen personellen und institutionellen Kontext mehr oder weniger passend sein. Unzulänglich sind die Modellversuchsergebnisse dann, wenn sie wesentliche Faktoren bei den potenziellen Adressaten nicht hinreichend berücksichtigen. Sie sind aus Sicht des Zielfeldes dann lückenhaft, entsprechen nicht den normativen Präferenzen, erscheinen zu abstrakt oder zu speziell. Unzugänglich sind die Ergebnisse, wenn sie unstrukturiert und unübersichtlich oder in einer unverständlichen Sprache vorgelegt werden. So finden die Praktiker in dem Wissenschaftsjargon teilweise ihre eigene (Fach-)Sprache nicht wieder und sind auch nicht bereit, die notwendigen Übersetzungsleistungen zu investieren. Sie deuten die verschachtelten Sätze und Fachbegriffe als eine Imponiersprache für Eingeweihte, die man nicht verstehen, sondern bestenfalls nachahmen kann.

2.2 Personelle und institutionelle Bedingungen des Anwendungsfeldes

Ein Transfer von Modellversuchsergebnissen wird erleichtert, wenn sich diese gut mit den Bedingungen in dem Transferfeld verbinden lassen. Ein wesentlicher Aspekt betrifft dabei die *personellen Bedingungen*. So stellt sich die Frage, inwieweit die Transferadressaten bereits die notwendigen Handlungskompetenzen (u. a. Problembewusstsein, innovatives Denken und Veränderungsbereitschaft) besitzen, um die Innovationen zu tragen. So ließe sich beispielsweise fragen, inwieweit Konzepte zur Förderung einer Teamkompetenz durch Lehr- und Ausbildungskräfte getragen werden können, die in ihren Arbeitsvollzügen eher individualistisch und wenig kooperativ agieren und insofern Kooperationsfähigkeiten nur bedingt auf- und ausbauen können.

Hinsichtlich der *institutionellen Bedingungen* stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit in der Zielorganisation die notwendigen materiellen und kulturellen Ressourcen für eine Übertragung der Modellversuchsergebnisse vorhanden sind, und inwieweit der Transferprozess in der Organisation im Verständnis einer Organisationsentwicklung initiiert, beratend gesteuert und begleitet werden kann.

Transfer- und Innovationsbemühungen treffen stets auf gewachsene Strukturen und Einstellungen. Sie verlangen von einzelnen Personengruppen ein hohes Engagement und die Bereitschaft, eingespielte Praxisabläufe und Gewohnheiten in Frage zu stellen. Dazu kommt, dass diese Strukturen und Kulturen in einer Organisation häufig nicht einheitlich sind, sondern unterschiedliche, teilweise gegensätzliche Werte und Interessen neben- und gegeneinander stehen. So mögen Ideen und Konzepte einer Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen bei einzelnen Gruppen auf offene Ohren und Handlungsbereitschaft, bei anderen hingegen auf (offene oder verdeckte) Abwehr und Widerstand treffen. Insgesamt ist damit die Organisationskultur angesprochen – und dabei insbesondere die Frage, ob Veränderungen per Anweisung von oben nach unten „durchgeregelt“ oder vielmehr im Rahmen eines Lernprozesses mit Beteiligung der Betroffenen umgesetzt werden sollten. Für den Transfer von Modellversuchsergebnissen ist es insofern bedeutsam, etwas über die *kulturellen Bedingungen* in der Zielorganisation, ihre innere Verfassung, die formellen und informellen (Macht-) und Beziehungsstrukturen, die vorhandenen Probleme und die Veränderungsbereitschaft in Erfahrung zu bringen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die *materielle Seite von Innovationen*. So kann die Umsetzung der Innovationsziele an die Bereitstellung notwendiger Zeit- und Finanzressourcen gebunden sein. Entsprechend wäre zu definieren, welche Mittel im Rahmen eines Transfers unverzichtbar bzw. wünschenswert sind und ob diese im Kontext der jeweiligen Zielorganisation bereitgestellt werden können.

