

Euler, Dieter; Pätzold, Günter
**Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm "Selbst
gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung
(SKOLA)"**

*St. Gallen; Dortmund : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen ; Institut für
Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 41 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Dieter; Pätzold, Günter: Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm "Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)". St. Gallen; Dortmund : Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen ; Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 41 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16779 - DOI: 10.25656/01:1677

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16779>

<https://doi.org/10.25656/01:1677>

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



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

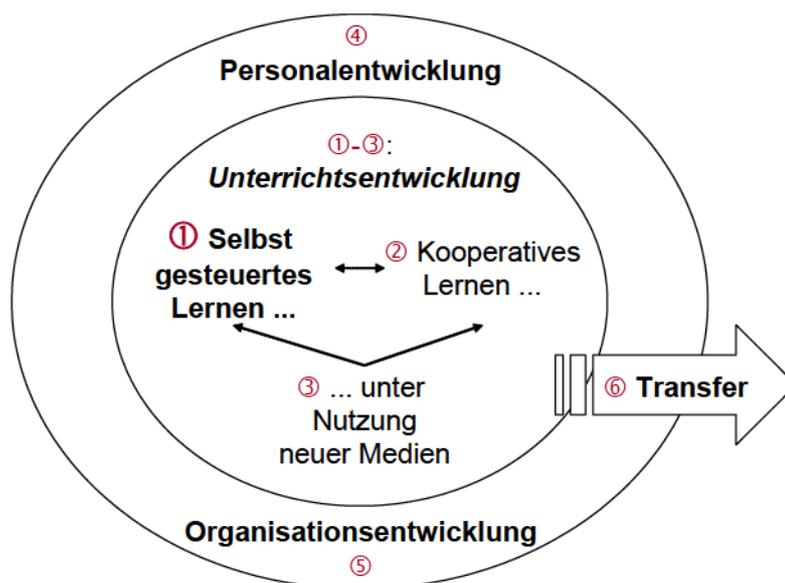
GEFÖRDERT VOM



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 Erziehungs-
wissenschaft und Berufspädagogik

Universität Dortmund



Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St.Gallen

1 Leitziele¹

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 *Lehrkompetenzen* 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).

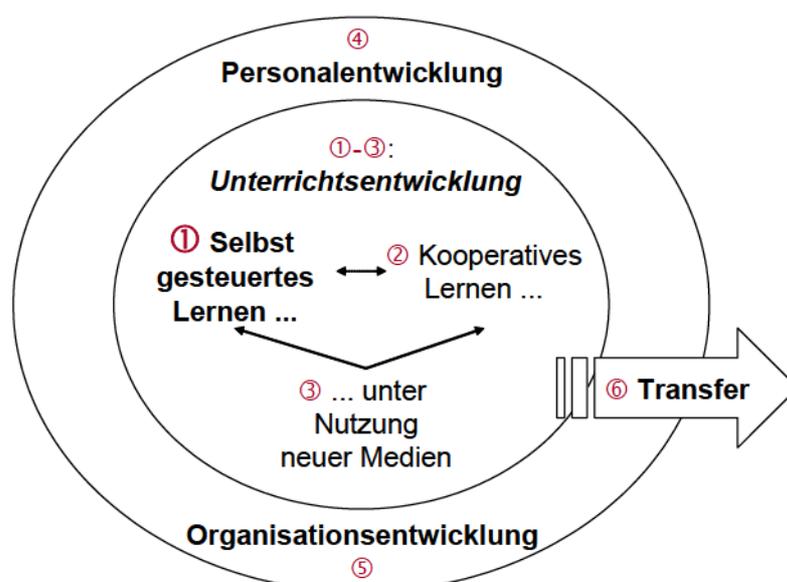


Abbildung 1: Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms

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).

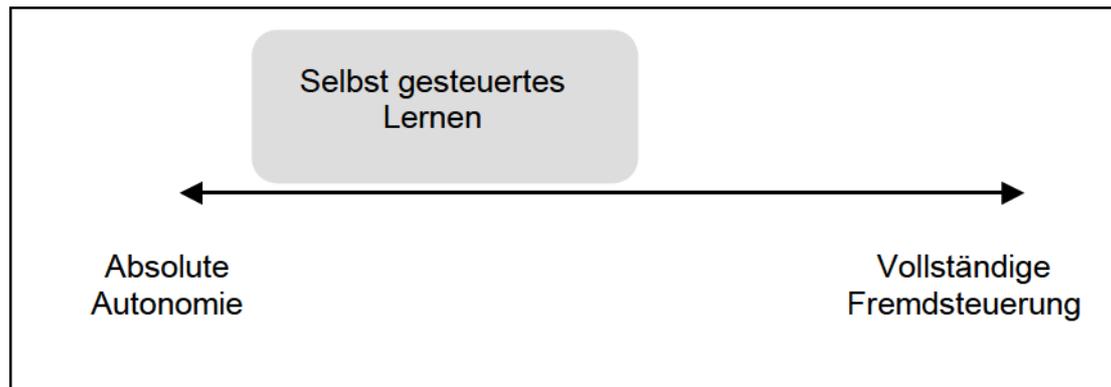


Abbildung 2: Selbst gesteuertes Lernen auf dem Kontinuum zwischen absoluter Autonomie und vollständiger Fremdsteuerung

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 Schaubild¹⁰ 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.