3 Welche Maßnahmen können den Transfer von Modellversuchsergebnissen fördern?

3.1 Ausgangspunkte

Maßnahmen zur Transferförderung können sich auf die folgenden Prämissen stützen:

- Der Transfer von Problemlösungen aus Modellversuchen wird nicht als ein Kopier-, sondern als ein *Auswahl- und Anpassungsprozess* verstanden. Demnach

werden Modellversuchsergebnisse von einem potenziellen Anwender auf der Grundlage seiner jeweils aktuell wirksamen Erfahrungen bzw. Alltagstheorien ausgelegt – diese bestimmen, was er als prinzipiell interessant oder uninteressant, als Anlass zur Verdrängung oder zur Veränderung bewertet.

- Modellversuchsergebnisse stehen in Konkurrenz zu einer Vielzahl anderer Problemlösungen und Deutungsmuster, die auf die Handelnden in der Berufsbildungspraxis einströmen. Der Berufsbildungspraktiker wird i. d. R. keine wissenschaftlichen Qualitätsmaßstäbe bei der Beurteilung von Modellversuchsergebnissen anlegen, sondern die Angebote auf ihren Nutzen zur Lösung seiner konkreten Probleme bewerten.
- Daraus ergibt sich, dass Modellversuchsergebnisse nicht per se handlungsrelevant oder nutzlos sind, sie sind dies jeweils immer nur im Hinblick auf die Bedingungen bei ihren potenziellen Anwendern bzw. Adressaten. Modellversuchsergebnisse sind prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Begriffsrahmen ihrer Adressaten integrieren lassen.
- Der Transfer vollzieht sich nicht von selbst, sondern er muss aktiv gestaltet werden. Eine Analogie zum Lernen drängt sich auf: Es reicht nicht, die Lerninhalte bereit zu stellen, sondern die Lernprozesse müssen zumindest bei vielen Lernenden aktiv unterstützt werden. Entsprechend reicht es nicht, die Modellversuchserfahrungen lediglich in Berichten oder auf Tagungen zu präsentieren, sondern die in einem konkreten Kontext erzielten Ergebnisse müssen auf die mehr oder weniger veränderten Anwendungsbedingungen anderer Personen und Institutionen übertragen werden.

Die Abstimmung von Modellversuchsergebnissen auf der Angebotsseite mit den Bedingungen auf der Nachfrageseite legt eine Analogie aus dem Marketing nahe: Ein erfolgreicher Absatz erfordert zum einen ein attraktives Produkt mit einem hohen Nutzenpotenzial. Zum anderen muss dieses Produkt einen Bedarf treffen, den es möglichst schon vor seiner Herstellung zu erforschen, möglicherweise aber auch zu wecken gilt. Schließlich muss das Produkt innerhalb der Einführungsphase über einen Mix von Maßnahmen den potenziellen Verbrauchern zugänglich gemacht werden. Die folgende Abbildung nimmt die Analogie auf und fokussiert mögliche Ansatzpunkte für die Planung von Transferaktivitäten.

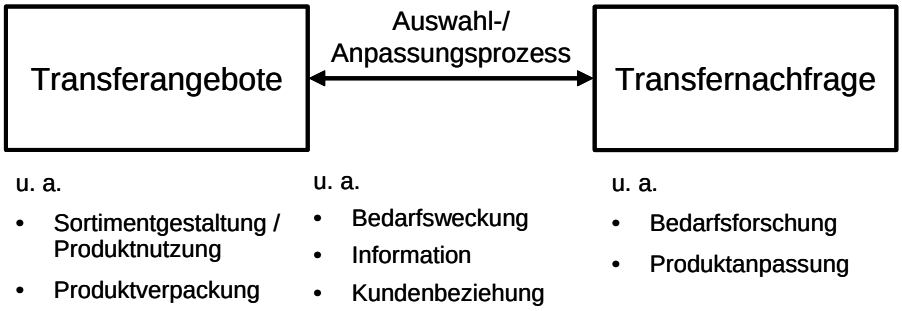


Abbildung 2: Aufbau von Transferaktivitäten in Analogie zum Produktmarketing

Die Grundlagen, Probleme und Bedingungen einer Transfergestaltung sind nunmehr soweit erörtert, dass die Ergebnisse aufgenommen und zu konstruktiven Ansätzen einer Transferförderung verdichtet werden können. Im Einzelnen werden drei Maßnahmenbereiche vorgeschlagen:

- Maßnahmen im Rahmen der Modellversuchsplanung (3.2)
- Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots (3.3)
- Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage (3.4)

3.2 Maßnahmen im Rahmen der Antragstellung des Modellversuchs

Eine wesentliche Grundlage für jegliche Transferförderung in einem Modellversuch bildet die Modellversuchsplanung. Entsprechend sollte bereits bei der Antragstellung und Entscheidung über die Förderung eines Modellversuchs darauf geachtet werden, dass der Transfer als eine bedeutsame Aufgabe ausgewiesen und parallel zu den Entwicklungs- und Erprobungsaktivitäten in präziser Weise konzeptualisiert wird. Dies bedeutet, dass in dieser frühen Phase eines Modellversuchs nicht nur programmatische Erklärungen über vorgesehene Transfermaßnahmen (z. B. Durchführung einer Fachtagung, Veröffentlichung der Ergebnisse) abgegeben, sondern auch Aussagen über die anvisierten Transferadressaten mit ihren erwarteten Bedingungen sowie die konkreten Ziele des Transfers (z. B. „Übertragung der erprobten Konzepte auf mindestens drei weitere Schulen"; „feste Verankerung in der Lehrerweiterbildung") formuliert werden. Insofern soll möglichst früh festgelegt werden, welche Personen in welchem Kontext die Modellversuchsergebnisse nutzen sollen.

3.3 Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots

Zur Gestaltung des Transferangebots werden drei wesentliche Aktivitäten vorgeschlagen:

a) Modellversuchserfahrungen glaubwürdig dokumentieren
b) Modellversuchsergebnisse transferorientiert aufbereiten
c) Modellversuchsergebnisse breit verfügbar machen

Ad a): Modellversuchserfahrungen glaubwürdig dokumentieren

Wer kennt nicht das geflügelte Wort, nach dem Modellversuche niemals scheitern und grundsätzlich erfolgreich sind? Augenzwinkernd wird dann im Nachsatz zu verstehen gegeben, dass die Modellversuchspraxis selbstverständlich voller Irrtümer, Probleme und Rückschläge steckt. Hinter diesen Aussagen verbirgt sich die problematische Vorstellung, dass es offensichtlich als Eingeständnis der eigenen Inkompetenz verstanden wird, wenn in der Dokumentation von Fehlwegen und Schwierigkeiten die Schattenseiten der Modellversuchsarbeit transparent werden. Womöglich könnte dies ja die Förderung von Folgeprojekten gefährden.

Die Erfahrungen in Modellversuchen lassen sich selten in das Schwarz-Weiß-Schema von Erfolg und Scheitern zwängen. In lebendigen Modellversuchen existiert zumeist beides – und Scheitern ist häufig ein Indikator für den Mut, auch jenseits der Komfortzone neue Ansätze zu erproben. Unter Transfergesichtspunkten sind es insbesondere die Schilderungen über die aufgetretenen Schwierigkeiten und Widerstände, aus denen die wertvollsten Erfahrungen sowie die größte Glaubwürdigkeit geschöpft werden können. Sie signalisieren ein ehrliches Umgehen mit den eigenen Bemühungen und machen es für die Betrachter leichter, die eigenen Unzulänglichkeiten einzugestehen und sich auf neue Erprobungen einzulassen. Wesentlich für den Transfer ist daher eine Dokumentation, die nicht den „glatten Weg“ zum Erfolg suggeriert, sondern ebenso die Umwege, Widrigkeiten und Schwierigkeiten thematisiert.

Demgegenüber erscheinen Modellversuchsberichte häufig oberflächlich, vordergründig und geglättet. Als solches erlauben sie dem Betrachter kein vertieftes Bild über die erlebten Erfahrungen. Neben der angedeuteten Grundhaltung besteht ein wesentlicher Grund für diese Situation auch darin, dass zu Beginn des Modellversuchs keine Grundlage für eine systematische und kontinuierliche Dokumentation geschaffen wurde. Im Interesse einer substanzreichen Transferförderung ist daher anzustreben, dass schon früh ein *aussagekräftiges Berichtssystem* innerhalb des Modellversuchs installiert wird, *das auch die Transferfrage einschließt*. So sollten schon im Modellversuchsantrag Leitfragen ausgewiesen werden, über die von Zeit zu Zeit im

Modellversuch reflektiert wird und deren Antworten dann möglichst genau dokumentiert werden. Eine dieser Leitfragen sollte dabei lauten: „Wie können wir die erzielten Erfahrungen und Ergebnisse für den Transfer aufbereiten?"

Ad b): Modellversuchsergebnisse transferorientiert aufbereiten

Die Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen als Voraussetzung für ihre weitere Verwendung erscheint selbstevident. Aber nicht immer ist es eindeutig, was als Ergebnis eines Modellversuchs ausgewiesen werden soll, auf welchem sprachlichen Niveau und mit welchem Grad von Allgemeingültigkeit die Darstellung erfolgen soll.

Ein wesentlicher Aspekt der Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen betrifft die *sprachliche und didaktische Darstellung*. Dabei sind zum einen die didaktischen Prinzipien (Inhaltsauswahl, Anschaulichkeit, Adressatenorientierung) der Inhaltsvermittlung sowie die Verständlichkeit der Texte angesprochen. Die Probleme der Sprache und Adressatenorientierung legen auch den Gedanken nahe, ob nicht für die unterschiedlichen Zielgruppen der Modellversuchsergebnisse (z. B. Wissenschaft, Bildungsadministration, Bildungspraxis) unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und sprachlich-methodische Ebenen der Darstellung gewählt werden sollten.

Ad c): Modellversuchsergebnisse breit verfügbar machen

Nach der notwendigen Aufbereitung erscheint auch die aktuelle Verfügbarkeit der Modellversuchsergebnisse prinzipiell selbsterklärend. Dem steht die verbreitete Erfahrung entgegen, dass zahlreiche Berichte bzw. Materialien schwer zugänglich sind und nur mit hohem Aufwand beschafft werden können.

Das Spektrum der *Informationskanäle*, die vor allem dem Ziel einer breiten Zugänglichkeit dienen und überschneidend genutzt werden, stellt sich wie folgt dar:

- Publikationen der Modellversuchsergebnisse in Form von Zwischen- und Abschlussberichten. Häufig werden sie als „interne Papiere" der Öffentlichkeit nicht zugänglich oder erscheinen in Eigenverlagen mit geringer Streuung.
- Nutzung von elektronischen Plattformen, Websites, Newsletter u. a. m.
- Überblicksskizzen in Fachzeitschriften, die von den anvisierten Anwendergruppen gelesen werden.
- Aufnahme in Dokumentationen und Datenbanken.
- Rundbriefe, Faltblätter und Schriftenreihen.
- Vorstellung auf Tagungen und Kongressen.
- Transferseminare für interessierte Adressaten.

Wesentlich bei diesen Verbreitungsaktivitäten erscheint die Berücksichtigung der schon für die Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse genannten Kriterien und Prinzipien (adressatengerechte Informationsdosierung, Verständlichkeit u. a.).

3.4 Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage

Während die im vorangegangenen Punkt skizzierten Maßnahmen den Transferadressaten nur gedanklich berücksichtigen, tritt dieser nun als realer Interaktionspartner in Szene. Im Kern konzentrieren sich die Transferaktivitäten darauf, die Modellversuchsergebnisse aktiv zu verbreiten sowie in einem mehr oder weniger hohen Maße die Anpassungsprozesse im Transferfeld zu begleiten und zu unterstützen. Im Ergebnis entsteht eine Skala von zunehmend intensiveren Aktivitäten – bis hin zur Planung und Organisation eigenständiger Transferprojekte. Vor diesem Hintergrund ließen sich idealtypisch die nachfolgenden Transferintensitäten aufbauen:

- Informationsbereitstellung:
  Hier muss der Boden in den Transferfeldern bereits bereitet sein, damit die Saat aufgehen kann.
- Demonstration von Best-Practice-Beispielen:
  Anhand von instruktiven Leuchtturmprojekten sollen Orientierungen bereitgestellt werden, die zur Entwicklung eigener Projekte motivieren und anleiten können. Je näher die Beispiele auf die eigenen Umsetzungsbedingungen abgestimmt sind, desto leichter fallen die Transferbemühungen.
- Aufbau von Multiplikatorenmodellen:
  Es werden einzelne Personen aus dem Modellversuchs- und / oder dem Transferfeld darauf vorbereitet, Transferaktivitäten aufzubauen und unterstützend zu begleiten.
- Systemischer Transfer:
  Im Hinblick auf die ausgewählten Transferadressaten wird ein umfassendes Portfolio von Aktivitäten (etwa in den Bereichen Curricula, Medien, Fortbildung, Organisationsberatung) bereitgestellt und angeboten.

Wie bereits weiter oben begründet, hängt die Skalierung der Transferintensität im Wesentlichen von den personellen und institutionellen Bedingungen bei den potenziellen Transferadressaten ab.

Zur Gestaltung der Transfernachfrage werden ebenfalls drei wesentliche Aktivitäten vorgeschlagen:

a) Transfer intern erproben
b) Personalzentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und in bestehende Angebote integrieren
c) Organisationszentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und anbieten

Ad a): Transfer intern erproben

Transferaktivitäten können in unterschiedliche Richtungen organisiert werden. Zumeist wird beim Transfer an eine Übertragung auf solche Institutionen gedacht, die an dem Modellversuch nicht direkt beteiligt waren. Dabei wird übersehen, dass auch innerhalb der einbezogenen Institutionen Transferbeziehungen aufgebaut werden können (interner Transfer), die neben der Verbreitung der Ergebnisse auch wichtige Erfahrungen über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des verfolgten Transferkonzepts zulassen. So sind in einem Modellversuch zumeist nur Teile einer Institution einbezogen (z. B. ein Bildungsgang, ein Ausbildungsberuf), woraus sich die Möglichkeit der Übertragung auf andere Bereiche anbietet. Ferner werden im Rahmen von Modellversuchen häufig unterschiedliche Schulen bzw. Betriebe einbezogen, die spezielle Entwicklungsschwerpunkte übernehmen. Im Rahmen so genannter Verbundmodellversuche erweitert sich diese Struktur auf Schulen aus unterschiedlichen Bundesländern. Insofern können entwickelte Konzepte in jene Bereiche der einbezogenen Modellversuchsinstitutionen übertragen werden, die zunächst mit anderen Entwicklungsschwerpunkten betraut waren („Cross-Transfer“). Die gewonnenen Erfahrungen können dann zur Qualitätssicherung der Konzepte sowie zur Entwicklung und Optimierung eines Transferkonzeptes herangezogen werden. Im Idealfall gelingt es, die beteiligten Bereiche zu einer „Lerngemeinschaft“ zu formen, in der arbeitsteilig entwickelt, aber gemeinsam aus den gegenseitigen Erfahrungen gelernt wird. Wesentlich ist dabei, dass die Transfererfahrungen systematisch evaluiert und reflektiert werden.

Ad b): Personalzentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und in bestehende Angebote integrieren

Auch wenn die Aufbereitung und Verbreitung der dokumentierten Modellversuchsergebnisse wesentlich verbessert würde, so erscheint ein allein darauf basierender Transfer häufig nicht ausreichend. Notwendig ist in vielen Fällen die Unterstützung durch personalzentrierte Transfermaßnahmen. Das Spektrum an Maßnahmen reicht von Multiplikatorenseminaren, Beratungen, Erkundungs- und Entwicklungswork-

shops, Hotlines bis hin zur Begleitung und Steuerung von Personal- und Organisationsentwicklungsprozessen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Transfermaßnahmen, die noch während der Laufzeit eines Modellversuchs anlaufen und solchen, die nachfolgend ansetzen.