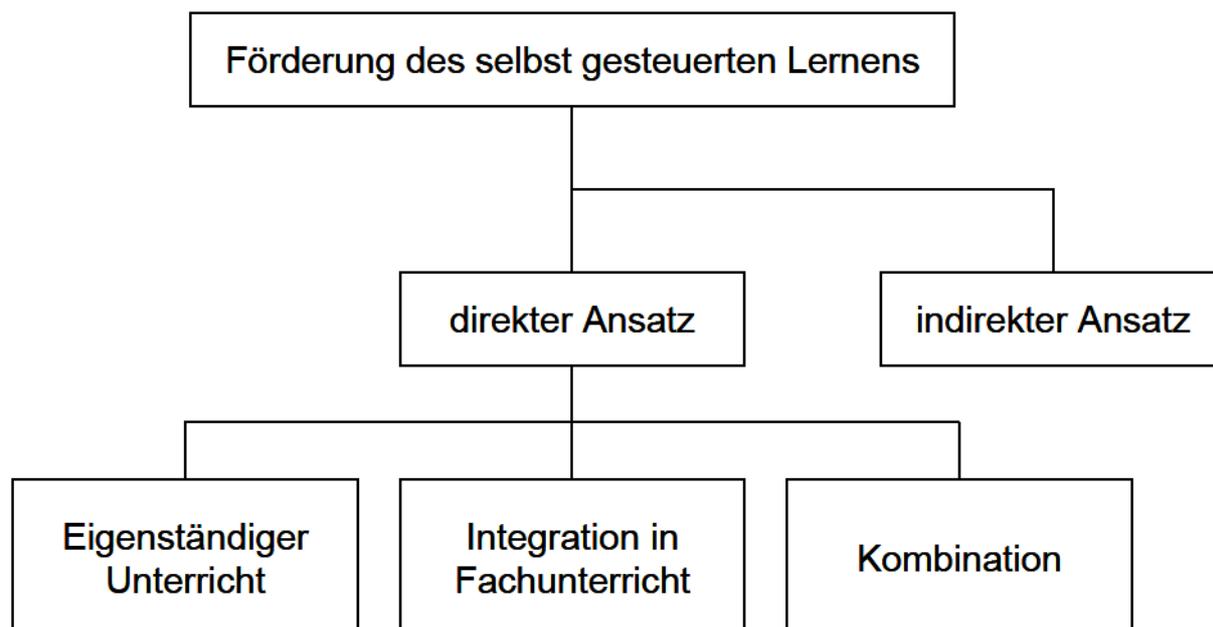


Abbildung 3: Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

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 dienen¹¹:

- 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 modifizieren¹²) 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 müssen¹⁴. Eine erhöhte Lernorientierung geht mit einer Erweiterung des pädagogischen Berufsverständnisses einher¹⁵, dessen Elemente im Rahmen der Ausbildung durch Selbststeuerung erworben werden¹⁶.

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 direkter 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-III.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 wurde¹⁹) 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.

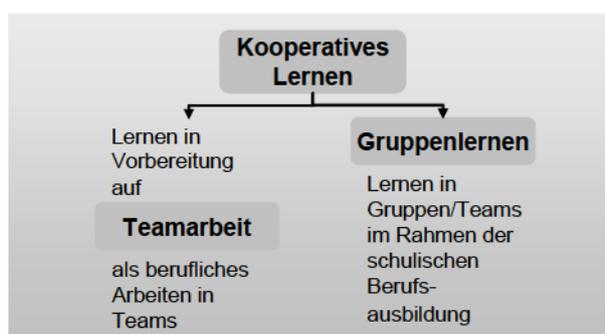


Abbildung 4: Begriffsklärung „kooperatives Lernen“

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.

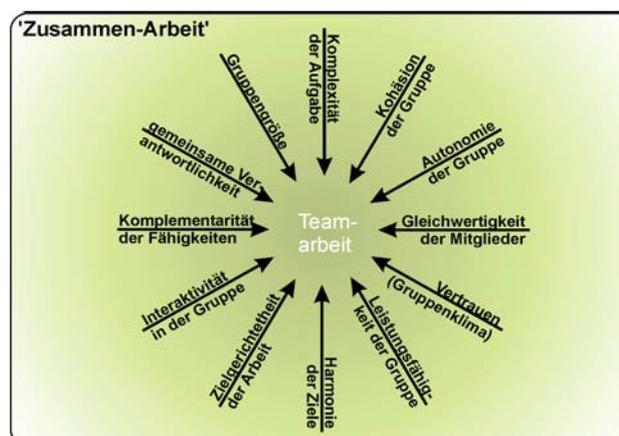


Abbildung 5: Die Teamrose – Teamarbeit als besondere Form von „Zusammen-Arbeit“²⁰

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 Phasenübergänge) 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.

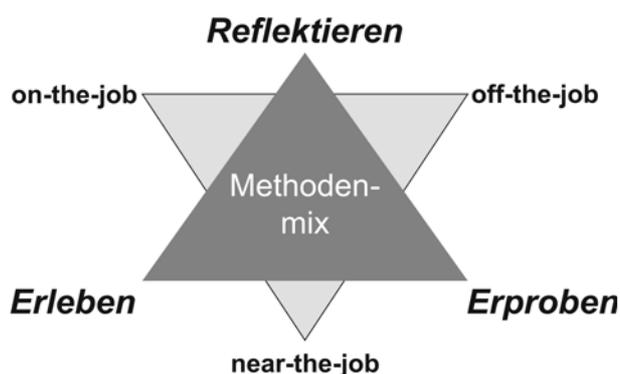


Abbildung 6: Prinzip des problemorientierten Lernens durch Erfahrung

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:

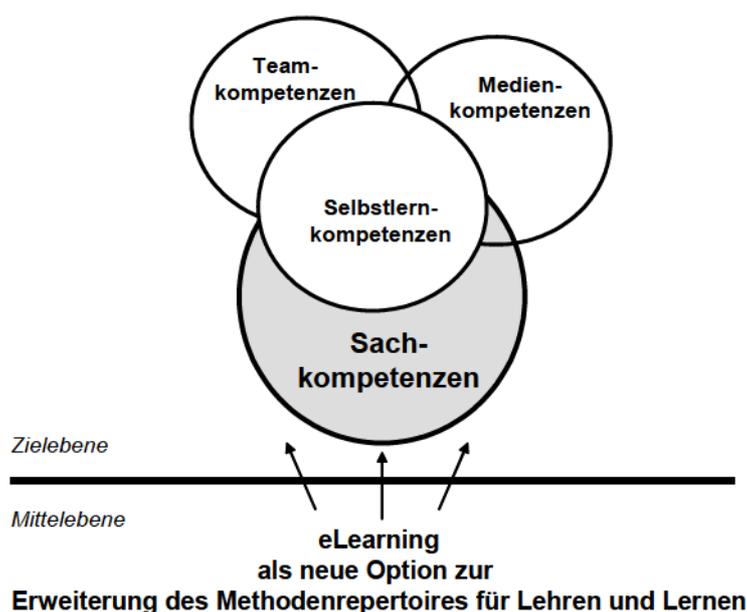


Abbildung 7: eLearning als Methode zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzschwerpunkte

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:

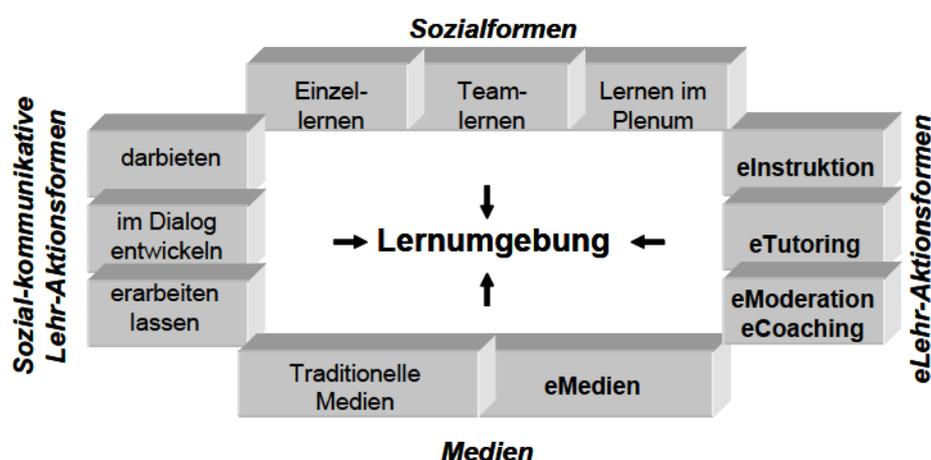


Abbildung 8: Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen

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 können²⁵:

²⁵ Vgl. im Einzelnen SEUFERT/EULER 2003.