Modellversuchsbegleitende Transfermaßnahmen haben den Vorteil, dass Personen – wissenschaftliche Begleitung wie Praktiker – aus dem Praxisfeld eines Modellversuchs für den Transfer eingesetzt werden können. Auf diese Weise können schon früh Multiplikatoren für den Transfer aufgebaut werden. Gleichzeitig wirken diese modellversuchsbegleitenden Transferaktivitäten auf den Modellversuch zurück, evaluieren und verbessern dessen Ergebnisse.

Modellversuchsnachfolgende Transfermaßnahmen konzentrieren sich auf eine Vermittlung der Modellversuchsergebnisse an interessierte Anwender, die nicht an der Entwicklung und Erprobung beteiligt waren. Da nur selten die Gesamtheit aller potenziellen Anwender einbezogen werden kann, konzentrieren sich diese Maßnahmen zumeist auf Multiplikatoren bzw. Schlüsselpersonen, die in ihrem Organisationsbereich die Ergebnisse weitertragen können. Typische Beispiele sind Maßnahmen der regionalen oder schulinternen Lehrerfortbildung, die Aufnahme entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen in das Angebot betrieblicher oder überbetrieblicher Bildungsträger oder die Integration der Modellversuchsergebnisse in die Curriculumentwicklung der Aus- und Weiterbildung durch eine Berufung einzelner Mitarbeiter aus dem Modellversuch in die zuständigen Kommissionen. Die Transfermaßnahmen müssen keineswegs den Charakter von „Schulungen“ annehmen, sondern es können auch andere Formen gefunden werden (z. B. Arbeitskreise, Patenschaften mit Betrieben bzw. Schulen, Beratungen, Tandem-Einsätze).

Ad c): Organisationszentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und anbieten

Organisationszentrierte Maßnahmen beziehen nicht nur die unmittelbaren Anwender von Modellversuchsergebnissen, sondern zudem deren organisatorisches Umfeld mit in die Gestaltungsüberlegungen ein. Persönliche Eitelkeiten, bestehende Machtkonstellationen, Ängste, Blockaden u. a. m. können dazu führen, dass im Praxisfeld ein starker Widerstand aufgebaut wird und den Transfer von innovativen Konzepten verhindert. Wie immer auch der Einstieg in die Organisation gewählt wird – top-down oder bottom-up –, es muss davon ausgegangen werden, dass so genannte Machtpromotoren oder „Gatekeeper“ den Zugang zu den betroffenen Praxisbereichen re-

gulieren und in der Lage sind, Veränderungsprozesse zu unterstützen, zu verhindern oder abzubrechen.

Maßnahmen einer organisationsbezogenen Transferunterstützung gehen folglich über das engere Transferziel hinaus. Zusammengefasst besteht die Aufgabe darin, die für einen Transfer bedeutsamen materiellen und kulturellen Faktoren zu erfassen (Situationsanalyse), darauf bezogene Vorschläge für Veränderungen (Ziele und Verfahren) gemeinsam mit den Betroffenen zu erarbeiten und deren Umsetzung in der Organisation beratend zu begleiten und zu steuern. Dieses Spektrum kennzeichnet zugleich das klassische Aufgabenfeld der Organisationsentwicklung, deren Ansätze und Kriterien auf Modellversuche als Ganzes wie auch auf den Transfer der Ergebnisse im Besonderen angelegt werden können.

Es ist im Einzelfall zu entscheiden, ob beispielsweise die wissenschaftliche Begleitung solche Funktionen eines Change-Agents wahrnehmen kann, oder ob andere Formen der professionellen Unterstützung angebracht sind.

Mit Blick auf das Jiu-Jitsu-Prinzip wäre zu fragen, inwieweit die Modellversuchsergebnisse in bestehende Entwicklungs- und Innovationsaktivitäten einer Institution integriert werden können. So bieten sich beispielsweise die bestehenden Initiativen einer Schulentwicklung als potenzielles Integrationsfeld an. Vor diesem Hintergrund wäre es hilfreich, wenn die Modellversuchsergebnisse durch geeignete Empfehlungen und Hinweise im Hinblick auf eine Verwendung im Rahmen der Schulentwicklung ergänzt würden. Gegebenenfalls wäre insbesondere in Bundesländern, in denen Schulentwicklungsaktivitäten zum erklärten Ziel der Bildungspolitik erhoben worden sind, eine kriterienorientierte Auswertung der verfügbaren Modellversuchsinnovationen zu empfehlen.

4 Konsequenzen für die Planung und Durchführung eines Modellversuchs

Die Überlegungen können nunmehr zusammengefasst und in Handlungsempfehlungen überführt werden. Die Bedeutung des Transfers wird dadurch unterstrichen, dass bereits im Modellversuchsantrag möglichst konkrete Aussagen über die beabsichtigten Transfermaßnahmen erwartet werden. Für die Antragsteller bedeutet dies auch, entsprechende Kapazitäten bzw. Ressourcen für diesen Aufgabenbereich vorzuhalten.

4.1 Maßnahmen im Rahmen der Modellversuchsplanung

Es ist obligatorisch, bereits im Modellversuchsantrag konkrete Ausführungen und Begründungen zu folgenden Transferaspekten zu geben:

- Einschätzung der Transferchancen und -reichweite für die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse
- Konkrete Transferziele
- Angestrebte Transferadressaten (obligatorisch: konkrete Aussagen über den internen Transfer)
- Notwendige Bedingungen bei den Transferadressaten, um die zu erwartenden Modellversuchsergebnisse aufzunehmen
- Vorgesehene Transfermaßnahmen und deren zeitlicher Einsatz im Verlauf des Modellversuchs
- Aussagen über die Verwendung eigener Modellversuchsressourcen für die Transferförderung

4.2 Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots

Im Hinblick auf die Gestaltung des Transferangebots werden die folgenden Maßnahmen empfohlen:

- Regelmäßige und glaubwürdige Dokumentation der Modellversuchsergebnisse im Rahmen der laufenden Berichterstattung gegenüber Fördermittelgeber (Bund und Land) sowie dem Programmträger (→ 3.3a).
- Einbeziehung der Transferaktivitäten in die laufende Berichterstattung; Aussagen über bereits durchgeführte und geplante Maßnahmen (→ 3.3a).
- Aussagen darüber, inwieweit den Bedingungen der Transferadressaten bei der Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse entsprochen werden kann (→ 3.3b).
- Aussagen darüber, welche Informationskanäle für die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse verwendet werden (→ 3.3c).

4.3 Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage

Im Hinblick auf die Gestaltung der Transfernachfrage werden die folgenden Maßnahmen empfohlen:

- Aussagen darüber, inwieweit prinzipiell transferförderliche Aktivitäten geplant sind, die Transfernachfrage zu wecken bzw. zu verstärken (→ 3.4).

- (Obligatorische) Maßnahmen zur Förderung des internen Transfers präzisieren und frühzeitig einleiten (→ 3.4a).

5 Literatur

EULER, DIETER (1995a): Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen, in: BENTELER, PAUL et al.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung, Köln 1995, S. 225–267.

EULER, DIETER (1995b): Organisationsentwicklung – eine neue Perspektive für die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung?, in: DYBOWSKI, GISELA / PÜTZ, HELMUT / RAUNER, FELIX (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung, Bremen 1995, S. 274–293.

EULER, DIETER (2000): Über den Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis, in: METZGER, CHRISTOPH / SEITZ, HANS / EBERLE, FRANZ (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik, Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs, Zürich 2000, S. 563–588.

EULER, DIETER / KUTT, KONRAD (1995): Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung des Transferprozesses, in: BENTELER, P. et al.: Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung, Köln 1995, S. 269–293.

EULER, DIETER et al. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Heft 73 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn 1999.

FISCHER, MARTIN (2001): Transfer von Modellversuchsergebnissen aus Sicht des Programmträgers im Modellversuchsprogramm “Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung”, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Bremen 2001.

NICKOLAUS, REINHOLD / SCHNURPEL, URSULA (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, 2 Bände, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2001.

PÄTZOLD, GÜNTER / BUSIAN, ANNE / RIEMANN, HINRICH / WINGELS, JUDITH (2002): Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen, Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung, Bielefeld 2002.

SLOANE, PETER F. E. (1992): Modellversuchsforschung, Köln 1992.