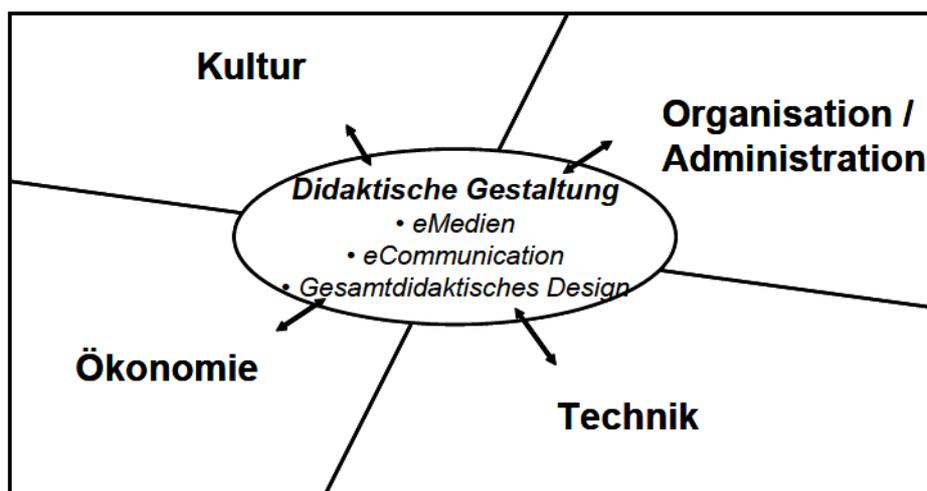


Abbildung 9: Dimensionen der Implementierung von eLearning-Lernumgebungen

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. DVLF 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 können³². 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

E-Learning 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 e-Learning 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 e-Learning auseinandersetzen 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 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 e-Learning 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 Absiche- rung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwick- lung

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 Schulentwicklung³⁸. 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 Lehrtätigkeit 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 DIETRICH 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 regionspezifische 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.

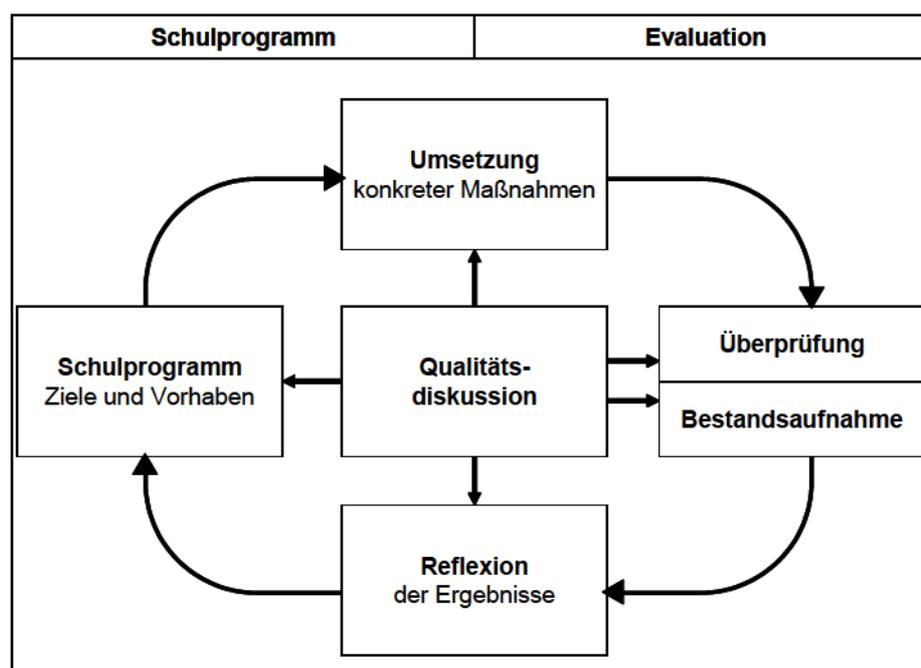


Abbildung 10: Zyklus der Qualitätsentwicklung nach SCHRATZ/IBY/RADNITZKY 2000, S. 10

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 inner-schulische 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 DIETRICH 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 Seminar-konzepte) 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.
- DIETRICH, 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). E-Learning 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_Teamentwicklung_in_der_Schule.pdf [Letzter Zugriff: 9. Juli 2004]
- GNAAHS, DIETER (2002): Die Rolle der Lehrenden im Wandel. In: FAULSTICH, PETER / GNAAHS, 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: SCHREY-ÖGG, 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.